

Biblioteca di *Rassegna iberistica* 1

Geométrica explosión

Estudios de lengua
y literatura en homenaje
a René Lenarduzzi

editado por

Eugenia Sainz González,
Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa,
Ignacio Arroyo Hernández



Edizioni
Ca' Foscari



Geométrica explosión

Biblioteca di *Rassegna iberistica*

Serie diretta da
Enric Bou

1



Edizioni
Ca' Foscari

Biblioteca di *Rassegna iberistica*

Direzione scientifica Enric Bou (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico Raul Antelo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) Luisa Campuzano (Universidad de La Habana; Casa de las Américas, Cuba) Ivo Castro (Universidade de Lisboa, Portugal) Pedro Cátedra (Universidad de Salamanca, España) Luz Elena Gutiérrez (El Colegio de México) Hans Lauge Hansen (Aarhus University, Danmark) Noé Jitrik (Universidad de Buenos Aires, Argentina) Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Dante Liano (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano, Italia) Antonio Monegal (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España) José Portolés Lázaro (Universidad Autónoma de Madrid, España) Marco Presotto (Università di Bologna, Italia) Joan Ramon Resina (Stanford University, United States) Pedro Ruiz (Universidad de Córdoba, España) Silvana Serafin (Università degli Studi di Udine, Italia) Roberto Vecchi (Università di Bologna, Italia) Marc Vitse (Université Toulouse-Le Mirail, France)

Comitato di redazione Ignacio Arroyo Hernández (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Vincenzo Arsillo (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Florencio del Barrio (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Margherita Cannavacciolo (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marcella Ciceri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Donatella Ferro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Mildonian (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) María del Valle Ojeda (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Elide Pittarello (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Susanna Regazzoni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizio Rigobon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Eugenia Sainz (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Alessandro Scarsella (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Spinato (CNR, Roma, Italia)

Coordinatrice delle recensioni e scambi Donatella Ferro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Coordinatrice della redazione Margherita Cannavacciolo (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Direzione e redazione

Università Ca' Foscari Venezia
Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
Ca' Bernardo, Dorsoduro 3199, 30123 Venezia, Italia
rassegna.iberistica@unive.it

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura
en homenaje a René Lenarduzzi

editado por

Eugenia Sainz González,

Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa,

Ignacio Arroyo Hernández

Venezia

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing

2016

Geométrica explosión: Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi
Eugenia Sainz González, Immaculada Solís García, Florencio del Barrio de la Rosa,
Ignacio Arroyo Hernández (eds.)

© 2016 Eugenia Sainz González, Immaculada Solís García, Florencio del Barrio de la Rosa,
Ignacio Arroyo Hernández per il testo

© 2016 Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing per la presente edizione

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 1686
30123 Venezia
<http://edizionicafoscari.unive.it/>
ecf@unive.it

1a edizione aprile 2016
ISBN 978-88-6969-068-6 [ebook]
ISBN 978-88-6969-080-8 [print]

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Sumario

Introducción 9

SINTAXIS

Felisa Bermejo Calleja

Los verbos de opinión con infinitivo en la lengua oral 15

Laura Brugè

‘Unos’ SN: una propuesta de análisis alternativa 35

Carmen Castillo Peña

La concordancia en las primeras gramáticas del español para italianos 51

Victoria Escandell-Vidal, Manuel Leonetti

‘Estar joven’ a los dos lados del Atlántico 65

Gonzalo Jiménez Pascual

Sobre la agramaticalidad de ‘es probable + infinitivo’ 79

Ariel Laurencio

Usos ‘desviados’ de la pareja aspectual eslava

Re-análisis desde una perspectiva enunciativa con especial atención al checo 95

LÉXICO Y SEMÁNTICA

Ignacio Arroyo Hernández

La reduplicación léxica como mecanismo de estrechamiento de conceptos 113

Florencio del Barrio de la Rosa

Algunas observaciones sobre la disponibilidad léxica en estudiantes itálofonos de español 127

DISCURSO

Maria Vittoria Calvi

La alternancia *anche* / *también* en el español hablado por inmigrantes hispanoamericanos en Italia 147

Elena Landone

Appunti metodologici sull'uso della traduzione nello studio dei marcatori del discorso spagnoli e italiani 161

Óscar Loureda, Laura Nadal, Inés Recio

Partículas discursivas y cognición
'Sin embargo' y la conexión contraargumentativa 175

Carlota Nicolás

Corte prosódico al principio del enunciado
La 'salida nula' 187

José Portolés Lázaro

La palinodia o recantación censoria como fenómeno pragmático 209

Eugenia Sainz González

En la interfaz entre sintaxis, semántica y estructura informativa
Tópicos y focos contrastivos con 'viceversa' 219

Inmaculada Solís García, Magdalena León Gómez

Uso contrastivo de operadores de afirmación en español argentino y peninsular 237

DIDÁCTICA

Francisco de Borja Gómez

Escritura creativa en el aula de ELE 253

María Lozano Zahonero

Reflexión gramatical, uso lingüístico y enseñanza de la gramática en entornos colaborativos 263

María Martínez-Atienza

Sobre los valores modales del futuro y del condicional y su didáctica en ELE 277

Francisco Matte Bon

Cómo construimos las relaciones en la interacción: preposiciones, conjunciones, marcadores 289

Carlos Alberto Melero Rodríguez
ELE y dislexia a nivel universitario
Algunas consideraciones desde un punto de vista ético 313

LITERATURA

Aníbal Enrique Cetrángolo
Las dos noches de Anastasio 327

María del Valle Ojeda Calvo
El engaño a los ojos y la teatralidad cervantina 339

Elide Pittarello
El cuento de nunca acabar* y *Visión de Nueva York
de Carmen Martín Gaité
Notas en forma de collages 351

Susanna Regazzoni
Las escrituras de Jimena Néspolo 373

Alessandro Scarsella
Come non si fa un romanzo
Note su metalessi, antiromanzo e metaromanzo,
da Henry James all'ultimo Unamuno 385

CULTURA

Enric Bou
De Argentina a Corea y vuelta
Versiones cinematográficas del Sur 395

Donatella Ferro
La Spagna e il Portogallo in un diario del XVI secolo 407

TRADUCCIÓN

María Begoña Arbulu Barturen
Dos traducciones españolas de *Le avventure di Pinocchio*:
Calleja, 1925 y 1941 421

Tabula gratulatoria 433

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Introducción

Era una fiesta de estrellas errantes el cielo, / cósmica alegría,
contagiosa de universo.

(René Lenarduzzi, *Mador*, 2009)

El presente volumen era hasta ayer mismo un secreto secretísimo, un proyecto escondido del que se hablaba en los pasillos cuando él no estaba o en mensajes de correo electrónico en los que mágicamente desaparecía su nombre de la habitual lista de destinatarios... Y, la verdad, resultaba terriblemente extraño tener que hacer algo así, tan importante, tan nuestro, sin que él lo supiera... Resultaba extrañísimo no decirle nada cuando preguntaba: «¿Cómo van las cosas por el departamento? ¿Novedades?»... y costaba mucho responder sin que se notase que estábamos saltándonos a la torera la máxima de cantidad y también la de sinceridad (y quizás las cuatro juntas) porque la gran novedad era él, su libro, el párrafo que se resistía, los capítulos que iban llegando, el *dropbox* que se iba llenando, las tabulaciones que quitábamos, las comillas dobles y las simples y las negritas, la referencia en busca de página y esa cita desafiante que tenía más de tres líneas pero menos de cuatro... Quién sabe si alguna vez lo notó; quién sabe si alguna vez no sospechó que algo se le escondía: «un espacio de historia» en la que él era el protagonista sin saberlo. Y, por fin, aquí está: 28 pequeños regalos para René Lenarduzzi, colega, coordinador, maestro y amigo; 28 felices artículos en 'geométrica explosión'; 28 'tortuguitas de agua' con alma de 'arco iris' que ponemos en su mano deseando que le gusten.

Qué decir que no sobre. René Lenarduzzi es un punto de referencia indiscutible del hispanismo italiano. No hace falta presentarlo. Y haber contado con él todos estos años ha sido un lujo del que probablemente no éramos conscientes y que ya hemos empezado a añorar. Por lo demás, sería realmente imposible dar cuenta en estas breves páginas introductorias de toda su obra como investigador. Su curiosidad científica, su pasión por la lengua, su amor por la literatura y su fuerte vocación didáctica le han llevado a tocar todos los temas y a hacerlo con la clara y rigurosa sencillez del maestro: gramática en todas sus variantes (descriptiva, contrastiva, pedagógica), discurso y pragmática incluso cuando eran todavía una

tierra desconocida (pionero en este sentido su artículo sobre el significado y función del adverbio focal *también* en contraste con el italiano *anche* en 1995), exégesis literaria y enseñanza del español como lengua extranjera.

A modo de ejemplo, citamos solo algunos títulos. Algunos de ellos son ya clásicos. En el ámbito de la gramática descriptiva del español, vale la pena recordar *El voseo, norma, uso e identidad* (1999); *¿De qué hablamos cuando hablamos de preposiciones?* (2012) y *Las subordinadas sustantivas desde el punto de vista de la enunciación* (2014). El año 1997 es un año clave para la gramática contrastiva español/italiano con títulos como *El cuantificador più y sus formas equivalentes en español, Un estudio contrastivo italiano/español: los adverbios temporales mai (it.)/nunca (esp.) y Un estudio contrastivo italiano/español: los adverbios temporales sempre (it.)/siempre (esp.)*. Su interés por las partículas continúa: en 2000, *Le preposizioni nei complementi verbali di luogo: uno studio contrastivo spagnolo/italiano* y en 2004, *Ya (esp.)/gia (ita.): un estudio contrastivo*. Y se extiende a la sintaxis: *Un estudio contrastivo italiano-español: oraciones adjetivas con verbos en infinitivo* (2005) y *Construcciones concesivas en español e italiano* (2008). No podemos no citar, por otra parte, su importante contribución con tres capítulos (*El artículo, Las preposiciones, Los demostrativos*) en el primer volumen (2013) de la reciente *Gramática de referencia de español para italianos* (GREIT) dirigida y coordinada por Félix San Vicente.

Interesantísimas y novedosas sus incursiones en las unidades de la periferia oracional con títulos como *El operador 'ahí' en el sistema de la lengua y en el discurso* (2012); *La partícula 'che' en el discurso oral rioplatense* (2012); *Valores y usos del operador 'nomás' en el español de América* (2012) y *Los llamados adverbios de lugar desde un enfoque discursivo* (2013).

Figura de referencia igualmente para los profesores de lengua española en Italia a través de artículos como *Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas* (1991); *El operador italiano 'infatti' y sus formas equivalentes en español. Análisis, reflexiones y propuestas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas afines* (1991); *Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos italófonos: el lexema verbal* (1999); *Cómo elaborar materiales complementarios de base contrastiva: El caso de 'pedir' y 'preguntar'* (2000); *Estrategias de aprendizaje y contrastividad* (2006); *La gramática del español desde el punto de vista del alumno extranjero: el caso de las partículas* (2008); *Contenidos Lingüísticos y culturales en español L.E* (2009); *Nuevos enfoques y disciplinas en las Ciencias del Lenguaje y su proyección aplicativa en campo didáctico: los elementos extraoracionales* (2002). Citamos por último dos clásicos de literatura: *Borges e la tradizione letteraria argentina* (2002) y *Borges y la cuestión del idioma* (2008)

Con una curiosidad como la de René, no era difícil encontrar un tema para el volumen. Seguros de que no hay asunto de lengua o de literatura

que no le interesara, decíamos así en el e-mail que enviamos en su día a los autores: «Podéis escoger el tema que queráis ya sea de literatura o de lengua: literatura, historia de la literatura, crítica literaria, lengua, gramática, pragmática, análisis del discurso, historia de la lengua, sociolingüística, didáctica, traducción...». La respuesta fue inmediata. Las adhesiones, muchas, sinceras y entusiastas. A todos ellos les damos hoy desde aquí las gracias por haber hecho posible este regalo. Y damos también las gracias a los amigos que nos avisaron con tristeza de que no podrían participar. Para nosotros es como si estuvieran.

Hemos organizado el índice en secciones. El resultado tiene la mágica y maravillosa coherencia del azar: 6 artículos sobre temas de sintaxis, 2 sobre léxico y semántica, 7 sobre discurso, 5 sobre didáctica, 5 sobre literatura, 2 sobre cultura y uno sobre traducción. 28 'estrellas' en el 'firmamento' de un libro escrito con afecto, admiración y gratitud.

Querido René, gracias por todo. Esperamos que te guste.

Venecia, 30 de octubre de 2015

Eugenia Sainz González
Inmaculada Solís García
Florencio del Barrio de la Rosa
Ignacio Arroyo Hernández

Sintaxis

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Los verbos de opinión con infinitivo en la lengua oral

Felisa Bermejo Calleja
(Università degli Studi di Torino, Italia)

Abstract From a Spanish-Italian contrastive point of view, the alternation of the subordinate verb between the finite and the infinitive form is particularly interesting. In order to determine the way the noun clauses are used in the case of a subject coreference, an analysis of the CREA oral corpus (1990-2000) helps to check the frequency of these forms of the subordinate verb and to verify if these uses are grammatical or acceptable. According to the results of the analysis, the use of <'creo' + finite form> represents 78% of the matches, <'creo' + infinite form> 22%. This last structure is normally used in formal register, as a politeness discourse strategy. Despite this low percentage, it is important to highlight that, in a pragmatic perspective, the substitution of the infinite with the finite form is not adequate, because the sentence weakens or loses its discourse and pragmatic function.

Sumario 1 Introducción. – 2 Estado de la cuestión. – 3 Análisis de las subordinadas dependientes del verbo 'creer'. – 3.1 Análisis del corpus y número de ocurrencias. – 3.2 Ocurrencias con el Vs en forma personal. – 3.2.1 Vs en forma personal con posibilidad de alternar con el infinitivo. – 3.2.2 Estructuras condicionales. – 3.3 Vs en infinitivo. – 3.3.1 Formalidad. – 3.3.2 Naturaleza semántica de los infinitivos simples. – 4 Conclusiones.

Keywords Opinion verbs. Infinitive. Orality.

1 Introducción

En el estudio de las subordinadas sustantivas se ha hecho hincapié en la alternancia indicativo/subjuntivo, especialmente en los estudios dedicados al español como LE. Sin embargo, desde el punto de vista contrastivo español-italiano, es precisamente la alternancia del verbo subordinado entre la forma personal y el infinitivo la que adquiere un especial interés, dadas las diferencias de uso que se observan entre las dos lenguas y dada la escasez de estudios detallados sobre el fenómeno.

Si hay verbos principales¹ que, en caso de correferencia de sujetos, presentan una distribución complementaria respecto a este tipo de alternancia, como los verbos de voluntad-deseo, etc. ('Quiero salir / *Quiero que salgo'), en el caso de los verbos de opinión, en cambio, las posibilidades de la alternancia varían en función del verbo subordinado² y de otras condiciones sintácticas y semántico-pragmáticas que se describirán a lo largo de este trabajo. Por ejemplo, hay casos en que la alternancia es discrecional ('Creo ver una sombra' / 'Creo que veo una sombra'), mientras que en otros una de las opciones es agramatical ('Creo que terminaré mañana' / '*Creo terminar mañana'). Entre los extremos, se hallan los casos caracterizados por formar parte de una variedad sociolingüística o diamésica o por su grado de aceptabilidad.

Desde el punto de vista contrastivo, resulta evidente que, en términos de frecuencia, existe una gran diferencia en el uso del verbo subordinado infinitivo en la lengua española y en la italiana, ya que en esta última la existencia de una relación de correferencia de sujetos induce el infinitivo. De hecho, por ejemplo, a diferencia del español, en italiano no es agramatical *Credo di finire domani*.

Para poner de relieve las distintas condiciones que dan origen a tales divergencias, el objetivo del presente trabajo se puede sintetizar en los siguientes puntos:

- determinar las tendencias del uso de la oración sustantiva con Vp 'creer' + Vs en forma personal o + Vs en infinitivo, en contextos de correferencia, a partir del análisis del corpus oral de CREA relativo al periodo 1990-2000;
- establecer la frecuencia de una u otra forma del verbo subordinado en el corpus analizado;
- verificar si el uso observado en las ocurrencias del corpus (i) responde a las estructuras establecidas por el sistema y (ii) si presenta otras posibilidades dignas de atención.

2 Estado de la cuestión

Entre los estudios que han abordado la alternancia del verbo subordinado en forma personal/infinitivo dependiente de verbos de opinión, cabe destacar aquellos específicos sobre el infinitivo como los realizados por Hernanz (1999), Pérez Vázquez (2007, 2010, 2013) y el capítulo correspondiente de la nueva gramática académica (NGLE 2009), así como los estudios sobre

1 A partir de ahora, Vp.

2 A partir de ahora, Vs.

las sustantivas de Torrente Sánchez Guisande (1998), Lenarduzzi (2014) y Bermejo Calleja (2014, 2015).

Respecto a las estructuras previstas por el sistema de la lengua española, si bien se da la correferencia de sujetos, el Vp de opinión no admite el Vs en infinitivo si este último expresa acciones puntuales. El infinitivo en estos casos es agramatical. Este comportamiento representa un caso de neta divergencia respecto a la lengua italiana.

- (1) Creo {*estornudar / que estornudo} por el polen.
Credo di sternutare per via del polline.

El infinitivo es también agramatical si el contenido de la subordinada es prospectivo, es decir, expresa una acción proyectada al futuro. En italiano se usa también al futuro pero, a diferencia del español, puede alternar con el infinitivo.

- (2a) Creo que {compraré / voy a comprar} el de color gris.
*Creo comprar el de color gris.

- (2b) Mañana creo (*salir / que saldré) de trabajar una hora más tarde.
Domani credo {di uscire / che uscirò} dal lavoro un'ora più tardi.

Estas son, pues, las dos estructuras agramaticales con infinitivo simple en español. En síntesis, la agramaticalidad depende de la interpretación de acción puntual 'no habitual' y de la orientación temporal futura.

En cambio, respecto al infinitivo compuesto, la NGLÉ (2009, p. 1979) señala que, incluso si es de un verbo que expresa una acción o un proceso, «posee interpretación estativa» ('Cree haber viajado en avión'. 'Creo haber explicado lo que pienso').³ En definitiva, no hay restricciones para el uso del infinitivo compuesto en este tipo de subordinada.

- (3) Nosotros rechazamos ese tipo de certificaciones que no son más que finalmente nuevas formas de intromisión a nuestra propia soberanía. Con esto **creo haber respondido** parte de las preguntas. (CREA Oral. TVE 2 A. España. Debates)

La misma NGLÉ (2009, p. 1979) señala también que con los infinitivos simples si las acciones «se interpretan como hábitos, propiedades o capacidades, se asimilan a los estados». El ejemplo 1 ilustra la posibilidad de

³ «Los verbos mencionados suelen rechazar los infinitivos que designan acciones no habituales (tienden a rechazarse, en efecto, oraciones como 'Aseguró robar el dinero' o 'Cree viajar mañana en avión'), pero aceptan en cambio el infinitivo compuesto con naturalidad ('Aseguró haber robado el dinero'; 'Cree haber viajado en avión')» (NGLÉ 2009, p. 1979).

esta doble interpretación: si la acción es puntual, el infinitivo es agramatical; si la interpretación es de acción habitual, entonces sería gramatical. Y además, en todos los demás casos, es decir, cuando el Vs expresa estados o propiedades, se generan secuencias que pueden ser aceptables, aunque marcadas desde el punto de vista sociolingüístico.

- (4) Pero ya dicho eso, con todo respeto, Senador Saucedo, **creo entender** que lo que está en el fondo de su pregunta es qué pasa si en un momento dado hay una descertificación de México. (CREA Oral. Cámara de Senadores. México. F=alta)

Para la expresión de estados o propiedades, la NGLÉ indica que se suele usar el verbo 'ser' y el verbo 'estar'. Sin embargo, en CREA Oral no hay ninguna ocurrencia con 'ser' o 'estar' en infinitivo; en cambio, se halla un buen número de ellas con la forma personal; lo cual induce a pensar que puede constituir una característica de la variedad diamésica. Los ejemplos (5a,b) pertenecen a la variedad escrita en el corpus de CREA. Los ejemplos (10a,b), a la variedad oral.

- (5a) Tengo cosas malas, tengo mal carácter, **creo ser** justo en mis actos y de pronto no lo soy. ¿Qué otro defecto puedo tener? (CREA Prensa. *Vistazo*. Ecuador, 19 Junio 1997)

- (5b) Les miro a los ojos y, muy despacio, le suelo decir: «Yo **creo estar** seguro, pero sepa usted que yo me equivoco mucho, muchísimo» (CREA. Lucena Marotta, Felipe [2002]. *Qué significa estar sano*. Madrid: Acento)

Además, los Vp de opinión pueden construirse con infinitivos simples de verbos de percepción física sin que se observen diferencias de interpretación respecto a la forma personal. Recuérdese que en estas construcciones es necesario reflejar la simultaneidad temporal entre el Vp, 'creer', y el Vs de percepción física (Martínez-Atienza, Perea Siller 2013, p. 581).

- (6) Sí **creo ver**, entre mil novecientos treinta y ocho y mil novecientos sesenta y uno, una dramaturgia característicamente puertorriqueña, independientemente de sus influencias, en que hay unas constantes (CREA Oral. PR-7. Puerto Rico. F=baja)

El Vp 'creer' se construye también con Vs de sentimiento (7a) y, por último, es también posible utilizar el infinitivo en una perífrasis (Pérez Vázquez 2013, p. 617) (7b). Sin embargo, en el corpus oral, no se ha encontrado ninguna ocurrencia con estos tipos de verbos en infinitivo.

- (7a) Mis viajes nocturnos me han devuelto a un lugar por el que **creo sentir** mucha angustia. (Obando Bolaños, Alexander (2001). *El más violento paraíso*. San José: Ediciones Perro Azul, p. 273)
- (7b) Como **no creo seguir aguantando** por mucho tiempo el sdsdsdsds de la mosca, para concluir mi observación, veré qué hace si yo la tiro. (Medina, Dante (1990). *Cosas de cualquier familia*. Barcelona: Tusquets, p. 203)

3 Análisis de las subordinadas dependientes del verbo ‘creer’

Tras la descripción general del § 2, se da paso ahora al análisis del corpus, a las observaciones realizadas y a los resultados obtenidos.

3.1 Análisis del corpus y número de ocurrencias

Para este trabajo de investigación son relevantes precisamente las construcciones en las que el sistema de la lengua española ofrece la posibilidad de utilizar, en caso de correferencia de sujetos, tanto la forma personal como el infinitivo en la subordinada dependiente del verbo ‘creer’, concretamente de ‘creo’.

En primer lugar, conviene presentar algunos datos numéricos, empezando por el número total de ocurrencias del verbo ‘creer’. Si este trabajo de investigación se centra en las construcciones con la forma verbal ‘creo’ (Vp), se debe al hecho de que el número de ocurrencias de la forma ‘creo’ es talmente superior que la convierte en la más representativa. Como se puede observar en el cuadro 1, el número de ocurrencias de ‘creo’ alcanza la cifra de 7931. Si se compara con la cifra que más se aproxima, la de 475 de ‘cree’, queda fuera de dudas la superioridad numérica y la representatividad de ‘creo’.

Cuadro 1. Nº de ocurrencias de las formas del verbo ‘creer’ en CREA Oral (1990-2000)

Formas simples	1990/2000	Formas compuestas	1990/2000
creo	7931	he creído	014
crees	263	has creído	004
cree	475	ha creído	013
creemos	332	hemos creído	007
creéis	018	habéis creído	000
creen	177	han creído	008
creía	127	había creído	005
creías	007	habías creído	000
creíamos	039	habíamos creído	001

Formas simples	1990/2000	Formas compuestas	1990/2000
creáis	002	habíais creído	000
creían	41	habían creído	000
creí	78	hube creído	000
creíste	000	hubiste creído	000
creyó	022	hubo creído	000
creímos	010	hubimos creído	000
creísteis	000	hubisteis creído	000
creyeron	018	hubieron creído	000
creeré	000	habré creído	000
...			

El cuadro 2 recoge los datos numéricos correspondientes a los casos de correferencia en la estructura compleja <Vp ‘creo’ + subordinada con Vs en forma personal o en infinitivo>. El gráfico 1 indica los valores calculados en porcentajes.

Cuadro 2. Nº de ocurrencias con Vs en forma personal o en infinitivo en oraciones con sujetos correferentes

periodo	nº ocurrencias total	Vp CREO		
		nº ocurrencias correferencia	nº ocurrencias correferencia Vs forma personal	nº ocurrencias correferencia Vs infinitivo
1990/2000	7931	257 (3.27%)	201 (78%)	56 (22%)

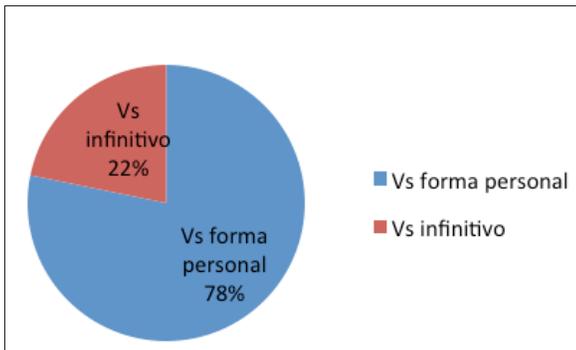


Gráfico 1. Porcentaje ocurrencias con Vs en forma personal o en infinitivo en oraciones con sujetos correferentes

Desde el punto de vista contrastivo y desde el punto de vista de la enseñanza de español LE, conviene señalar aquí que, a diferencia del italiano, donde, si se da la correferencia de sujetos, el uso del infinitivo es la forma generalizada (y la no marcada), en español, en cambio, incluso con sujeto correferente, el uso generalizado (y estándar) corresponde a la forma personal del verbo. Esta afirmación general es confirmada por los datos del

corpus, puesto que el uso del infinitivo representa el 78%. En español, el infinitivo, cuando es posible, produce secuencias marcadas pertenecientes a la lengua culta. De hecho, Torrente Sánchez-Guisande (1998, p. 35) señala que no es frecuente usar el infinitivo en estas construcciones y lo considera un uso propio de «un registro más culto» y, por lo tanto, «recomienda usar siempre la forma conjugada». Por su parte, Carrera Díaz (1997, p. 368) afirma que la subordinada con ‘que’ es la preferida en la lengua común y Barbero, Bermejo, San Vicente (2012, p. 249) señalan la gran diferencia existente entre italiano y español respecto a la frecuencia de uso del infinitivo. Las divergencias que crea el uso del infinitivo en español e italiano constituyen, por tanto, un aspecto que exige un atento análisis y una mayor profundización desde una perspectiva contrastiva.

- (8) Perdón, **creo que dije** Alemania cuando es Holanda, son es de Holanda, son los Países Bajos. (CREA Oral. Bolentín 2. México. Noticias)

3.2 Ocurrencias con el Vs en forma personal

3.2.1 Vs en forma personal con posibilidad de alternar con el infinitivo

Un hecho significativo que confirma la mayor frecuencia del uso del Vs en forma personal es que la mayoría de las ocurrencias habrían podido enunciarse con el Vs en infinitivo, porque las acciones no son puntuales; en cambio, los hablantes han preferido la subordinada con ‘que’.

- (9) Ahora en cuanto a yo soy una persona que siempre me ha gustado aconsejar y recomendar las cosas que yo hago, porque **creo que las hago** bien. (CREA Oral. CSMV. Venezuela. F=baja)

Este hecho se pone especialmente de manifiesto con el verbo ‘ser’ y ‘estar’, de los que no se haya ningún caso con infinitivo (5a,b) frente a los 18 de ‘soy’ y los 10 de ‘estoy’ en la construcción <‘que’ + Vs forma personal>.

- (10a) No sé, yo **creo que soy** bastante romántico.
(CREA Oral. TV1. España. Magacines)

- (10b) y yo **creo que estoy** satisfecho de que eso se haya logrado.
(CREA Oral. RNE1. España. Entrevistas)

Respecto a ‘tener’, hay 2 casos con infinitivo frente a 16 con la forma personal.

- (11) Bueno, yo **creo que tengo** toda la la libertad para saber, para entender que el Real Madrid en un momento, con unos triunfos de

portivos, va perdiendo la serenidad en la organización. (CREA Oral. Telemadrid. España. Debates)

Tampoco hay ocurrencias con infinitivo del verbo auxiliar de una perífrasis. El corpus ofrece 7 ocurrencias de perífrasis, 4 de las cuales de 'tener que', y en todas ellas se prefiere la forma personal.

(12a) Yo **creo que** como abogado **tengo que buscar** fundamentalmente que, no sólo a ella, sino a todos mis defendidos, se le haga un justo proceso, con un derecho real de defensa. (CREA Oral. CANAL 13 TV. Perú. Magacines)

(12b) Pues, es un tema que me resulta muy difícil y yo **creo que**, por eso, **sigo luchando** y dando la cara, porque intento que las cosas se aclaren lo máximo posible. (CREA Oral. TV1. España. Entrevistas)

El hecho de que no haya ninguna ocurrencia con perífrasis que lleven el auxiliar en infinitivo no es un dato definitivo, pero sí es un dato relevante, que hay que tener en cuenta en términos de frecuencia de uso en la lengua oral.

En las subordinadas con el verbo en pasado se encuentran los tiempos de pretérito perfecto, imperfecto indefinido y pluscuamperfecto. Aunque, como señala la NGLÉ, el infinitivo compuesto sería siempre posible, es evidente que se produciría una pérdida de la perspectiva temporal del pasado y de las diferencias aspectuales; de ahí que haya solo 10 ocurrencias con infinitivo compuesto. Nótese que en los ejemplos de (13), con Vs en forma personal, se podría emplear el infinitivo sin incurrir en agramaticalidad.

(13a) A los seis años vine a Asunción para entrar en la escuela, desde ese momento aprendí el español y **creo que lo aprendí** con alguna idoneidad. (CREA Oral. Encuesta 29. Paraguay. F=baja)

(13b) Yo **creo que**, en el último año, **yo he aprendido** muchísimas cosas de la dinámica de todo esto. Esto fue sumamente interesante este tipo de de defensa de la universidad. (CREA Oral. PR-1. Puerto Rico. F=baja)

(13c) Pues yo era en el cine ese de Juan Bravo, no, en el en el de la plaza, en el de la plaza. Sí. ¿En la Plaza Mayor? Sí, que hay un cine, ¿cómo se llama? Yo la yo **creo que la había visto** Juan Bravo. (CREA Oral. Segovia A. España. F=baja)

(13d) Mira, bonita, con tu abuela Ángela, que es Yo **creo que** aquí **tenía** yo unos trece, quince años, dieciséis años. (CREA Oral. TV1. España. Magacines)

3.2.2 Estructuras condicionales

Tras una atenta observación, se deben poner de relieve aquellos enunciados en los que el uso del infinitivo presentaría fuertes restricciones. Son enunciados de carácter hipotético (potencial o irreal) que constituyen a su vez una subordinada dependiente de 'creo'.⁴ En el corpus analizado hay 17 ocurrencias de este tipo de construcción.

Se pueden distinguir dos tipos de estructuras: A) la que contienen prótasis y apódosis; B) las que explicitan solo la apódosis (con Vs en condicional simple o compuesto).

En estas estructuras, aunque existe la posibilidad del uso del infinitivo en la apódosis, es indudable que se pierde efectividad.

(14a) Yo **creo** que *si no escribiera* **me sentiría** mutilada y ya que he escrito ya que he escrito, bueno, es para alguien, ¿no?, para todos. Uno no escoge, yo creo. (CREA Oral. LP-14. Bolivia. F=baja)

(14b) *Yo creo que, si yo hubiera tenido* un éxito como el que yo hubiera deseado dentro del área profesional, **hubiera estado** ahí, pero por razones obvias me tuve que bifurcar. (CREA Oral. Encuesta 36. Paraguay. F=baja)

A partir de los ejemplos (14a,b), si se mantuviera el mismo orden de los miembros de la estructura hipotética: prótasis-apódosis,⁵ las construcciones con infinitivo serían agramaticales.

(15a) *Yo **creo**, si no escribiera, **sentirme** mutilada...

(15b) *Yo **creo**, si hubiera tenido éxito..., **haber estado** ahí,...

La construcción con infinitivo, por tanto, exigiría que este ocupase la primera posición. Ahora bien, la construcción resultante, si bien gramatical, sería de dudosa aceptabilidad.

(16a) ?Yo **creo sentirme** mutilada, si no escribiera.

(16a) ?Yo **creo haber estado** ahí, si hubiera tenido éxito...

Sin embargo, el corpus analizado ofrece una ocurrencia con una construc-

4 Se trata de un caso que las gramáticas consultadas no han señalado de manera explícita.

5 El esquema prótasis-apódosis es el habitual y el no marcado. En este tipo de esquema, el valor del contenido de la prótasis es temático.

ción hipotética con infinitivo totalmente aceptable. En este enunciado toda la carga hipotética está sostenida por la prótasis.

(17) No **creo incurrir** en una inexactitud **si dijera** que hubo una coincidencia general. (CREA Oral. Senado. Argentina. F=alta)

Cuando se omite la prótasis, si se utilizara el infinitivo, se perdería completamente la naturaleza hipotética del mensaje

(18a) Hoy no has querido participar, lo has dejado para otros, ¿no?, la lucha por el triunfo en ataque. No, hoy no quería no quería ‘esprintar’ porque **creo que que no hubiera disfrutado** de de esa llegada, ¿no? (CREA Oral. TV1. España. Retransmisiones deportivas)

Sin la prótasis condicional, se pierde el contenido hipotético y se desvirtúa el mensaje, porque se convierte en una aseveración.

(18b) **#creo no haber disfrutado** de esa llegada...

En conclusión, este tipo de estructuras deben ser señaladas también entre las que no admiten el infinitivo en la subordinada dependiente del verbo ‘creer’.

3.3 Vs en infinitivo

3.3.1 Formalidad

Muchas de las ocurrencias son grabaciones de programas radiofónicos o televisivos, en los que no figura ninguna anotación de carácter sociolingüístico. Salvo ‘creo recordar’ con 10 ocurrencias, los demás infinitivos se usan una sola vez.

Cuadro 3. Ocurrencias con Vs en infinitivo (correferencia de sujetos), en radio o televisión

	TELE	RADIO	TOTAL
creer	x		1
equivocarme		X	1
llegar	x		1
recordar	xxxx (4)	xxxxxx (6)	10
responder		X	1
ver	x		1
TOTAL	7	8	15

En cambio, en las denominadas ‘otras grabaciones’, la RAE señala el grado de formalidad: alta o baja. En esta sección, se recogen grabaciones de sesiones parlamentarias de varios países y conversaciones ‘cara a cara’. Las primeras están etiquetadas con formalidad alta; las segundas con formalidad baja. Conviene precisar que se trata de una anotación diafásica, dado que se refiere a la situación comunicativa, y no del nivel cultural de los hablantes.

Respecto a las ocurrencias marcadas diafásicamente, se observa que el infinitivo más usado es ‘recordar’ con 7 ocurrencias, seguido de ‘entender’ con 6, ‘conocer’ con 4 e ‘interpretar’ con 3.

Cuadro 4. Ocurrencias con Vs en infinitivo (correferencia de sujetos), en grabaciones marcadas por su formalidad

Vs	FORMALIDAD BAJA	FORMALIDAD ALTA	TOTAL
abusar		x Senado de México	1
advertir		x Senado de México	1
conocer	x («) Venezuela x («) España x Abogado Venezuela	x Discurso de Fidel Castro Cuba	4
darle	x («) Venezuela	x Senado de México	2
entender		x x x Senado de Argentina x x Senadores de México x Senado de Chile	6
equivocarme		x Senado de Argentina	1
incurrir		x Senado de Argentina	1
interpretar		x Senado de Chile x x Senado de Argentina	3
llegar	x Escritor Bolivia		1
recordar	x Arquitecto España x Licenciado en derecho x x x («) España	x Conferencia de literatura España x Discurso de Fidel Castro Cuba	7
revalorizar	x Gustavo Zaracho Paraguay		1
tener		x Senado de Chile x Senado de Argentina	2
ver	x Dramaturgo y crítico de teatro Puerto Rico		1
TOTAL	12	19	31

El gráfico 2 ofrece los mismos datos del cuadro 4 calculados en porcentajes:

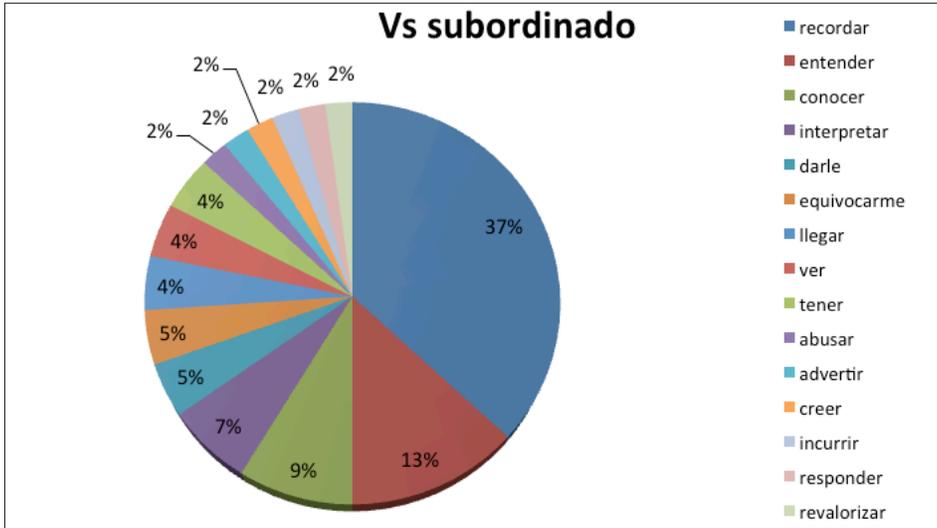


Gráfico 2. Porcentajes de las ocurrencias con Vs en infinitivo (correferencia de sujetos), en grabaciones marcadas por su formalidad

En el cuadro 5, considerando tanto los corpus de radio y televisión como los de otras grabaciones, se observa que hay un total de 46 ocurrencias de infinitivo y que el porcentaje más alto, 41%, está caracterizado por el registro con formalidad alta.

Cuadro 5. Porcentajes de 'creo'+infinitivo según los medios y según la variedad diafásica indicada por CREA

TOTAL	TELE + RADIO	FORMAL BAJA	FORMAL ALTA
46	7+ 8= 15	12 (6-6)	19
	33%	26%	41%

Si, en el cuadro 6, se excluye del cómputo la combinación 'creo recordar' (17 ocurrencias), de uso frecuente y generalizado en cualquier registro, resulta manifiesto que más del 50% de las ocurrencias con infinitivo pertenecen a un registro formal.

Cuadro 6. Porcentajes de 'creo'+infinitivo según los medios y según la variedad, si se excluye 'creo recordar'

TOTAL	TELE + RADIO	FORMAL BAJA	FORMAL ALTA
29	5	7	17
	17%	24%	58%

3.3.2 Naturaleza semántica de los infinitivos simples

Los Vs utilizados en infinitivo son en su mayoría verbos considerados de actividad mental: 'conocer', 'entender', 'interpretar', 'recordar', 'creer', 'incurrir', 'equivocar'. Hay también dos de percepción, 'ver', 'advertir', uno de comunicación, 'responder', uno de juicio, 'revalorizar' y otros como 'tener', 'llegar' y 'abusar'. Los infinitivos más usados son 'recordar' (17), 'entender' (6), 'conocer' (4) e 'interpretar' (3).

Ha quedado establecido que, si está en primera persona, el uso del verbo 'creer' modaliza⁶ el discurso introduciendo protagonismo, subjetividad y, a la vez, un grado de distancia respecto al contenido del enunciado, es decir, de falta de compromiso del hablante.⁷ De hecho, Benveniste considera el enunciado modalizado 'yo creo que X' como una 'aserción mitigada'. En este sentido, la combinación de 'creo' con infinitivo de verbos de actividad mental genera también respecto al interlocutor un efecto de mitigación «mediante el que se evita situar al destinatario en una posición que tenga que contestar» (Lozano, Peña-Marín, Abril 1982, p. 85).

El hecho es que en las ocurrencias que contienen la secuencia 'creo'+ 'recordar' / 'entender' / 'conocer' / 'interpretar', la sustitución de los infinitivos por la forma personal, aunque sería gramatical, crearía un desajuste en la comunicación y daría lugar a una interpretación distinta, en la que el efecto resultante de la combinación de 'creo'+infinitivo se perdería, dado que no solo adquiriría mayor protagonismo el sujeto enunciador (con la repetición del morfema de primera persona), sino también el valor significativo de las formas 'recuerdo' / 'entiendo' / 'conozco' / 'interpreto', tanto que resultaría impertinente e invasivo, y sobre todo restaría relevancia

6 En el discurso, las modalidades de los enunciados constituyen un componente imprescindible para el análisis de la interacción discursiva. «Las modalidades desempeñan un papel básico en el nivel interaccional, tanto en las modalizaciones de los enunciados como en las modalizaciones de los sujetos interactuantes en las actividades y en las estrategias discursivas» (Lozano, Peña-Marín, Abril 1982, pp. 84-85).

7 En términos más específicos del análisis del discurso «en el juego modal, el sujeto de la enunciación se distancia del propio enunciado y amortigua la fuerza ilocucionaria, no responsabilizándose, por otra parte, del propio enunciado, y distinguiéndose como sujeto de enunciación del sujeto del enunciado» (Lozano, Peña-Marín, Abril 1982, p. 85)

informativa al contenido de la subordinada dependiente de estos verbos de actividad mental. El infinitivo se suma al efecto de mitigación de la aserción y al de autoprotección ante posibles críticas o potenciales reacciones negativas por parte de su interlocutor o de la audiencia.

El infinitivo, a diferencia de las formas flexionadas, expresa la acción de ‘recordar’, ‘entender’, etc. en proceso, sin anclaje temporal y sin aspecto perfectivo. Téngase en cuenta que la sustitución por el presente (también imperfectivo) es problemático en los enunciados analizados. Algunos admiten la sustitución por la forma verbal del pretérito perfecto, pero con dicha sustitución se cambia no solo el valor temporal sino también el aspectual.

Conviene recordar que los enunciados analizados pertenecen a conversaciones o debates bien en la radio o la televisión bien en la cámara de los diputados o en el senado de varios países hispanoamericanos. Por consiguiente, el hablante no solo se dirige a su interlocutor, sino que también sabe de la existencia de una audiencia, constituida por los oyentes/espectadores en un caso o por los demás diputados o senadores en el otro. Estas condiciones influyen en el uso de las estrategias sociales de cortesía, de cómo se representa a sí mismo el sujeto de la enunciación y si ha de proteger su imagen pública.

La combinación ‘creo recordar’

Se distinguen dos tipos de usos. En el primero, ‘creo recordar’ se usa como inciso, bien cerrando el enunciado (19a) bien intercalado (19b). En el segundo, introduce una subordinada sustantiva con ‘que’ (20a,b).

En el primer caso (10 ocurrencias), equivale a la expresión ‘si no recuerdo mal’⁸ y, como esta, disminuye el valor de verdad de la afirmación que se acaba de enunciar y la responsabilidad del locutor, a la vez que sirve para evitar réplicas, es decir, como «mecanismo de autoprotección que permite al hablante protegerse de una crítica potencial para el caso de que se equivocara» (Montolío 1999, p. 3685) (19a,b). La equivalencia se pone de manifiesto en la combinación mixta de ambas expresiones (19c). En cualquier caso, aunque ‘recordar’ mantiene el sentido de la actividad mental que representa, no es posible utilizar la forma verbal flexionada (#‘creo que recuerdo’).

(19a) El otro día vi que pedía un diputado treinta mil millones para vosotros **creo recordar**. (CREA Oral. Tele5. España. Magacines)

⁸ Esta expresión formularia ha sido catalogada como condicional indirecta o periférica (Montolío 1999), dado que constituye un comentario metadiscursivo por parte del hablante, con función pragmática de cortesía y, en determinados casos, de autorreparación.

(19b) Es un ejemplo que siempre se pone, malo, de cómo, alrededor de lo que es la urbe, la capital, hay un cinturón de aproximadamente, **creo recordar**, de veinte kilómetros a la redonda de casas autoconstruidas, que son auténticas chabolas, ¿no? (CREA Oral. GC-5. España. F=baja)

(19c) Bueno, aparte del de un profesor un poco facha una facha, del **si no creo recordar mal**, era el dirigente de la Falange Española en los años setenta (CREA Oral. Grupo G. España. F=baja)

En el segundo caso (7 ocurrencias), el uso del verbo ‘recordar’ en infinitivo podría estar favorecido por evitar la repetición de la conjunción ‘que’ (‘creo que recuerdo que’). En el corpus analizado, efectivamente, no hay ninguna ocurrencia con una secuencia de estas características.⁹

(20a) Llevamos ya desarrollando durante varios años, **creo que recordar que será** aproximadamente el cuarto, un ciclo de charlas y preparación de, tanto de los alumnos como de los profesores y de los padres. (CREA Oral. Onda cero. España. Tertulias)

(20b) Usted **creo recordar que fue** el candidato que sacó mayor número de votos. (CREA Oral. TV2. España. Entrevistas)

‘Creo conocer’

Su función pragmático-discursiva es análoga a la anterior. Desde el punto de vista formal, cabe notar que no se registra ninguna subordinada sustantiva dependiente del infinitivo ‘conocer’ en ninguna de las tres ocurrencias; por lo tanto, en estos casos, y desde esta perspectiva, no se podría justificar el uso del infinitivo para evitar la repetición de ‘que’.

(21) yo yo **creo conocer**, por ejemplo, a casi todos los médicos, los ingenieros, los abogados, los arquitectos, los economistas, los literatos de mi generación, es verdad que éramos mucho menos (CREA Oral. Conversación 6. España. F=baja)

⁹ Hay dos casos con ‘creo que recuerdo’, pero no introducen una subordinada sustantiva. Uno de ellos es: ‘yo creo que recuerdo más mi vida de casada que de soltera’. El otro, ‘Yo yo, lo que yo creo que recuerdo de de la disección es bastante molesto porque el olor a formol es muy desagradable’. Ambos están caracterizados por su formalidad baja.

‘Creo entender’

Con ‘entender’ se hace una alusión clara a las palabras previas de los interlocutores o a mensajes compartidos con ellos; por lo tanto, la función pragmático-discursiva adquiere mayor relieve interaccional.

En dos de las ocurrencias, ‘entender’ tiene como complemento directo un grupo nominal (22a). En las otras cuatro, lleva una subordinada introducida por ‘que’ (22b,c). En (22a), sería posible la sustitución del infinitivo por la forma flexionada, pero sería necesario también un cambio de tiempo verbal, ‘creo que he entendido el razonamiento’, con los consiguientes cambios de valor aspectual y de función discursiva. Nótese que en (22a,b) el hablante termina con una pregunta dirigida a su interlocutor respecto a la interpretación dada a su mensaje; dicha pregunta admite un sí o un no, es decir, admite una confirmación o una refutación. En cambio, con la forma ‘he entendido’, con el proceso de ‘entender’ concluido, la pregunta es retórica y admite solo una confirmación. La sustitución con el presente, #‘creo que entiendo el razonamiento’, aunque sería gramatical, como ya se ha señalado, resultaría inadecuado y descortés, hecho que se observa con mayor claridad en (22c).

(22a) Señor presidente, **creo entender** el razonamiento del señor senador Maglietti. O sea que cuando no le está dirigida la llamada, él considera que está mal que se escuche, pero cuando le está dirigida, sí se la puede grabar. ¿No es cierto? (CREA Oral. Senado. Argentina. F=alta)

(22b) Señor senador, yo **creo entender que** además usted **sostiene** que debe mantenerse la palabra indebidamente. ¿Es así? (CREA Oral. Senado. Argentina. F=alta)

(22c) Pero ya dicho eso, con todo respeto, Senador Saucedo, **creo entender que** lo que está en el fondo de su pregunta es qué pasa si en un momento dado hay una descertificación de México. (CREA Oral. Cámara de Senadores. México. F=alta)

‘Creo interpretar’

Desde el punto de vista pragmático, su función es la de expresar acuerdo, se usa en enunciados orientados argumentativamente. Desde el punto de vista sintáctico, ninguna subordinada depende de ‘interpretar’ en ninguna de las tres ocurrencias. Cabe señalar que en dos de ellas el grupo nominal complemento directo hace referencia a personas (23a,b). Este

uso no pertenece al español general o común.¹⁰ (23a) Ignoro el término técnico empleado por el Senador señor Piñera, pero **creo interpretar** a Su Señoría, me parece absolutamente justo su planteamiento. (CREA Oral. Senado. Chile. F=alta)

(23b) A este respecto, **creo interpretar** también a los senadores de los bloques provinciales, con quienes hemos compartido esta indignación. (CREA Oral. Senado. Argentina. F=alta)

(23c) con respecto a este punto solicito especialmente la atención del señor senador por Misiones, cuya legítima inquietud **creo interpretar, que** si bien este centro que crea el proyecto tiene alcance nacional, **no se trata** de un registro de la propiedad sino de un organismo receptor de información. (CREA Oral. Senado. Argentina. F=alta)

4 Conclusiones

El uso de la forma personal en la subordinada dependiente del Vp 'creo' representa el 78% de los casos. Este alto porcentaje permite afirmar que, con sujetos correferentes, lo más frecuente es usar la forma personal.

La totalidad que representa el 78% reúne los casos en los que el uso del infinitivo sería agramatical (acción puntual o prospectiva) y los casos en los que sería posible. En este sentido, aunque posibles, no se han hallado ocurrencias en infinitivo del verbo 'ser' ni del verbo 'estar'. Tampoco hay ocurrencias en infinitivo de un verbo auxiliar de perífrasis. Abundan las ocurrencias con verbos subordinados en pasado. La forma personal garantiza la expresión de las distintas relaciones temporales y aspectuales, en cambio con el uso del infinitivo compuesto, dichas relaciones se perderían completamente. Un caso de especial relevancia lo constituye el uso del condicional en la expresión de una hipótesis, dado que, en el caso de que se usara el infinitivo, el carácter hipotético se perdería.

El uso del infinitivo representa el 22% de los casos analizados. El infinitivo se usa mayoritariamente en situaciones de formalidad. La naturaleza semántica de los verbos en infinitivo pertenece al área de la actividad mental, al igual que la del verbo principal, 'creo'. La combinación de 'creo'+infinitivo se usa como estrategia discursiva de cortesía y de atenuación que afecta al mensaje con el fin de proteger la imagen pública del hablante, es decir, reduce el valor significativo del enunciado y mantiene una cierta

¹⁰ Ni en la obra de Aleza, Enguita (2010) ni en las de Haensch (2001, 2002) ni en la de Lipski (2006) se ha encontrado referencias a esta construcción sintáctica con el verbo 'interpretar'.

vaguedad; efectos que se logran mediante la combinación de 'creo' con el infinitivo. Recuérdese que la situación comunicativa es ante una audiencia pública en la mayor parte de las conversaciones del corpus analizado (CREA Oral). Un aspecto importante que el análisis del corpus ha permitido relevar es que, desde el punto de vista pragmático, no es adecuado sustituir el infinitivo por el verbo en forma personal, porque se desvirtúa o se pierde su función discursivo-pragmática.

Bibliografía

- Aleza Izquierdo, Milagros; Enguita Utrillo, José María (eds.) (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Univeresitat de València.
- Barbero, Juan Carlos; Bermejo, Felisa; San Vicente, Félix (2012). *Contrastiva: Grammatica della lingua spagnola*. Bologna: CLUEB.
- Bermejo Calleja, Felisa (2014). *Le sostantive spagnole*. Torino: CELID.
- Bermejo Calleja, Felisa (2015). «La subordinación sustantiva». En: San Vicente, Félix (dir./coord.); Castillo Peña, Carmen; De Hériz, Ana Lourdes; Lombardini, Hugo E. (eds.), *GREIT: Gramática de referencia de español para itálofonos*, vol. 3, *Oración, discurso, léxico*. Bologna: CLUEB; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 1091-1131.
- Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Carrera Díaz, Manuel (1997). *Grammatica spagnola*. Roma: Laterza.
- CREA Oral = RAE, Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual* [en red]. Disponible en <http://corpus.rae.es/> (2015-2012).
- Haensch, Günther (2001). «Español de América y español de Europa», 1a parte. *Panace@*, 2 (6), pp. 63-72.
- Haensch, Günther (2002). «Español de América y español de Europa», 2a parte. *Panace@*, 3 (7), pp. 37-64.
- Hernanz, M. Lluïsa (1999). «El infinitivo». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 2197-2356.
- Lenarduzzi, René (2014) «Las subordinadas sustantivas desde el punto de vista de la enunciación». En: Sainz González, Eugenia (ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 23-38.
- Lipski, John M. (2006). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Lozano, Jorge; Peña-Marín, Cristina; Abril, Gonzalo (1982). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Martínez-Atienza, María; Perea Siller, Francisco Javier (2013). «Las formas verbales encadenadas: *consecutio temporum*». En: San Vicente,

- Felix (dir.), Lombardini, Hugo E.; Pérez Vázquez, M. Enriqueta; del Barrio de la Rosa, Florencio (eds.), *GREIT I: Gramática de referencia de español para itálofonos*, vol. 2, *Verbo: morfología, sintaxis y semántica*. Bologna: CLUEB; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 577-601.
- Montolío, Estrella (1999). «Las construcciones condicionales». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3642-3737.
- NGLE = RAE, Real Academia Española; ASALE, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pérez Vázquez, Enriqueta (2007). *El infinitivo y su sujeto en español*. Bologna: Gedit Edizioni.
- Pérez Vázquez, Enriqueta (2010). «Subordinadas sustantivas de infinitivo (estudio contrastivo español-italiano)». *RedELE*, 18.
- Pérez Vázquez, Enriqueta (2013). «El infinitivo». En: San Vicente, Felix (dir.), Lombardini, Hugo E.; Pérez Vázquez, M. Enriqueta; del Barrio de la Rosa, Florencio (eds.), *GREIT II: Gramática de referencia de español para itálofonos*, vol. 2, *Verbo: morfología, sintaxis y semántica*. Bologna: CLUEB; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 605-632.
- Sainz González, Eugenia (ed.) (2014). *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- San Vicente, Félix (dir.); Lombardini, Hugo E.; Pérez Vázquez, M. Enriqueta; del Barrio de la Rosa, Florencio (eds.) (2013). *GREIT II: Gramática de referencia de español para itálofonos*, vol. 2, *Verbo: morfología, sintaxis y semántica*. Bologna: CLUEB; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- San Vicente, Félix (dir./coord.); Castillo Peña, Carmen; De Hériz, Ana Lourdes; Lombardini, Hugo E. (eds.) (2015). *GREIT: Gramática de referencia de español para itálofonos*, vol. 3, *Oración, discurso, léxico*. Bologna: CLUEB; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Torrente Sánchez-Guisande, Francisca Ángela (1998). *Orciones subordinadas sustantivas: Uso del indicativo, el subjuntivo y el infinitivo*. Firenze: ALINEA.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

‘Unos’ SN: una propuesta de análisis alternativa

Laura Brugè

(Università Ca’ Foscari Venezia, Italia)

Abstract In recent years there has been an increasing interest on the syntax and interpretation of nominal expressions introduced by ‘unos’ in Spanish. Most of the studies on this topic agree on analyzing this element as a group-marker without clearly expressing the grammatical category to which it belongs. Is ‘unos’ an existential quantifier or is it a determiner? According to Gutiérrez Rodríguez (2005) and Le Bruyn (2010), ‘unos’ can be considered as a determiner, namely, the plural form of the indefinite article ‘un’, with which it shares relevant syntactic and interpretive properties. In addition, regarding its group-marker status, the collective interpretation of ‘unos’ SN is not due to the inherent group value of ‘unos’, given that ‘unos’ SN can also admit distributive reading. So, both readings may depend on some functional properties that merge in the Number portion of nominal expressions.

Sumario 1 Introducción. – 2 Propiedades de ‘unos’ y análisis precedentes. – 3 ‘Unos’ como determinante indefinido. – 4 Hacia una propuesta relacionada con la pluralidad. – 5 Conclusión.

Keywords Noun phrase. Unos. Syntax.

1 Introducción¹

En las últimas dos décadas la interpretación y la sintaxis de las expresiones nominales introducidas por ‘unos’ han recibido bastante interés en el ámbito de la lingüística formal.² Esta forma, que, como el determinante indefinido ‘un’ procede del latín, no se documenta en todas las lenguas románicas actuales, sino solo en algunas, como, por ejemplo, el portugués (*uns*), el gallego (*uns*), el catalán (*uns*) y el rumano (*niște*).³

1 Agradezco a Avel·lina Suárez y René Lenarduzzi los comentarios que hicieron al texto. Evidentemente, los errores que persistan en él son imputables a la autora. Este artículo está dedicado a René Lenarduzzi, estimado colega y amigo muy querido.

2 Véanse, entre otros, Villalta 1994, Laca y Tasmowski 1996, Gutiérrez-Rexach 2001, Gutiérrez Rodríguez 2005, López Palma 2007, Le Bruyn 2010 y Le Bruyn y Pozas-Loyo 2014.

3 En otras lenguas románicas se desarrolló, en su lugar, un artículo ‘partitivo’ para introducir expresiones nominales argumentales en plural. En italiano tenemos *dei/delle* y en francés *des*, que sustituyó la antigua forma *un/uns*. Aunque la función de estas formas es

La forma plural de *unus* es poco frecuente en los textos latinos, pero se documenta ya en el período clásico y, como su correlato singular, tenía originalmente el significado de ‘exclusión absoluta’, es decir, ‘los únicos / solos’ (cf. Ernout, Thomas 1953):⁴

- (1) a. Quia, ruri dúm sum ego unos sex dies,... (Plauto, *Trinummus* 168/129)
[Porque yo, mientras estoy en el pueblo durante únicamente seis días,...]
- b. Animadvertit Caesar unos ex omnibus Sequanos nihilearum rerum facere, quas ceteri facerent,... (Julio César, *Bellum Gallicum* 1,32,2)
[César advirtió que algunos de los secuanos no hacían ninguna de las cosas que hacían los demás,...]

En castellano la forma ‘unos’ se documenta ya en textos tempranos, como muestran los ejemplos siguientes:

- (2) a. Pedro I entrega a Galindo Dat unas casas en Sariñena y unos campos bajo la condición de que tenga allí un peón armado. (CORDE: Anónimo, *Pedro I entrega a Galindo Dat...*, 1102)
- b. Arnaldo, abad de Santa María de Irache, y García López de Echa-verri se reparten unos bienes discutidos, en presencia del rey Pedro I. (CORDE. Anónimo, *Arnaldo, abad de Santa María de Irache...*, 1103)

En los estudios diacrónicos se ha propuesto que el valor de artículo indefinido de ‘un(o)’ (y ‘unos’) procede del valor de numeral cardinal que este elemento tenía originalmente mediante un proceso de gramaticalización.⁵ Según Givon (1981), este proceso, que debe considerarse universal, sigue una jerarquía evolutiva bien determinada⁶ y algunos autores (cf. Lapesa 1975, entre otros) demuestran que ‘un’ se consolida como un verdadero

la misma, la distribución entre el artículo partitivo del italiano, el del francés y *unos* del español no es del todo equivalente. En italiano, la forma plural *uni* se mantiene, como residuo del latín, en la construcción correlativa *gli uni (...) e gli altri*.

4 En latín, el valor de *unus* como cardinal es posterior, y su uso como indefinido aparece en el latín tardío (Elvira 1994).

5 La gramaticalización que ha afectado a ‘un’ debe considerarse como un proceso de divergencia (cf. la hipótesis del *lexical split* de Roberts y Roussou 2003), porque la forma numeral cardinal *un* que dio comienzo a este proceso no se reemplazó, sino que mantuvo inalterado su valor semántico.

6 Las etapas de la cadena evolutiva que propone Givon son las siguientes: (i) Numeral > Específico > No específico > Genérico > Predicado. Esta cadena evolutiva puede también describirse mediante tres etapas fundamentales: en la primera etapa, *one* (*un(o)*) solo tiene valor de numeral; en la segunda fase de gramaticalización, *one* aparece delante de las expresiones nominales para marcar su relevancia desde el punto de vista pragmático;

artículo indefinido en el tránsito entre el español medieval y el clásico, es decir, entre los siglos XV y XVII.

A pesar de que en los estudios diacrónicos ‘unos’ se analiza como la variante en plural de la forma ‘un(o)’, la tendencia en el ámbito de la lingüística formal sincrónica de los últimos años ha sido la de separar ‘unos’ de ‘un’ y acercarlo interpretativa y categorialmente a palabras como ‘algunos’, forma con la cual se ha comparado a menudo.⁷ Algunos autores, en efecto, han observado que hay discrepancias entre el comportamiento de ‘un’ SN y el de ‘unos’ SN y que una de las propiedades que justifican estas diferencias es que ‘unos’ SN se interpreta como una expresión nominal colectiva o de grupo. En el apartado siguiente comentaré esta propiedad peculiar de ‘unos’ SN, mientras que en los dos apartados sucesivos demostraré, primero, que ‘unos’ y ‘un’ deben considerarse como un único elemento, es decir, la forma canónica del artículo indefinido del español y, luego, sugeriré que las propiedades particulares de ‘unos’ SN dependen en realidad de los rasgos de pluralidad que caracterizan a las expresiones nominales.⁸

2 Propiedades de ‘unos’ y análisis precedentes

Villalta (1994), Laca y Tasmowski (1996) y Gutiérrez-Rexach (2001) han observado que en el español actual las expresiones nominales introducidas por ‘unos’ reciben una interpretación colectiva o de grupo, es decir, denotan un individuo plural, a diferencia del cuantificador existencial ‘algunos’ y de los numerales cardinales que, en cambio, admiten también una interpretación individual o distributiva.⁹ De este modo, en una oración como la siguiente:

(3) Unos políticos decidieron saltarse las leyes.

la única interpretación posible es aquella donde ‘unos políticos’ puede parafrasearse como ‘un grupo de políticos’ y no como un conjunto de

en la tercera y última etapa, la realización de *one* se extiende indistintamente a todas las expresiones nominales.

⁷ Sánchez López (1999, pp. 1046-1047), por ejemplo, incluye a ‘unos’ en la categoría de los cuantificadores no universales.

⁸ Parte de lo que presentaré en los apartados 2 y 3 desarrolla las ideas maduras en colaboración con Helena López Palma durante el período de investigación conjunta sobre este tema en los años 2002-2004. La naturaleza de ‘unos’ como artículo indefinido ha sido propuesta posteriormente y de forma independiente también por Gutiérrez Rodríguez (2005) y Le Bruyn (2010).

⁹ Sobre las interpretaciones distributiva, colectiva y de grupo que las descripciones en plural pueden recibir, se remite al lector a Link (1983) y Landman (1989), entre otros.

entidades (átomos) individuales. Algunas pruebas que corroboran esta propiedad son:

A. las expresiones nominales introducidas por ‘unos’ no admiten interpretaciones distributivas respecto a otro sintagma indefinido o a otra expresión lingüística con valor inherentemente distributivo que aparecen en su ámbito:

- (4) a. *Unos hombres se pusieron una camisa.¹⁰ (Villalta 1995, (5))
- b. *Unos estudiantes comieron una tarta cada uno. (Gutiérrez-Rexach 2001, (39))
- c. *Unos turistas compraron sendas postales.
- d. *Unos extranjeros entregaron al policía sus respectivos documentos.

B. las expresiones nominales introducidas por ‘unos’ no pueden ser antecedentes ni de un pronombre reflexivo ni de un pronombre recíproco porque estos elementos anafóricos necesitan tener acceso a los individuos que forman el referente en plural:

- (5) *Unas chicas se miraron a sí mismas / una a la otra. (Gutiérrez-Rexach 2001, (18))

C. las expresiones nominales introducidas por ‘unos’ pueden aparecer en posición de sujeto o de objeto directo de predicados simétricos, es decir, predicados que seleccionan argumentos nominales con interpretación colectiva o de grupo:

- (6) a. Unos estudiantes se reunieron en el pasillo. (Gutiérrez-Rexach 2001, (17b))
- b. Los bedeles amontonaron unos ordenadores en el sótano.

Sin embargo, con aquellos predicados simétricos que imponen una interpretación recíproca del sujeto cuando el argumento interno no se realiza léxicamente, la presencia de ‘unos’ SN en posición de sujeto da lugar a construcciones agramaticales, (7a-b), y lo mismo ocurre cuando

¹⁰ Villalta (1995) observa que ‘unos’ SN puede ser sujeto de predicados estativos que dan lugar a una interpretación distributiva del sujeto: (i) Unos niños dormían en el jardín. (Villalta 1995, (8)). Para justificar la gramaticalidad de (i) frente a la agramaticalidad de casos como los de (4), la autora propone que el tipo de interpretación distributiva que se produce en estos contextos se debe a la propiedad de la referencia acumulativa. Esta propiedad, a diferencia de la que se obtiene mediante la relación de ámbito entre dos o más conjuntos (*sets*), es compatible con ‘unos’.

‘unos’ SN aparece como sujeto en una oración con un adverbio simétrico cuyo argumento no aparece realizado, (7c-d):

- (7) a. *Unas ideas divergen / coinciden.
 b. *Unos ingredientes no se mezclan.
 c. *Unos individuos se comportaron paralelamente / análogamente.
 b. *Unas cuestiones se tratarán independientemente / separadamente.

D. las expresiones nominales introducidas por ‘unos’ no pueden aparecer como sujeto de predicados de individuo (*individual-level predicates*) que, al denotar propiedades inherentes a todos los individuos pertenecientes a una clase, seleccionan sujetos fuertes (Milsark 1977, Ladusaw 1994):¹¹

- (8) *Unos hombres son inteligentes / listos / médicos.¹²

Ninguno de los comportamientos que se ha presentado en los puntos A-D es característico del cuantificador no universal ‘algunos’ ni de los numerales cardinales. Como ambas categorías son ambiguas entre una interpretación débil y una interpretación fuerte, pueden aparecer en construcciones distributivas, con predicados y adverbios simétricos, y como sujeto de predicados de individuo, como se comentará en el apartado 3.

Para dar cuenta formalmente de estos y otros comportamientos, Villalta (1994), Laca y Tasmowski (1996) y Gutiérrez-Rexach (2001) proponen, adoptando diferentes enfoques semánticos, que ‘unos’ debe ser analizado como un marcador de grupo o, mejor dicho, como una categoría que introduce una variable con valor de grupo/colectivo en el universo del discurso, diferenciándolo, de este modo, de ‘un’.

Los tres autores, sin embargo, no afrontan de manera explícita en sus trabajos la siguiente cuestión: ‘unos’ ¿debe considerarse como un determinante (con propiedades particulares) o como un cuantificador no universal (con propiedades particulares)?

¹¹ ‘Unos’ SN se comporta como una expresión débil, y es por esta razón que puede aparecer como sujeto de predicados de estadio (*stage-level predicates*), (i.a), y como argumento de ‘haber’ existencial, (i.b): (i) a. Unos estudiantes estaban cansados. b. Había unos estudiantes en la biblioteca. Obsérvese que también el artículo indefinido ‘un’ puede aparecer en ambos contextos.

¹² Ninguno de los comportamientos presentados en los puntos A-D es característico ni del cuantificador no universal ‘algunos’ ni de los numerales cardinales. Ambos, al ser ambiguos entre una interpretación débil y una interpretación fuerte, pueden aparecer en construcciones distributivas, con predicados y adverbios simétricos y como sujeto de predicados de individuo.

3 ‘Unos’ como determinante indefinido

Según una concepción estrecha de la estructura interna de las expresiones nominales, se ha propuesto que los cuantificadores universales y no universales (existenciales) constituyen una categoría gramatical independiente de la categoría gramatical determinante (véase, entre otros, Giusti, Cardinaletti 1992), que, en español, incluye los artículos, los demostrativos y los posesivos clíticos. Por tanto, los cuantificadores y los determinantes son núcleos que proyectan su propio sintagma, es decir, SQ y SD respectivamente. Q y su proyección SQ entrarían en la sintaxis en una posición superior al SD, como muestra (9):

(9) [_{SQ} [_Q [_Q todos / muchos] [_{SD} [_{D'} [_D los / Ø] [_{SN} [_{N'} [_N niños]]]]]]]]

Este enfoque plantea necesariamente la cuestión de cómo tratar a ‘unos’, o sea, si considerarlo como un determinante, y por tanto, núcleo de SD, o bien como un cuantificador no universal, es decir, como núcleo de SQ.

La propuesta de que ‘unos’ deba ser considerado como un determinante parece la más plausible desde un punto de vista sintáctico e interpretativo (véase también Gutiérrez Rodríguez 2005 y Le Bruyn 2010). En efecto, las expresiones nominales introducidas por ‘unos’ se comportan de forma diferente a las expresiones nominales introducidas por un cuantificador no universal, como demuestran los casos que tratamos continuación.

A. Como se ha comentado en el punto D del apartado precedente, ‘unos’ SN no puede ser el sujeto de predicados de individuo. Los cuantificadores no universales, en cambio, sí pueden serlo; compárese (8) con (10):

(10) Algunos / muchos / pocos hombres son inteligentes / listos / médicos.

En estos contextos, sin embargo, los cuantificadores no universales reciben una interpretación presuposicional, es decir, ‘algunos / muchos / pocos de los hombres’.

B. Las expresiones nominales introducidas por ‘unos’ no admiten elipsis nominal, a diferencia de los cuantificadores no universales, (11a). La elipsis solo es posible si en la estructura aparece un modificador del nombre, (11b), como ocurre con las demás formas del artículo:

- (11) a. *Acaban de llegar unos. vs. Acaban de llegar algunos / pocos / muchos.
 b. A: - En este parque no veo niños.
 B: ¡Cómo que no! Hay unos jugando detrás del roble.

C. Relacionado con el caso de B, ‘unos’ no puede aparecer como predicado, a diferencia de lo que ocurre con los cuantificadores no universales:

- (12) a. *Los estudiantes que no querían hacer el examen en junio eran unos.
 b. Los estudiantes que no querían hacer el examen en junio eran muchos / pocos / demasiados.

D. La expresión nominal introducida por ‘unos’ admite adjetivos cuantitativos (‘pocos’ y ‘cuantos’) y adjetivos numerales cardinales. En cambio, los cuantificadores no universales no los admiten, como muestran los contrastes siguientes:

- (13) a. Unos pocos / cuantos estudiantes obtuvieron notas altas.
 b. *Muchos / algunos / varios pocos estudiantes obtuvieron notas altas.
- (14) a. Unos veinte estudiantes se han matriculado en el curso de periodismo.
 b. *Muchos / pocos / varios veinte estudiantes se han matriculado en el curso de periodismo.

E. A diferencia de los cuantificadores no universales, ‘unos’ es compatible tanto con el adjetivo de indistinción ‘cualquiera’ como con los adjetivos identificativos:

- (15) a. Quisiera comprar unos libros cualesquiera.
 b. *Quisiera comprar muchos / pocos / varios / algunos libros cualesquiera.
- (16) a. Unas mismas / determinadas / ciertas personas
 b. *Muchas determinadas / *pocas mismas / *algunas ciertas personas

F. ‘Unos’ SN, a diferencia de las expresiones nominales cuantificacionales, puede aparecer en el ámbito de un operador genérico, como observan Laca y Tasmowski (1996):

- (17) a. Unos millonarios no viajan en segunda clase.
 b. Unas gotas de estricnina bastan para envenenar a una familia entera.
 c. Unas palabras inoportunas tienen a veces consecuencias más graves que un insulto. (Laca, Tasmowski 1996, (6))

Esto sugiere, como se ha observado, que ‘unos’ carece de fuerza cuantificacional propia.

G. Relacionado con el caso de F, se puede también observar que ‘unos’ SN introduce entidades nuevas en el discurso, es decir, que está sujeto a una condición de novedad discursiva (cf. Heim 1982). En efecto, como muestra (18), ‘unos’ SN no puede coindizarse con una expresión nominal que ha sido introducida ya en el discurso:

- (18) *[Todos los turistas]_i llevaban cámara. Pero [unos turistas]_i no sacaron fotos.

El hecho de no poder tener ni lectura presuposicional ni lectura cuantificacional justifica también la imposibilidad de tener interpretación ligada en el discurso (Pesetsky 1989), como muestran los ejemplos siguientes:

- (19) a. Este poema tiene unos versos muy emocionantes.¹³ (int.: ‘todos los versos del poema son emocionantes’)
b. *Encontré unos de los amigos de María.

y además, justifica también la imposibilidad para ‘unos’ SN de representar el sintagma tópico en una construcción con dislocación a la izquierda, (20a), o en una construcción con tópico colgado, (20b):¹⁴

- (20) a. A. – Hoy no has venido porque tenías unos encargos pendientes ¿verdad?
B. – *No, unos encargos los hice ayer.
b. *En cuanto a unos libros, creo que los compraré mañana.

Si se comparan estas propiedades con las del artículo indefinido ‘un’, se pueden observar muchas coincidencias. Sabemos, en efecto, que ‘un’ SN, introduce normalmente entidades nuevas en el discurso, y que, por esta razón, no puede tener valor presuposicional (‘Entraron en el bar [un hombre]_i y una mujer. *[Un hombre]_i pidió una cerveza’; cf. (18)); además, ‘un’ SN puede aparecer en el ámbito de un operador genérico (‘Un hombre honesto no se comporta de este modo’; cf. (17)); y ‘un’ puede co-aparecer en el mismo sintagma con ‘cualquiera’ y con los adjetivos identificativos

13 Compárese este ejemplo con el siguiente: (i) Este poema tiene muchos / pocos / algunos / bastantes versos muy emocionantes. (int.: «no todos lo son»).

14 Naturalmente, puede aparecer como foco contrastivo: (i) UNOS ARTÍCULOS, ha escrito Juan durante el verano (y no un libro entero).

(‘un libro cualquiera’; ‘una misma / determinada persona’, cf. (15) y (16)).¹⁵ Estas propiedades relevantes que, además de las demás que se han visto (cf. la nota 10, (11b) y (12a)), comparten tanto ‘unos’ SN como ‘un’ SN, nos permiten concluir que no parece adecuado diferenciar el valor de ‘unos’ del de ‘un’, y que, por tanto, ambos deben analizarse como la misma categoría funcional, ‘un’ / ‘una’ / ‘unos’ / ‘unas’, la cual tiene la propiedad de transformar un nombre de predicado a argumento (cf. la hipótesis del *type-shifter* propuesta por Chierchia 1998).

Finalmente, los casos de (19) y los que se han comentado en el apartado 2 nos sugieren que ‘unos’ no admite la interpretación cardinal,¹⁶ y, por consiguiente, ‘unos’ SN no puede tener interpretación distributiva. En efecto, si se observa el ejemplo siguiente, la respuesta de B a la pregunta de A es agramatical:

(21) A: - ¿Cuántos estudiantes llegaron ayer?

B: - *Llegaron unos estudiantes vs. Llegaron dos / muchos / pocos estudiantes

Krifka (2004) propone este ejemplo para demostrar que en inglés el artículo indefinido *a* (‘un’) se comporta de forma diferente de *one* (numeral), del cual *a* derivaría: el artículo indefinido *a*, a diferencia de *one*, no posee la propiedad de la cardinalidad (A: - *How many students came to see you?* B: - *One / #A student came to see me*). Si se extiende la hipótesis de Krifka al español, se puede detectar otra propiedad en común entre ‘un’ y ‘unos’. En efecto, se podría proponer que, cuando ‘un’ SN recibe interpretación cardinal (‘Este poema tiene un verso muy emocionante’ (int.: «solo uno lo es»); ‘Encontré a uno de los amigos de María’; cf. (19)) es porque en estos casos ‘un(o)’ se corresponde al numeral cardinal y no al artículo indefinido.¹⁷

15 Laca y Tasmowski (1996) observan que ‘unos’ SN nunca puede tener un ámbito menor respecto de la negación: (i) A la reunión no asistieron unos profesores (Laca, Tasmowski 1996, (24b)) [‘unos’ SN > no / *no > ‘unos’ SN]. En cambio, como sabemos, ‘un’ SN en los mismos contextos podría tener también esta interpretación (no > ‘un’ SN). Esta diferencia entre ‘unos’ SN y ‘un’ SN podría justificarse sugiriendo que este tipo de interpretación es exclusiva de los plurales escuetos, con los cuales ‘unos’ SN tiene la misma distribución en algunos contextos y se diferencia en otros. Sobre las propiedades de los plurales escuetos en español y sus diferencias con ‘unos’ SN, se remite al lector a Laca (1996) y Le Bruyn (2010).

16 Esto queda demostrado también por el hecho de que ‘unos’ puede combinarse con numerales cardinales, (12).

17 Sobre la hipótesis de que en la gramática del español hay que diferenciar categorialmente ‘un’ como artículo indefinido de ‘un(o)’ como numeral cardinal, véanse Leonetti 1999 y Gutiérrez Rodríguez 2005.

4 Hacia una propuesta relacionada con la pluralidad

En los apartados precedentes hemos visto que ‘unos’ SN tiene interpretación de grupo o colectiva. Por esta razón no puede aparecer en contextos que requieren que los átomos individuales que forman la expresión nominal plural sean accesibles. Sin embargo, a diferencia de lo que sostiene Gutiérrez-Rexach (2001), parece que esta propiedad se neutraliza en algunos casos. En efecto, como observa Villalta (1994), ‘unos’ SN admite la lectura distributiva en construcciones correlativas con ‘otros’ SN:

(22) Unos hombres levantaron una mesa, otros una silla. (Villalta 1994, (75))

Asimismo, Gutiérrez Rodríguez (2005) comenta que en muchos casos ‘unos’ SN puede combinarse con ‘cada uno’, que fuerza una lectura distributiva del nominal, (20), y que, además, puede ser antecedente de un pronombre recíproco o reflexivo, (21):

(23) Unos hombres compraron un billete de lotería cada uno.¹⁸ (Gutiérrez Rodríguez 2005, (33d))

(24) a. Cuando dije que me iba de la universidad, unas chicas se miraron la una a la otra sorprendidas.
b. Cuando entré en el camerino, unas chicas se miraban (a sí mismas) en el espejo.¹⁹ (Gutiérrez Rodríguez 2005, (36))

Además, la lectura distributiva es posible cuando en la expresión nominal introducida por ‘unos’ aparecen los adjetivos cuantitativos ‘cuantos’ y ‘pocos’ o un adjetivo numeral cardinal:²⁰

18 La interpretación distributiva de ‘unos’ SN se documenta en el español antiguo: (i) Tornándolo a tañer, salyeron en cada vanco tres damas hermosas, vestidas todos de una manera, del brocado y tercyopelo carmesy de las vandas, con unos sonbreretes de lo mysmo y en cada uno un penachón de ayrón muy grandes y muy blancos. (CORDE. Anónimo. *La corónica de Adramón*, c. 1492).

19 López Palma (2007) también observa que en algunos contextos, como, por ejemplo, aquellos en que el nominal está modificado por una oración de relativo especificativa, ‘unos’ SN puede interpretarse distributivamente y propone que la lectura distributiva puede realizarse en contextos ‘específicos’. No adoptaré esta hipótesis porque no puede extenderse a todos los casos y, además, porque la noción de especificidad es una noción de difícil definición.

20 No adopto la hipótesis de algunos autores que, en casos como los de (25), analizan ‘unos’ como un modificador directo de ‘cuantos’, ‘pocos’ y de los adjetivos numerales cardinales, el cual expresa ‘valor de aproximación’ (cf. NGRAE). Si fuera así, ‘unos’ no podría concurrir con adverbios que tienen el mismo valor y que aparecen después de este, (i); además, no

- (25) a. Unas cuantas niñas se están comiendo un helado cada una.
 b. Unos pocos turistas compraron sendos recuerdos.
 c. Unas cinco modelos se miraban a sí mismas en el espejo / la una a la otra.
 d. Unos cuantos / pocos / veinte de los manifestantes se alejaron del grupo.

Finalmente, según observan Le Bruyn y Pozas-Loyo (2014), en la variedad del español de México es posible la lectura distributiva de ‘unos’ SN en contextos en que los eventos distribuidos no son contiguos desde un punto de vista espacio-temporal:

- (26) Unos estudiantes adoptaron un perro. El de María es negro y el de Silvia es gris. (Le Bruyn, Pozas-Loyo 2014, (43b))

Naturalmente, la interpretación más natural de ‘unos’ SN es la de grupo o colectiva, pero la lectura distributiva no parece imposible.²¹

Todos estos casos, por tanto, nos permiten concluir que no parece adecuado seguir sosteniendo que ‘unos’ introduce una variable con valor de grupo o colectivo.

El comportamiento de ‘unos’ SN que hemos ido observando en estas páginas, podría justificarse si se desplazara el análisis de las propiedades peculiares de ‘unos’, que, como se ha demostrado, debe analizarse como la

podría ser separado del numeral mediante un adverbio focalizador, (ii): (i)a. Los expertos consideran que la Prehistoria comenzó hace unos aproximadamente 5 millones de años, con la aparición de Australopithecus... (Google 2015-06-10). b. Los cálculos hablan de unos casi 17.000 castellanos que pasaron por Irún entre los meses de enero y abril... (Google 2015-06-10). (ii)a. Resulta, pues, improcedente comentar, salvo muy brevemente, los métodos y aproximaciones utilizados a lo largo de unos ya cinco lustros de bioquímica cuántica. (CREA. Dávila, C.A., *Contribución de la mecánica cuántica a la comprensión de los procesos biológicos*, 1975) b. No pensé que me hubiera escuchado desde unos ya cinco metros, y encima que lo susurré... (Google 2015-06-10).

21 En la variedad de español de América, además, es posible encontrar ‘unos’ en construcciones partitivas (con interpretación ligada en el discurso), como muestran los ejemplos siguientes: (i)a. El IESS estará presidido por unos de los funcionarios con mayor experiencia en el Gobierno (Google, 2015-05-26, *El Ciudadano*, Ecuador); b. Somos unos de los firmes candidatos a ganar la Copa América (Google, 2015-05-24, *Diario Jornada*, Argentina); c. Unos de los retos del próximo alcalde de Jalapa (Google, 2015-03-24, *Noti Jalapa*, Guatemala). Como se puede observar, en todos estos casos el complemento partitivo parece tener valor presuposicional. Nótese, además, que estos tipos de construcciones se documentan también en el español antiguo hasta finales del siglo XVI: (ii) Y esto he tratado con algunos que había tratado lo demás, que es Fray Domingo y el Maestro Medina y unos de la Compañía. (CORDE. Santa Teresa de Jesús. *Relaciones espirituales*, 1560-1581). Probablemente, estos casos demuestran que en algunas variedades del español el proceso de gramaticalización de ‘unos’ no se ha llevado a cabo del todo. Sin embargo, para corroborar esta hipótesis se necesita un estudio más detallado.

forma plural del artículo indefinido, a las propiedades del número (plural) en las expresiones nominales (cf. Brugè 2007).

Según se ha propuesto (cf. Ritter 1991, y trabajos posteriores), el rasgo funcional del número gramatical (morfológico) entra en la sintaxis en la posición nuclear Núm(ero) y proyecta su propio sintagma (SNum), que domina directamente la proyección funcional que contiene el rasgo de género del nombre:

$$(27) [_{SNum} [NUM] [_{Género} [GEN] [_{SN} [N_{[\pm fem, \pm plu]}]]]]^{22}$$

En estos últimos años ha habido bastantes trabajos que han demostrado que no es suficiente una única proyección funcional en el SD para describir formalmente las propiedades de la pluralidad en los idiomas, también porque la contribución semántica del número gramatical no está directamente conectada con la cardinalidad (plural = >1). En efecto, en español, así como en otros idiomas, es posible observar que algunos nombres en plural, como, por ejemplo, los plurales escuetos o los nombres masa, no denotan sumas o conjuntos de átomos individuales, como muestran (28a) y (28b) respectivamente, y que otros nombres que aparecen de forma obligatoria asociados a la morfología de plural designan, en realidad, un único objeto, (28c):

(28) a. A: ¿Has leído novelas en los últimos años?

B: Sí, he leído una.

b. Un extraño pez apareció en las aguas del río Gualeguay. (*Google*, 2015-07-08)

(=Un extraño pez apareció en el agua del río Gualeguay)

c. Ayer María llevaba unos pantalones muy bonitos. (= un par de pantalones)

Siguiendo esta línea de investigación, propongo que la dicotomía individuo/grupo en el caso de los plurales debe describirse en la sintaxis, es decir, que estos dos tipos de interpretación deben obtenerse mediante rasgos funcionales que se ensamblan dentro del SD en la porción de la estructura relacionada con el número.²³

Heycock y Zamparelli (2005), al estudiar las propiedades de la pluralidad en las expresiones nominales coordinadas, proponen que los valores

22 Esta estructura es una adaptación de la que propone Picallo (2008), que analiza el género como un clasificador.

23 Obsérvese que también Bosque (2003) sugiere que la interpretación de grupo o colectiva de las expresiones nominales en plural debería explicarse en la sintaxis. Según el autor, estas expresiones estarían asociadas con el rasgo <G> (grupo) que debería ser evaluado a lo largo de la derivación.

del número deben construirse en la sintaxis dentro del SD mediante la combinación de unos rasgos que se ensamblan en dos núcleos funcionales independientes y superiores al SN.²⁴

Kratzer (2005), en cambio, sugiere que la interpretación distributiva de las expresiones nominales en plural debe derivarse mediante una estructura compleja del SD que tenga previstas dos proyecciones funcionales separadas para el plural. En la superior se ensamblaría un operador distributivo cuyo ámbito se extendería al verbo.²⁵

En este trabajo no intentaré proponer un análisis formal para la porción de la estructura nominal dedicada al número porque necesito un estudio más profundizado sobre todas las implicaciones que la pluralidad conlleva. Me limito a sugerir que, en el caso de ‘unos’ SN, la interpretación de grupo que este constituyente recibe se debe al hecho de que, en una de las proyecciones funcionales asociadas con la pluralidad, no entra en la sintaxis el rasgo responsable de la interpretación distributiva. Como han demostrado distintos estudios (cf. Frazier, Clifton 2001; Kratzer 2005, entre otros), una expresión nominal plural ambigua entre una lectura colectiva o de grupo y otra distributiva se interpreta preferentemente como colectiva. Esto explicaría por qué ‘unos’ SN se especializa en una lectura de grupo, si bien, como se ha observado, puede también recibir interpretación distributiva (19)-(23). Naturalmente, esta interpretación resulta más natural en contextos en que aparezcan adjetivos cuantitativos como ‘cuantos’ y ‘pocos’ o bien adjetivos numerales cardinales, dado que estos elementos expresan léxicamente la cardinalidad de la expresión nominal.

5 Conclusión

En este trabajo se ha estudiado la sintaxis de ‘unos’ SN en el español actual. Se ha argumentado que ‘unos’ no puede considerarse como un cuantificador existencial sino como el plural del artículo indefinido ‘un’,

²⁴ Heycock y Zamparelli llaman estos núcleos PL y Num respectivamente. El primero tendría la función de generar denotaciones en plural (o sea, conjuntos de individuos atómicos), mientras que el segundo, que entra en la sintaxis en una posición inmediatamente superior, realizaría la pluralidad sintáctica (morfológica). Además, PL contendría el rasgo semántico [\pm LATT] (\pm pluralidad semántica) y Num el rasgo sintáctico [\pm PLUR] (\pm pluralidad gramatical). Según este análisis, la combinación [-LATT, +PLUR] en PL y Num debería describir los plurales con valor colectivo o de grupo que, sin embargo, los autores no tratan.

²⁵ En la estructura que propone Kratzer (2005), las dos proyecciones del plural, es decir, la morfológica y la semántica, no son adyacentes, sino que la primera domina inmediatamente el nombre y la segunda el determinante. Además, la autora propone que el operador distributivo, que se ensambla en la proyección del plural semántico, parte del SD mediante un movimiento en la Forma Lógica para crear un núcleo flexivo verbal y transmitir, de este modo, la interpretación distributiva al verbo.

con el cual comparte propiedades sintácticas e interpretativas. Además, a diferencia de lo que han propuesto autores como Villalta (1994), Laca y Tasmowski (1996) y Gutiérrez-Rexach (2001), se ha sugerido que 'unos' no introduce una variable de grupo en el universo del discurso, sino que la interpretación de grupo que recibe como interpretación más natural, o no marcada, depende de la ausencia de un rasgo distributivo que puede ensamblarse en la porción de la expresión nominal que se corresponde al número (semántico y sintáctico).

Bibliografía

- Bosque, Ignacio (1999). «El nombre común». En: Bosque, Ignacio; Demon- te, Violeta (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3-75.
- Bosque, Ignacio (2003). «On Plurals and Plurality: Some Remarks on the Nature of Number Features». En: *Seminario en la Universidad Ca' Foscari de Venecia* (6 mayo 2003).
- Brugè, Laura (2007). «L'indefinito plurale *unos* dello spagnolo» [manuscrito]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Cardinaletti, Anna; Giusti, Giuliana (1992). «Partitive *ne* and the QP-hypothesis: A Case Study». In: Fava, E. (ed.), *Proceedings of the XVII Meeting of Generative Grammar: Volume Presented to Giuseppe Francescato on the Occasion of His Seventieth Birthday*. Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 121-141.
- Chierchia, Gennaro (1998). «Reference to Kinds across Languages». *Natural Language Semantics*, 6, pp. 339-405.
- Elvira, Javier (1994). «Un(o) en español antiguo». *Verba*, 21, pp. 167-182.
- Ernout, Alfred; Thomas, François (1953). *Syntaxe Latine*. 2eme ed. 7a repr., 1989. Paris: Klincksieck.
- Frazier, Lyn; Clifton, Charles (2001). *Interpreting Plural Subjects: Collective-distributive Preferences* [manuscript]. Amherst (MA): University of Massachusetts.
- Givon, Talmy (1981). «On the Development of one as an Indefinite Marker». *Folia Lingüística Historica*, 2, pp. 35-53.
- Gutiérrez-Rexach, Javier (2001). «The Semantics of Spanish Plural Existential Determiners and the Dynamics of Judgment Types». *Probus*, 13, pp. 113-154.
- Gutiérrez Rodríguez, Edita (2005). «El artículo indeterminado *un, unos*». *Cuadernos de Lingüística del Instituto Universitario Ortega y Gasset*, 12, pp. 47-66.
- Heim, Irene (1982). *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. [PhD dissertation]. Amherst (MA): University of Massachusetts.

- Heycock, Caroline; Zamparelli, Roberto (2005). «Friends and Colleagues: Coordination, Plurality, and the Structure of DP». *Natural Language Semantics*, 13, pp. 201-270.
- Kratzer, Angelika (2005). «On the Plurality of Verbs». In: Dölling, Johannes; Heyde-Zybatow Tatjana (eds.), *Event Structures in Linguistic Form and Interpretation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Laca, Brenda (1996). «Acerca de la semántica de los plurales escuetos del español». En: Bosque, Ignacio (ed.), *El Sustantivo sin Determinación*. Madrid: Visor Libros, pp. 241-268.
- Laca, Brenda; Tasmowsky-De Ryck, Liliane (1996). «Indefini et quantification». *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 25, pp. 107-128.
- Ladusaw, William A. (1994). «Thetic and Categorical, Stage and Individual, Weak and Strong». In: Harvey, Mandy; Santelmann, Lynn (eds.), *Proceedings of SALT IV*. Ithaca (NY): Cornell University, pp. 220-229.
- Landman, Fred. (1989). «Groups, 1». *Linguistics and Philosophy*, 12 (5), pp. 559-605.
- Lapesa, Rafael (1975). «Un, una como artículo indefinido en español». En: «Dos estudios sobre la actualización del sustantivo en español». *Boletín de la Comisión Permanente de Academias*, 21, pp. 39-49.
- Le Bruyn, Bert Simonne Walter (2010). *Indefinite Articles and Beyond*. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap.
- Le Bruyn, Bert Simonne Walter; Pozas-Loyo, Julia (2014). «Plural Indefinite Articles: The Case of *unos* and *des*». In: *Proceedings of SALT*, 24, pp. 255-270.
- Leonetti, Manuel (1999). «El artículo». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 787-890.
- Link, Godehard (1983). «The Logical Analysis of Plurals and Mass Terms: a Lattice-theoretic Approach». In: Bäuerle, Rainer; Schwarze, Christoph; von Stechow, Arnim (eds.), *Meaning, Use and the Interpretation of Language*. Berlin: de Gruyter, pp. 302-323.
- López Palma, Helena (2007). «Plural Indefinite Descriptions with *unos* and the Interpretation of Number». *Probus*, 19, pp. 235-266.
- Milsark, Gary (1977). «Toward an Explanation of Certain Peculiarities of the Existential Constructions in English». *Linguistic Analysis*, 3, pp. 1-29.
- Pesetsky, David (1987). «Wh-in-Situ: Movement and Unselective Binding». In: Reuland, E.J.; ter Meulen, Eric J.; Alice, J.B. (eds.), *The Representation of (In)definiteness*. Cambridge (MA): MIT Press, pp. 98-129.
- Piccolo, Carme (2008). «Gender and Number in Romance». *Lingue e Linguaggio*, 1, pp. 47-66.
- RAE, Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española: Morfología y Sintaxis*, vol. 1. Madrid: Espasa Libros.
- Ritter, Elizabeth (1991). «Two Functional Categories in Noun Phrases: Evidence from Modern Hebrew». In: Rothstein, Susan D. (ed.), *Syntax*

and Semantics, vol. 25, *Perspectives on Phrase Structure: Heads and Licensing*. New York: Academic Press, pp. 37-62.

Roberts, Ian; Roussou, Anna (2003). *Syntactic Change: A Minimalist Approach to Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez López, Cristina (1999). «Los cuantificadores: Clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 1025-1128.

Villalta, Elisabeth (1995). *Plural Indefinites in Spanish and Distributivity* [manuscript]. Paris: Université Paris VII.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

La concordancia en las primeras gramáticas del español para italianos

Carmen Castillo Peña

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract In Spanish, the grammatization process of Agreement begins with Nebrija's Grammar on the Castellan language. Following a certain Latin grammatical tradition, which involves rhetorical aspects, the rules of the Agreement include the description of forms of language ornamentation, which legitimated the production of discordant texts. Consequently, right from the beginning, the aforementioned grammatization process is determined by two coexisting factors: on the one hand, the general rules of Agreement, on the other, the contexts that do not accomplish these rules. From a grammaticographic point of view, this grammatization process can be seen as historically complex, since, if on one side the description of the contexts where Agreement is alternating has notably enriched, on the other side this topic has disappeared as the subject of an autonomous chapter in the most recent academic grammar.

Sumario 1 Introducción. – 2 La concordancia en las gramáticas del español. – 3 La concordancia en las gramáticas del español para italianos. – 4 Conclusiones.

Keywords Agreement. Grammars. Spanish as foreign language.

1 Introducción

La concordancia es la relación que se establece entre dos o más palabras gracias a la repetición de uno o varios morfemas de género, número o persona. Dicha relación puede ser innecesaria para la interpretación semántica de la relación, como sucede en el sintagma nominal entre los determinantes y el núcleo (1) o necesaria, como en el caso de los predicativos, donde la concordancia desambigua la relación atributiva con el sujeto (2) o con el complemento directo (3).

(1) Las ideas fantásticas de René.

(2) René los dejó entusiasmado.

(3) René los dejó entusiasmados.

En todos los casos se trata de una relación obligatoria. Aunque el uso común de la terminología induzca a una interpretación de la concordancia como relación recíproca entre sus miembros (se dice que el sujeto y el verbo concuerdan), es frecuente en la bibliografía lingüística sobre el tema (p. ej, Soler 2012) admitir que hay un elemento controlador que impone a otro, el elemento controlado, la selección de ciertos morfemas de género, número o persona.

Los contextos sintácticos en los que se manifiesta la concordancia son de dos tipos: el sintagma nominal, donde el núcleo impone a determinantes y modificadores los morfemas de género y número, y el sintagma verbal, donde el sujeto impone al verbo los morfemas de persona y número. Junto a estos se encuentran subcontextos específicos, como aquellos en que aparecen los pronombres, donde el controlador es el nombre con el que el pronombre establece una relación anafórica,¹ y ciertas estructuras con participios, donde un sustantivo impone al participio controlado el morfema de número y de género. La enumeración de los casos generales de concordancia se suele reducir a tres tipos:

- a. el sustantivo concuerda en género y número con el artículo, los determinantes y los adjetivos que controla en el sintagma nominal, así como con el participio, el predicado nominal y el complemento predicativo que controla;
- b. el sustantivo concuerda en número y persona con el verbo que controla;
- c. el sustantivo concuerda en género, número y persona con los pronombres que controla.

Como se advertía arriba, además de estos casos generales, hay una serie de ‘excepciones’, es decir de contextos que no manifiestan concordancia sin por ello constituir casos de agramaticalidad, como es el caso de la concordancia *ad sensum* o la silepsis que afectan a los sustantivos colectivos singulares (4), los partitivos y nombres de cantidad (5) o los sujetos sustitutos del ‘tú’ o del ‘yo’ (6).

(4) La gente ha llegado ya y se están impacientando.

(5) La mayoría lamentan que René se jubile.

(6) Los argentinos sois buenos tertulianos.

¹ No todos los autores están de acuerdo en identificar relaciones de concordancia en la anáfora. Sin embargo, las relaciones anafóricas se incluyen entre los casos de concordancia en Martínez 1999, Corbet 2006, Soler 2012.

También suele ser objeto de atención la concordancia alternante en las estructuras coordinadas (7) y en las estructuras atributivas ecuacionales (8).

(7) Danza y música española / españolas.

(8) El motivo principal de su baja es / son los dolores.

Desde el punto de vista contrastivo, la concordancia aparentemente no comporta ningún tipo de problema en el ámbito de las lenguas neolatinas, ya que todas ellas manifiestan las mismas propiedades generales. Algunas estructuras sintácticas, sin embargo, se diferencian en las lenguas romances en función, precisamente, del alcance del control y, por tanto, de la presencia o ausencia de concordancia. Así, por ejemplo entre un sustantivo complemento directo y el participio de un tiempo compuesto no hay concordancia en español, pero sí en italiano (9). Diremos en este caso que en español el pronombre o el sustantivo complemento no controla el participio, aunque sí lo hace cuando el participio forma parte de una perífrasis (10) o cuando el sustantivo es sujeto y el auxiliar del participio es 'ser' o 'estar' (11). Otros reconocidos contextos en los que se diferencian español e italiano son la relación entre los verbos existenciales y su argumento (12) o las estructuras escindidas (13).

(9) Le hanno viste. Las han visto.

(10) René deja escritos muchos trabajos ejemplares.

(11) Los alumnos han sido reprendidos. Las abogadas están avisadas.

(12) Había tres pájaros. C'erano tre passeri.

(13) Eres tú el que lo dices / dice. Sei tu che lo dici / *dice.

Español e italiano no solo coinciden en las reglas generales de concordancia, también en algunos casos de discordancia gramatical, como es el caso de los partitivos o nombres de cantidad (14). Sin embargo, no son infrecuentes los casos en que es posible la discordancia en una lengua, pero no en la otra (15).

(14) La mayor parte de los trabajos de René son de gramática.
'La maggior parte dei lavori di René sono di grammatica'.

(15) Con René andiamo spesso a bere l'aperitivo.
'Voy a menudo con René a tomar el aperitivo'.

Esta breve presentación del problema permite observar que se trata de un mecanismo sintáctico que no es perfectamente idéntico en ambas lenguas romances. De hecho, son comunes los errores e interferencias en las producciones de no nativos (Pastor Cesteros 2011), tanto en italiano LE hablado por hispanófonos, como en español LE hablado por italo-fonos; errores que son muy evidentes y abundantes en los primeros niveles de aprendizaje y que a veces subsisten en niveles superiores. Entre los más frecuentes destacan² los que se ilustran en la siguiente tabla:

errores de español LE en italo-fonos	errores de italiano LE en hispanófonos
concordancia con el participio cuando el auxiliar es 'haber' (16).	ausencia de concordancia con el participio, incluso cuando el auxiliar es 'essere' (17).
concordancia del sujeto con el verbo existencial 'haber' (18).	ausencia de concordancia con el verbo existencial 'esserci' (19).
concordancia con palabras invariables (20).	concordancia con palabras invariables (21).
ausencia de concordancia (22).	ausencia de concordancia (23).

(16) Habíamos *vistos unos amigos.

(17) Gli uomini erano *andato a caccia.

(18) ?Habían muchos problemas.

(19) *C'è molti problemi.

(20) Eran *cuatro amigos.

(21) I ragazzi sono *insiemi.

(22) *Todo los problemas.

(23) Due donne *grande.

² La clasificación y explicación de estos errores es el objeto de una investigación en curso de próxima publicación, por lo que en este trabajo me limito a enunciar lo más evidente.

2 La concordancia en las gramáticas del español

El libro IV de Nebrija (1492) sobre *Sintaxis³ i orden de las diez partes de la oración* dedica su capítulo I, significativamente titulado *De los preceptos naturales de la gramática*, a la concordancia, distinguiendo tres tipos:

La primera concordia i concierto⁴ es entre un nombre con otro, i es cuando el nombre que significa algún accidente, que los gramáticos llaman adjetivo, se aiunta con el nombre que significa substancia, que llaman substantivo; por que a de concertar con él en tres cosas: en género, en número, en caso. [...] I en esta manera se aiuntan los pronombres i participios con el nombre substantivo como el nombre adjctivo. [...] La segunda concordia es del nominativo con el verbo, por que an de concertar en número i en persona[...]. La tercera concordia es del relativo con el antecedente, por que an de concertar en género, número i persona. (pp. 217-218)

Esta clasificación es común a gramáticas de los siglos XVI y XVII de otras lenguas vulgares; en concreto, Kukenheim (1932, pp. 160-161) advertía que gramáticos italianos como Corso, Dolce y Giambullari,⁵ y franceses como Palsgrave establecen estas mismas tres reglas: la de la concordancia nombre-adjetivo, la de la concordancia nombre-verbo y la del relativo con el antecedente.

Junto a estas reglas, Nebrija detalla tres tipos de discordancia en los capítulos dedicados al barbarismo y a las figuras retóricas (caps. V-VII): la falta de concordancia que genera secuencias agramaticales se llama solecismo, «como diziendo ‘el ombre buena corres’» (Nebrija 1492, p. 224), aunque en algunos casos se pueda «escusar por alguna razón [...] i entonces se llama figura», como sucede con la silepsis y la síntesis. La primera de estas figuras se manifiesta «cuando con un verbo o nombre adjetivo cogemos cláusulas de diversos numeros, o nombres substantivos de diversos géneros, o nombres i pronombres de diversas personas, como diziendo: ‘el cavallo i los ombres corren; el ombre i la muger buenos; io,

3 Sobre el tratamiento que da Nebrija a la sintaxis cf. Esparza (1995) y (Calero Vaquera) 2007, además de la bibliografía de Esparza y Niederehe (1999). Para una amplia visión de conjunto sobre la gramaticografía española de los siglos XV-XVI, cf. Ramajo (1987) y Gómez Asencio (2006). El análisis historiográfico de la concordancia no ha recibido mucha atención: en Esparza et al. (2008) no superan las veinte entradas. En particular, sobre la concordancia en Nebrija, cf. Soler (1993 y 1997).

4 Para la terminología gramatical utilizada por Nebrija es fundamental el estudio de Gómez Asencio (2015).

5 Fornara (2013, p. 151) sigue afirmando lo mismo para el italiano.

i tú, i Antonio leemos’»; por su parte, la «synthesis», consiste en que «el nombre del singular que significa muchedumbre, se ordena con el verbo en plural, como diciendo ‘de los ombres, parte lee i parte oien’, o diciendo ‘Marcos i Lucas escribieron Evangelio’» (pp. 228-229). La colocación de estas últimas notas en el ámbito de las figuras retóricas no debería llamar a engaño sobre su naturaleza gramatical (cf. Alburquerque 2006; Martínez Mezo 2006), ya que las consideraciones híbridas entre retórica y gramática habían afectado al ámbito de la figura de la silepsis desde la gramática latina:

Dall’analisi della syllepsis nella trattatistica latina si deduce quindi un sostanzioso ampliamento delle valenze del lessema [syllepsis] rispetto all’equivalente greco [...] quando questo si è mantenuto, se ne è sottolineato più l’aspetto grammaticale che quello semantico. [...] Da qui si è passati a considerare syllepsis le anomalie vere e presunte nelle concordanze di caso, genere e numero, riferibili a tutte la parti del discorso. (Torzi 2000, p. 129).

En definitiva, ya en ámbito latino parece fundirse en el concepto de silepsis toda clase de fenómenos gramaticales de discordancia, como la concordancia *ad sensum*, el zeugma y otros, debido al «passaggio da una tradizione retorica a una grammaticale» (Torzi 2000, p. 135).

A partir del siglo XVIII, y en red con Nebrija, las gramáticas académicas del español han dedicado un capítulo a la concordancia desde la primera edición (RAE 1771) hasta el Esbozo (RAE 1973). Los casos de silepsis se detallaban, también como en Nebrija, en un capítulo aparte dedicado a la ‘sintaxis figurada’, que ha ido progresivamente privándose de contenido a medida que las consideraciones sobre los ‘casos especiales’ iban pasando al capítulo de la concordancia; así en la edición de la *Gramática* de 1920 (RAE 1920) el apartado de la silepsis es ya una mera remisión interna a un párrafo del capítulo sobre la concordancia titulado «casos especiales de concordancia». A partir de 1920 los fenómenos de discordancia dejan de ser una cuestión retórica propia de la ‘sintaxis figurada’.

La última edición de la *Gramática* (RAE 2009), sin embargo, ha eliminado el capítulo de la concordancia para diluir la información sobre este asunto sintáctico (con las correspondientes instrucciones normativas) a lo largo de toda la obra, desde los primeros apartados dedicados a las unidades del análisis gramatical hasta el capítulo 33,⁶ pasando por los capítulos dedicados al nombre, el artículo y el adjetivo. De las sucintas tres reglas iniciales de RAE (1771) se ha pasado a una minuciosa descripción

6 Dedicado al sujeto, con apartados específicos sobre la concordancia sujeto-verbo en general, cuando los sujetos son coordinados, en las construcciones partitivas y en las copulativas.

de hechos de concordancia en casos específicos como, por ejemplo, las estructuras compuestas tipo ‘su media naranja / sus medias naranjas’, o la concordancia externa o interna del adjetivo en las estructuras superlativas con ‘lo’ (‘Las conferencias de René son de lo más innovador / innovadoras’). Esta minuciosidad en la descripción había sido anticipada en Bosque y Demonte (1999), con el capítulo 42 (Martínez 1999), probablemente la más completa descripción de hechos de concordancia que hasta entonces había recibido el español.⁷

3 La concordancia en las gramáticas del español para italianos

A pesar de que, como se ha visto, la concordancia consta como capítulo en las gramáticas académicas del español desde 1771 hasta 1973, en las gramáticas de español para italianos (en adelante GEI) no suele haber un tema, capítulo o párrafo independiente⁸ dedicado a este asunto sintáctico. Esto es lo que ocurre en Ambruzzi (1928), Gallina (1963), Carrera (1997), Matte Bon (1995),⁹ Barbero, Bermejo, San Vicente (2012), San Vicente et al. (2013, 2015).¹⁰ Constituye una excepción Lozano (2010), ya que dedica un apartado específico, aunque muy breve, a la concordancia nominal (y a sus ‘casos particulares’) en el capítulo dedicado a la flexión nominal. En cuanto a los casos de discordancia no agramatical como los mencionados en la introducción de este trabajo, se advierte la casi total ausencia – con algunas esporádicas menciones – no solo de un tratamiento detallado, sino también de global o de conjunto. Esta falta de atención está ya patente en las primeras GEI: *Il Paragone della lingua Toscana et Castigliana* de Alessandri d'Urbino, publicada en Nápoles en 1560, las *Osservazioni della lingua castigliana* de Giovanni Miranda, publicadas en Venecia en 1566 y la *Gramatica spagnola e italiana* de Lorenzo Franciosini, publicada en Venecia en 1624.

7 No olvidamos el importante trabajo de Fält 1972, dedicado a la concordancia verbal.

8 A menudo ni siquiera aparece en el índice analítico.

9 Hay que precisar que en esta gramática se hace una breve alusión a la concordancia de género en la coordinación de sustantivos y se constata sucintamente que el adjetivo concuerda en género y número con el sustantivo (Matte Bon 1995, vol. 1, pp. 182-183). Además, en el índice analítico final de los dos volúmenes el concepto ‘concordancia’ consta como entrada, con referencias internas a la concordancia con el participio pasado, la concordancia verbal y la concordancia en los números (Matte Bon 1995, vol. 2, p. 335).

10 Aunque no hay un capítulo específico sobre concordancia, son muchas y novedosas las explicaciones de los casos especiales de concordancia, con indicación precisa del contraste con el italiano; a todo ello se puede acceder gracias al índice analítico, con referencias internas a la concordancia *ad sensum*, ‘haber’ impersonal, las estructuras impersonales reflejas, la coordinación de sustantivos tanto con el adjetivo como con el verbo, y, por último, la concordancia con el participio (San Vicente et al. 2015, p. 1526).

Alessandri d'Urbino (1560), la primera gramática del español para italianos, no dedica un capítulo a la sintaxis, por lo que las cuestiones de concordancia se limitan a poquísimas observaciones sueltas:

- a. sobre la concordancia con algunas formas pronominales:

'Egli' et 'e' per adornamento si dicono, ne s'hanno d'accordare con alcun genere ò numero. (p. 82r)

Hanno Castigliani una voce simile, ma declinabile, ed è 'cuyo', m. e.n. 'cuya' f. del minor numero, 'cuyos', m. e 'cuyas' f. per lo maggiore, le quali voci s'antepongono sempre al sostantiuo co'l qual s'accordano, e non ammettono articolo, 'cuyo estado', 'cuyo iuyzio', 'cuya causa', 'cuya intención'. (p. 91v)

- b. sobre el participio, el mayor problema de concordancia abordado por Alessandri d'Urbino, con observaciones contrastivas:

La medesima terminatione del verbo impersonale può ancora servire al passivo insieme con le terze voci del numero maggiore del verbo attivo con la partilla, 'si', Toscana, e 'se', Castigliana, dinanzi o dopo'l verbo; così: 'allhora si finiva o finivasi la giostra', 'entonces se acabava o acabavase la Iusta', 'giá si eran vinti ò eransi vinti gli nimici', 'ya se havian vencido o, havianse vencido los enemigo'; dove si vede che la voce del participio Toscano si concorda come aggettivo e del Castigliano si pone indeclinabilmente in ogni genere e numero. (p. 111r)

- c. y, por último, a la diferencia entre español e italiano en la concordancia sujeto-verbo con ciertas formas de tratamiento:

Quando il nome f. di dignità si da all'huomo, la uoce del participio si concorda con la femina, e non col maschio, come parlandosi del Re Filippo si dirà: 'sua Maestà è aspettata', e non si dirà 'sua Maestà è aspettato'. Questo ho voluto avertire per che mi pare che i Castigliani non usano questo modo di dire. (p. 119r)

Quando alcun nome f. di dignità rappresenta qualche huomo, come 'Maestà', 'Eccellentia', 'Signoria' ed altri di questa sorte, [...] il verbo si concorda con l'huomo che ha quella dignità e non con la dignità istessa, come parlandosi ad huomo si dice: 'V. Magestàd ha sido servido', 'V. S. hauia sido combidad', 'Oxala V. Excelentia fuesse conocido', 'Tengo por cierto que V. Magestàd sea desseado en Italia'. (p. 126r)

La terminología usada por Alessandri d'Urbino es de tipo latinizante, ya que en tan solo tres ocasiones usa la forma 'accordare' (nunca 'accordo'), frente a la decena de veces en las que aparece 'concordare'. En su texto no se documenta alusión alguna al barbarismo, al solecismo o la silepsis, con total ausencia del uso técnico de la forma 'vittio'.

Miranda (1566), por su parte, delata una mayor cercanía a la tradición gramatical española (cf. Encinas 2006), ya que al final del segundo libro habla de la concordancia y de algunos «vittii della costruzione» (p. XX). Además de este capítulo, del que me ocuparé a continuación, hay diversas referencias, a veces de valor contrastivo, a propósito de los siguientes temas, coincidentes con Alessandri en lo que se refiere al participio, pero divergentes en otros puntos, como por ejemplo la ausencia de una reflexión sobre la concordancia con los nombres de tratamiento:

- a. el impersonal 'hay': «hay [...] è indeclinabile e s'accorda con tutti i nomi de tutti i generi e numeri, e significa quel che in toscano, è, ouer ci è» (p. 206)
- b. el participio 'sido' y la concordancia del participio en la voz pasiva:

Avvertirete che in vece della voce 'stato' in Castigliano si mette 'sido', ma vi è questa differenza: che la voce 'stato', concorda sempre come aggettivo, tal che si sarà della femina, dirà 'stata', ma la voce 'sido' sempre è invariabile ed immutabile, hora sia del maschio over della femina il soggetto; il participio però sempre si mutta secondo il soggetto, si che si sarà della femina dirà 'amada' nel meno ed 'amadas' nel piu. (p. 173)

Il verbo passivo come habbiamo detto è il partecipio del verbo attivo col verbo 'ser', e si accorda come lo attivo, ed il partecipio col sostantivo come nome aggettivo, come 'yo soy amado', 'nos somos amados', 'la muger es amada', 'las mugeres, son amadas', 'los hombres son amados', e cosi gli altri. (p. 235)

Como ya se ha anticipado, en el libro II hay un apartado dedicado a «delle concordanze» (pp. 230-231) que repite la teoría expuesta por Nebrija. Más interés y originalidad se encuentra en las notas dedicadas a los «vitti della costruzione» (pp. 236 ss.), donde, sin usar el término silepsis, recoge casos como estos:

- a. silepsis de género entre el relativo y el antecedente (p. 238): 'Nunca le acareciò ponerse a los peligros de lo qual, la fortaleza se engendra', Doue si vede che quel, 'de lo qual', che è genere neutro, non s'accorda co'l sostantivo, ma doveva dire 'de los quales';

- b. silepsis de persona y número entre sujetos coordinados y el verbo:

‘Pues la sentencia de los peripateticos tu, y todos los que han leydo los morales d’Aristoteles sabeys como es que el fin de los bienes consiste en uso de la uirtud’; Dove che, quel ‘tu’, è seconda persona del numero del meno, e quel, ‘todos’ è terza, del numero del piu, nientedimeno, si riferiscono al verbo ‘sabeys’, che è seconda del piu, ma ancora si dice, mettendo in seconda persona del piu quel che venne in anzi del verbo principale, ed a l’hora è piu da patire come dire, ‘Tu, y todos los que haveys leydo los morales de Aristoteles sabeys’.

En cuanto a la terminología utilizada, hay preferencia por *concordanza*, pero son frecuentes los usos correspondientes a *accordo*. No hay en Miranda referencia a términos como *silepsis*, *solecismo*, *barbarismo o figura*, aunque, como se ha visto usa *vizio* para denominar casos de silepsis (que censura, por ser «un modo de favellare improprio»), justificados por haberlos visto «in libri gravi». (pp. 238 y 241)

Franciosini (1624) tampoco reserva un capítulo para la concordancia ni, en consecuencia, para los casos de discordancia gramatical. Entresacamos la siguiente nota sobre la silepsis sujeto-verbo con las fórmulas de tratamiento a la que se había referido también Alessandri:

Avvertiscasi, che trattandosi con huomo, se bene ‘merced’ è di genere feminino, con tutto ciò non diranno: ‘V. M. sea bien venida’, mà ‘bien venído’; e con femina, ‘bien venida’; e nel numero del più ‘vuestras Mercedes sean bien venidos’, o ‘bien venidas’, secondo il sesso delle persone; e così ancóra dando ad una persona di V. S. di Vostra Eccellenza, di Vostra Altezza, di Vostra Maestà, di Vostra Santità e simili, concórdano l’adiettiuo, che segue col genere della persona, alla quale párlano, o scríuono; cioè se e huomo, col genere masculino; se donna, col feminino; così: ‘V. M. V. Señoria, V. Excelencia, V. Alteza, V. Magestad, V. Santidad, sea bien venido’, e non diranno mai ‘bien venida’, ò ‘bien hallada’, e simili. (p. 263)

Interesante y novedoso es el uso de la concordancia como criterio discriminante para distinguir ‘nos’ pronombre personal sujeto de su homónimo complemento:

La parola, o particella, ‘nos’, ogni volta che in Ispagnuolo si truova concordata col verbo nello stesso numero e persona sempre significa ‘noi’, mà in una persona sola; e ciò è usato solamente da Principi, e da persone di suprema autorità. come, ‘Nos Ferdinando, Granduque de Toscana, mandámos’ etc. che anche noi diciamo in Italiano: ‘Noi Ferdinando Gran-

duca di Toscana, comandiamo' etc. [...] Quando la detta particella, 'nos', non sarà accordata col verbo, all'hora significherà sempre 'ci', e seruirà in luogo di datiuo, o d'accusatiuo, secondo che richiederà il verbo, col qual s'accompagna. In luogo di datiuo così: 'si hiziésemos, lo que nos dize el Predicador, fuéramos buenos Christianos'. (p. 47)

Pero, sin duda, los datos más interesantes sobre concordancia en Franciosini se encuentran en la segunda edición (Franciosini 1638),¹¹ donde aparecen varias adiciones que no son de detalle, sino de gran interés contrastivo. En concreto, las que se refieren a la concordancia están casi todas relacionadas con el participio:

'Tengo' serve alle volte per ausiliario, massime nel verbo 'digo', poiche si dice: 'Como arriba tengo dicho' etc., cioè come di sopra hò detto; e si può accordar col paziente. (p. 35)

Il verbo 'aver', ausiliario, mai non si accorda in Castigliano col participio del verbo, al quale è affisso, mà sempre termina in 'o', e si dice: 'He leydo las cartas, He recebido los dinéros' etc., dove il Toscano l'accorda per eleganza col género e numero, e dice: 'Io hò lette le lettere, Io hò ricevuti i danári' etc. (p. 35)

Avvertiscasi però che'l participio 'sido' in Castigliano stà sempre immobile, e non si vária come in Toscano, onde si dice indifferentemente col genere e col numero, così: 'El hombre ha sido amado'. 'La muger ha sido amada'; e nel plurale: 'Los hombres han sido amados', 'las mugeres hau sido amadas', etc. (p. 121)

En cuanto a la terminología empleada, en Franciosini predomina ya 'acordare' y su derivado 'accordo' frente a pocos usos de 'concordanza'. Como en las otras GEI analizadas no hay ningún término para referirse a la silepsis.

4 Conclusiones

En lo que se refiere a la concordancia (sus 'reglas', los contextos en los que es alternante, los casos en que tales reglas no se siguen) las GEI no han seguido la línea descriptiva marcada por las gramáticas para nativos. Esta forma de adaptación de la materia gramatical a los hablantes no nativos ('contextualización' según Bruley, Suso 2015) es la que se sigue encontrando en las GEI contemporáneas: a pesar de que la tradición académica

¹¹ Estas notas sobre la edición de 1638 no habrían sido posibles sin la generosa cesión por parte de Félix San Vicente de sus materiales críticos sobre Franciosini.

española y obras de referencia fundamentales como Bosque y Demonte (1999) han incluido siempre un capítulo sobre concordancia y silepsis, las GEI publicadas desde principios del siglo XX han preferido no abordar la cuestión – con las excepciones comentadas –. En el caso de San Vicente et al. (2013 y 2015) esta omisión no comporta desinterés por el tema y hay que atribuirlo seguramente a su posterioridad a RAE 2009, gramática en la que por primera vez en la gramaticografía normativa del español no se presenta de forma orgánica toda la materia sintáctica a propósito de la concordancia. La falta de adscripción al conjunto de saberes gramaticales normalmente descritos para los nativos aparece ya desde los orígenes de la GEI. Tanto Urbino como Franciosini eluden casi completamente la cuestión de la concordancia y apenas si hacen referencia a los fenómenos de silepsis que había tratado Nebrija; ambos tratan, además el mismo caso de discordancia de género con los nombres de tratamiento. Miranda es el único que detalla los casos de concordancia general en un apartado específico y que se refiere a la silepsis, denominada ‘vicio’, detallando algunos casos, por lo que resulta patente la cercanía a Nebrija, si bien, y a diferencia de este último, los casos de discordancia que trata quedan normativamente censurados.

Bibliografía

- Alburquerque García, Luis (2005). «Las figuras retóricas de la Gramática castellana de Nebrija en el contexto del Humanismo». En: *Filología y Lingüística: Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, vol. 1. Madrid: CSIC; UNED, Universidad de Valladolid, pp. 1635-1650.
- Ambruzzi, Lucio (1928). *Grammatica spagnola*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Alessandri d’Urbino, Giovanni Mario (1560). *Il Paragone della lingua Toscana et Castigliana*. Napoli: Appresso Mattia Cancer.
- Barbero, Juan Carlos; Bermejo, Felisa; San Vicente, Félix (2012). *Contrastiva: Grammatica della lingua spagnola*. Bolonia: CLUEB.
- Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 vols. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bruley, Cécile; Suso, Javier (eds.) (2015). *La terminología gramatical del español y del francés - La terminologie grammaticale de l’espagnol et du français*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Carrera Díaz, Manuel (1977). *Grammatica spagnola*. Roma: Laterza.
- Calero Vaquera, Maria Luisa (2007). «Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica». En: Dorta, Josefa; Corrales, Cristóbal; Corbella Dolores (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico*. Madrid: Arco Libros, pp. 89-118.

- Corbet, Greville G. (2006). *Agreement*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Encinas Manterola, Teresa (2006). «El foco italiano: Giovanni Miranda». En: Gómez Asencio, José J. (dir.), *El castellano y su codificación gramatical: De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*. Burgos: Instituto castellano leonés de la lengua, pp. 239-254.
- Esparza Torres, Miguel Ángel (dir.); Battaner, Elena; Calvo, Vicente; Álvarez, Adrián; Rodríguez, Susana (cols.) (2008). *Bibliografía temática de historiografía lingüística española: Fuentes secundarias*. 2 vols. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.
- Fornara, Simone (2013). *La trasformazione della tradizione nelle prime grammatiche italiane (1440-1555)*. Roma: Aracne.
- Franciosini, Lorenzo (1624). *Gramatica spagnola e italiana*. Venezia: Presso Giacomo Sarzina.
- Franciosini, Lorenzo (1638). *Gramatica spagnola e italiana*. Roma: R. Cam. Apóst.
- Gallina, Annamaria (1963). *Gramática española*. Milano: Mursia.
- Gómez Asencio, José J. (dir.) (2005). *El castellano y su codificación gramatical: De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*. Burgos: Instituto castellano leonés de la lengua.
- Gómez Asencio, José J. (2015). «Terminología gramatical española de los principios / Principios de la terminología gramatical española». En: Bruley, Cécile; Suso López, Javier, *La terminología gramatical del español y del francés La terminologie grammaticale de l'espagnol et du français*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 25-74.
- Kukenheim, Louis (1932). *Contributions à l'histoire de la grammaire italienne, espagnole e française à l'époque de la Renaissance*. Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers-Maatschappij.
- Lozano Zahonero, María (2010). *Gramática de referencia de la lengua española*. 2 vols. Milano: Hoepli.
- Martínez, José Antonio (1999). «La concordancia». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 vols, vol. 2. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 2695-2785.
- Martínez Mezo, Mercedes (2006). «Las figuras en las gramáticas del español del siglo XVI». En: José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical: De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*. Burgos: Instituto castellano leonés de la lengua, pp. 435-454.
- Matte Bon, Francisco (1995). *Gramática comunicativa del español*. 2a ed. 2 vols. Madrid: Edelsa.
- Miranda, Giovanni (1566). *Osservazioni della lingua castigliana*. Venezia: Appresso Gabriel Giolito de' Ferrari.
- Nebrija, Antonio de [1492] (1989). *Gramática de la lengua castellana*. Ed. crítica de Antonio Quilis. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

- Pastor Cesteros, Susana (2001). «La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera». *ELUA: Estudios de Lingüística*, Anexo 1, pp. 95-125.
- RAE, Real Academia Española (1771). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Joaquín de Ibarra, Impresor de Cámara de S.M.
- RAE, Real Academia Española (1920). *Gramática de la lengua castellana compuesta por la Real Academia Española: Nueva edición reformada*. Madrid: Perlado Páez y compañía, Impresores y Libreros de la Real Academia Española.
- RAE, Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE, Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ramajo Caño, Antonio (1987). *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- San Vicente, Félix (dir. y coord.), Lombardini, Hugo; Bermejo Calleja, Felisa; Gómez Asencio, José (eds.) (2013), *GREIT: Gramática de español para itálofonos*, vol. 1, *Sonidos, grafías y clases de palabras*. Bologna: CLUEB; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- San Vicente, Félix (dir. y coord.), Lombardini, Hugo; Pérez Vázquez, María Enriqueta; del Barrio de la Rosa, Florencio (eds.) (2013). *GREIT: Gramática de español para itálofonos*, vol. 2, *Verbo: morfología, sintaxis y semántica*. Bologna: CLUEB; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- San Vicente, Félix (dir. y coord.); Castillo Peña, Carmen; de Hériz, Ana Lourdes; Lombardini, Hugo (eds.) (2015), *GREIT: Gramática de español para itálofonos*, vol. 3, *Oración, discurso, léxico*. Bologna: CLUEB; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Soler Arrechalde, M. Ángeles (1993). «Nebrija, Villalón y la concordancia gramatical en nuestra lengua» [en red]. *Anuario de Letras*, 31, pp. 395-414. Disponible en <http://www.journals.unam.mx/index.php/ral/article/view/37808> (2015-04-20).
- Soler Arrechalde, M. Ángeles (1997). «Las ideas de Nebrija sobre concordancia gramatical en español». En: Betancourt, Guzmán; Nansen Díaz, E. (eds.), *Memoria del coloquio 'La obra de Antonio de Nebrija y su recepción en la Nueva España': Quince estudios nebrisenses*. México: INAH, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 71-80.
- Soler Arrechalde, M. Ángeles (2012). *La concordancia de número en español: cuatro casos de alternancia*. México (DF): Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torzi, Ilaria (2000). *Ratio et usus: Dibattiti antichi sulla dottrina delle figure*. Milano: Pubblicazioni dell'Università Cattolica.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García, Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

‘Estar joven’ a los dos lados del Atlántico

Victoria Escandell-Vidal

(UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Manuel Leonetti

(Universidad de Alcalá de Henares, España)

Abstract The distribution of the two copular verbs ‘ser’ and ‘estar’ in Spanish presents some intra-linguistic variation: in some American varieties, ‘estar’ can occur when the norm expects ‘ser’ – a phenomenon that is particularly visible with predicates referred to stages in life: a Spaniard will say ‘Cuando yo era joven’, whilst a Mexican speaker can say ‘Cuando yo estaba joven’ (‘When I was young’). Some previous analysis have suggested a ‘bleaching’ of ‘estar’, leading to a blurring of the difference between the two copulas. When combined with an adjective of age, we argue, the use of ‘ser’ indicates that speakers conceive their assessment as an objective classificatory operation, whereas the use of ‘estar’ reveals a preference for a subjective perspective, making clear that the speaker is the direct source of the assessment (Escandell-Vidal en prensa): this is common to the varieties of both sides of the Atlantic. The differences arise only when the speaker is classifying an individual and, at the same time, is the direct source for this assessment: European speakers opt for the classificatory view (with ‘ser’), whereas some American speakers prioritise their being the direct source (with ‘estar’). This explains, among other things, why generic assertions (i.e., those not dependent on the speaker’s perception) cannot use ‘estar’ in any variety.

Sumario 1 Introducción. – 2 La norma común. – 3 Las variedades ‘innovadoras’. – 4 Conclusión.

Keywords Ser / Estar. Evidentiality. Spanish varieties.

Para René, un ejemplo prototípico y envidiable
de esta propiedad.

1 Introducción

La combinación de las cópulas ‘ser’ y ‘estar’ con adjetivos en español es uno de los temas que más tinta han hecho correr en la Lingüística Hispánica (Marín 2004; Camacho 2012; Pérez Jiménez, Leonetti, Gumiel 2015, entre otros), y, además, uno de los que más quebraderos de cabeza produce

Biblioteca di *Rassegna iberistica* 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-4

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

a los que aprenden nuestro idioma como segunda lengua. En la bibliografía es quizá la combinación de los dos verbos copulativos con adjetivos el problema que ha suscitado más interés, ya que no parece fácil establecer una generalización simple que recoja la combinatoria de las unidades.

La situación se complica aún más cuando se toman en consideración los datos del español en diferentes áreas lingüísticas. La variación aporta resultados bien llamativos: limitándonos a los adjetivos de edad, en los datos americanos se encuentran de manera relativamente sistemática usos de 'estar' donde la norma peninsular española solo admite 'ser'. Los siguientes ejemplos¹ pueden dar una idea general del tipo de fenómeno al que nos referimos:

- (1) nosotros- es que / **cuando nosotros éramos pequeñas** el río era pues eso era // ir a hacer una excursión estaba todo... pero es que ahora ya está todo urbanizado (ALCA).
- (2) pues yo considero mi niñez / feliz / los papás que <silencio> mucho amor // <eh> nunca lo que era / que me faltara / el cariño y cosas / materiales una buena alimentación // **en el tiempo en que yo estaba niña** y pienso que fue una / una niñez / feliz / (GUAT).
- (3) por eso es malo el matrimonio de/ de chavos / de / bueno **yo ya no estaba tan chavo** no pero / ella sí *estaba* / (MEXI).
- (4) **cuando yo estaba muchacho**, Caracas llegaba ahí (Malaver 2001, CD2MC.87)

Los fragmentos de (1)-(4) ilustran con claridad el contraste entre la variante europea, en la que el adjetivo 'pequeño' (referido a edad) se construye con 'ser', y los tres ejemplos americanos, en los que el mismo contenido notional en una situación discursiva del todo análoga se transmite por medio de la construcción con 'estar'. A este hecho hay que añadir, además, que 'niño', 'chavo' y 'muchacho' son sustantivos y que este factor gramatical excluye en el español peninsular la combinación con 'estar'.

La investigación que subyace a este trabajo ha sido financiada parcialmente por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos FEDER a través de los proyectos de investigación *Semántica Procedimental y Contenido Explícito III* (SPYCE III - FFI2012-31785), y *The Semantics/Pragmatics Interface and the Resolution of Interpretive Mismatches* (SPIRIM - FFI2015-63497-P).

¹ La identificación de la fuente de los ejemplos está indicada con siglas. Los tres primeros ejemplos corresponden al corpus PRESEEA (Disponible en <http://www.linguas.net/preseea>); ALCA = Alcalá de Henares, GUAT = Guatemala, MEXI = México DF. El cuarto ejemplo, con la sigla CD, corresponde al corpus de Caracas de Malaver (2001). En todos los casos, se ha mantenido el etiquetado original hallado en la fuente de referencia.

Siguiendo a Silva-Corvalán (1986, 1994), los datos que se observan en las variedades americanas suelen denominarse ‘usos innovadores’ de ‘estar’:

the diffusion of ‘estar’ to contexts in which standard varieties of modern Spanish allow only ‘ser’. The extension to new contexts represents a more advanced stage in a continuous process of syntactic-semantic extension of the copula ‘estar’ throughout the history of Spanish. (Silva-Corvalán 1994, p. 93).

Las diferencias entre la norma común y estas otras variedades americanas actuales han sido recogidas y analizadas por diferentes trabajos.² Después de examinar diferentes estudios y de hacer un análisis global comparativo, Malaver (2009, p. 184), establece que, mientras que en el español europeo la hegemonía de ‘ser’ es casi absoluta (97%), en América, en cambio, hay un ligero predominio de ‘estar’ (54%) (aunque véase Delbecque 2000 para datos que no van en la misma dirección).

La diferencia de frecuencia entre los datos europeos y los americanos se ha presentado como ilustrativa de una clara tendencia a la extensión de ‘estar’ en las variedades del otro lado del Atlántico. Los estudios mencionados, mayoritariamente de corte sociolingüístico y variacionista, ponen el énfasis en el recuento de casos, la distribución de frecuencias y sus correlaciones con las diversas variables sociolingüísticas, pero desatienden los aspectos semánticos e interpretativos del fenómeno y de su extensión. Creemos que si no se toman en consideración los factores interpretativos, los datos estadísticos difícilmente serán comparables y las frecuencias no proyectarán una imagen reveladora acerca de las raíces y el verdadero alcance de las construcciones analizadas. En este trabajo queremos abordar la cuestión de si la interpretación de las construcciones de edad con ‘ser’ y con ‘estar’ es siempre idéntica en las diversas variedades, o si hay diferencias que responden a condiciones gramaticales también diferentes.

2 La norma común

Dentro de la complejidad que rodea el uso de las dos cópulas en construcción con adjetivos, el sistema que regula la combinatoria de ‘ser’ y ‘estar’ con predicados de edad en la norma común resulta relativamente sencillo. Existe una primera restricción general, de tipo categorial, que excluye de manera tajante la combinación de ‘estar’ con sustantivos, de modo que la

² Véanse Silva-Corvalán 1986 para el español de Los Ángeles; Gutiérrez 2003 para el chicano; Salazar 2007 para Nuevo México; De Jonge 1993 y Juárez-Cumming 2014 para México; Cortés-Torres 2004 para Cuernavaca; Malaver 2001 y Díaz-Campos, Geeslin 2011 para Caracas; Aguilar-Sánchez 2012 para Costa Rica, entre otros.

combinación ‘estar niño’ o ‘estar muchacho’, que encontrábamos en los ejemplos (2) y (4), no forma parte del sistema gramatical en vigor para los hablantes peninsulares y para un porcentaje muy alto de los hablantes americanos.

Dentro del ámbito de los adjetivos, tanto las obras generales de referencia (p. ej., RAE-ASALE 2009), como los estudios especializados (p. ej, Marín 2004) centran su atención en establecer correspondencias entre las propiedades de los adjetivos y la elección de la cópula. Es habitual encontrar que ‘ser’ se emplea con predicados permanentes, clasificatorios y caracterizadores (*individual-level predicates*: ‘ser inteligente’, alto, español’), mientras que ‘estar’ se combina con predicados transitorios, episódicos y particularizadores (*stage-level predicates*: ‘estar cansado, enfermo’) (cf. Carlson 1977).

De acuerdo con estos enfoques, la predicción es que los adjetivos de edad, puesto que representan fases particulares dentro del desarrollo de la vida humana, deberían construirse con ‘estar’. Sin embargo, este no es el caso: al decir ‘Juan está joven, maduro, viejo’, en la norma común no se atribuye a Juan la propiedad de estar en la etapa de su vida correspondiente a la juventud, la madurez o la vejez; si lo que quiere comunicar es esto, entonces hay que recurrir necesariamente a ‘ser’: ‘Juan es joven, maduro, viejo...’

Dos cuestiones se plantean de inmediato. La primera tiene que ver con las razones de esta aparente incongruencia: ¿cómo se explica? Creemos que es la generalización la que falla, y no los ejemplos. Desde un punto de vista informal, se podría decir que para predecir qué cópula se emplea lo relevante no es el carácter transitorio o episódico de la propiedad en sí misma, sino más bien el carácter clasificatorio o no que el hablante confiere a la predicación en su conjunto. Al predicar de alguien que ‘es joven’ no pretendemos hacer referencia al carácter necesariamente pasajero de la juventud, sino categorizar a la persona como miembro de una determinada clase junto a sus iguales, con los que comparte las propiedades definitorias de dicha categoría: en otras palabras, la adscripción de los individuos a su tramo de edad se hace con ‘ser’ porque esta se concibe como una operación clasificatoria. Así se observa en los siguientes ejemplos, donde precisamente lo que el hablante reclama es ser incluido en una determinada categoría, con todo lo que ello conlleva:

(5) me gusta más ir a mi bola // no sé / **todavía soy muy joven** y // pues nada / (ALCA)

(6) no no no / a mí trátame de tú que no **soy tan viejo** (ALCA)

(7) ya tiene arruguillas porque ya tiene cincuenta tres años y ya / **ya es mayorcita** (ALCA)

Desde un punto de vista más teórico, la explicación debe tener en cuenta que los adjetivos de edad son, desde el punto de vista gramatical, predicados clasificatorios o ‘de propiedades’. Estos predicados presentan un comportamiento gramatical homogéneo: entre otras cosas, no pueden ser el núcleo de construcciones absolutas y no pueden aparecer como predicados secundarios. Desde el punto de vista semántico, expresan propiedades que, a pesar de poder ser conceptualmente transitorias, no están ligadas a ninguna situación particular, de modo que se combinan de manera natural con ‘ser’, que tampoco expresa una dependencia con respecto a una situación.

La segunda de las cuestiones tiene que ver con la combinación de los adjetivos de edad con ‘estar’. Habría que explicar, de un lado, por qué siendo predicados de propiedades los adjetivos de edad pueden ir también con ‘estar’; y, del otro, cómo se interpretan estos adjetivos cuando aparecen con ‘estar’. Siguiendo a Maienborn (2005) o Brucart (2012), entre otros, aceptamos la idea de que ‘estar’ es una cópula que contiene un rasgo de dependencia de una situación específica.

Pues bien, de acuerdo con Escandell-Vidal y Leonetti (2002) y Escandell-Vidal (en prensa), la combinación de un predicado de propiedades con la cópula ‘estar’ contiene un pequeño desajuste de rasgos semánticos que desencadena una operación interpretativa en la que se añade una delimitación a la predicación en su conjunto. No se trata exactamente, como se ha sugerido a menudo, de que con ‘estar’ la cualidad se presenta como no-intrínseca, o que la adscripción a la clase debe relativizarse a unas circunstancias concretas (p. ej., Vañó Cerdà 1982); estas interpretaciones son muy frecuentes, pero no representan el significado básico de la construcción, sino una implicatura que toma en cuenta otros datos contextuales.

Lo que la construcción con ‘estar’ hace es relacionar la adscripción de la propiedad que se atribuye al sujeto con otra situación, concretamente con aquella en la que el hablante ha obtenido los datos en los que basa su afirmación. Se produce aquí, pues, un ‘efecto evidencial’ (es decir, de identificación de la fuente de información; Escandell-Vidal en prensa). Efectivamente, la forma de resolver la incompatibilidad entre el requisito de dependencia situacional de ‘estar’ y el adjetivo de propiedad (que carece de un rasgo semejante) consiste en inferir una situación en la que un ‘evaluador’ – típicamente, el hablante – percibe datos que le llevan a atribuir la propiedad en cuestión. La dependencia situacional que contiene ‘estar’ no se conecta directamente con la propiedad, sino con la situación en que alguien percibe esa propiedad.

Así pues, al usar una construcción como ‘estar joven’ el hablante está implicando que ha sido testigo directo de una situación que le permite adscribir esa propiedad al sujeto. Considérese el contraste entre los dos ejemplos de (8):

(8) a. Acabo de ver a María. Está muy joven.

- b. #Hace tiempo que no veo a María. Está muy joven.
(Escandell-Vidal, en prensa)

La extrañeza que produce el ejemplo (8b) deriva de que el hablante afirma, por una parte, que hace tiempo que no ha visto a María, y seguidamente le atribuye a María una propiedad (por medio de un predicado *individual-level*) con ‘estar’, una fórmula que requiere que el hablante haya tenido acceso perceptivo directo a una situación sobre la que fundar su aserción. Este requisito se cumple en (8a) pero no en (8b), y esto es lo que justifica el contraste.

Ello explica también que las predicaciones con ‘ser’ y con ‘estar’ puedan combinarse sin incurrir en contradicción alguna:

- (9) Doña Carmen **es joven**, y **está joven** aún, aunque haya tenido nueve hijos. (R. Montero, *Hermano Lobo*, 4 (178), pp. 10-11)

Lo mismo ocurre en el ejemplo³ de (10): los padres son realmente mayores, pero el hablante quiere subrayar la idea de que necesitan atención.

- (10) muchas tardes vamos a Vélez a ver a mis padres (...) **mis padres ya están mayores** (MALA_H23_037)

Es, pues, este ‘efecto evidencial’ (la implicación de que la afirmación es fruto de la experiencia directa) lo que caracteriza el significado de las construcciones en las que un predicado de propiedades se combina con la cópula ‘estar’. Este efecto es una condición previa para la obtención de otros matices posibles en la interpretación, como el carácter transitorio, episódico, excepcional o sorprendente asociado a la predicación.

La experiencia depende siempre de algún factor externo, observable, que es diferente de la edad biológica, pero que podemos asociar prototípicamente con ella (p. ej, el modo de comportarse de María, su estado de ánimo, la ropa que lleva, o la manera en que se ha arreglado): es este carácter experiencial el que permitirá inferir que la propiedad se circunscribe a unas circunstancias concretas y se podrá obtener, en algunos casos, la implicación de transitoriedad. De modo análogo, si la situación observada contrasta con otras expectativas previas (p. ej, las que derivan de su conocimiento de la edad de María), entonces se obtendrá una lectura de sorpresa.

Además del español peninsular, parecen seguir esta norma, de manera igualmente homogénea, la variedad uruguaya (según los datos de Malaver 2009), y seguramente las demás variedades del Cono Sur, a juzgar por los

3 El ejemplo corresponde al corpus PRESEEA: MALA = Málaga.

datos de Delbecque (2000).⁴ Harían falta más estudios para comprobar este extremo:

- (11) Me da miedo, claro [...] ya **soy grande** – y me da miedo cambiar de... es cambiar de profesión. (BA21.628-632)
- (12) [en la foto] Sí, está... está... **está vieja** y **está muy gorda** además. – Bueno, siempre fue gorda, ¿eh? (BA28.200-203)

Las reflexiones hechas en esta sección han puesto de relieve que el principio que rige la construcción de las cópulas con adjetivos de edad es el mismo que opera con cualquier otro adjetivo en la norma general: cuando se construyen con ‘ser’, los predicados de propiedades expresan la adscripción del sujeto a una clase (con independencia de que esta adscripción sea o no permanente); cuando se construyen con ‘estar’, se transmite una predicación adquirida a través de los ojos del hablante, que se presenta como testigo directo de la información que transmite. Es este carácter subjetivizado de la predicación el que abre las puertas a otros efectos interpretativos, como los de transitoriedad o sorpresa, que no forman parte, por tanto, del contenido codificado por las expresiones lingüísticas, sino que son efectos pragmáticos dependientes del contexto.

Con el contraste entre ‘ser’ y ‘estar’, la norma común establece, pues, una diferencia nítida entre la clasificación de los individuos en grupos de edad de acuerdo con unos parámetros objetivos, por un lado, y la atribución a un individuo de propiedades estereotípicas asociadas con un grupo de edad basada en la percepción directa del hablante, por otro con independencia de que el sujeto pertenezca o no efectivamente a dicho grupo desde el punto de vista clasificatorio. No hay, por tanto, alternancia entre dos maneras de expresar lo mismo, ni las dos construcciones están en distribución complementaria ligada a otros factores de índole sociolingüística, como ya había señalado Delbecque (2000). Lo que hay son dos contenidos nocionales diferentes, cada uno expresado por medio de una construcción diferente. La frecuencia de uso no es relevante, ya que se trata de dos significados no intercambiables.

3 Las variedades ‘innovadoras’

Con las consideraciones anteriores en mente, resulta claro que los datos globales del continente americano deberían, en primer lugar, depurarse y filtrarse para separar con precisión los usos que correspondan a las

⁴ Los ejemplos tomados de Delbecque (2000) corresponden al habla de Buenos Aires.

lecturas evidenciales propias de la norma común de aquellos otros que representen una combinatoria realmente innovadora. Esta operación es imprescindible para poder estimar la verdadera extensión de las construcciones innovadoras.

Los ejemplos de (13)-(16) corresponden a la variedad mexicana y en ellos se observa que los mismos predicados ('chico' y 'joven') aparecen indistintamente contruidos con 'ser' y con 'estar', sin que el contexto permita suponer que hay diferencias sustanciales de interpretación entre ellos:

- (13) no / no la verdad es que **cuando era muy chica** pues como / andaba con mi hermana antes de que se casara y eso (MEXI_M11_307)
- (14) bueno / **cuando era joven** trabajó / allá en ella ciudad/ pero después ya / trabajó acá más aquí / en el pueblo (MEXI_H22_048)
- (15) pues **yo estaba muy chica** / tendría yo ¿que sería? / como unos / ocho años / más o menos / (MEXI_M32_266)
- (16) imagínate / **estaba yo muy jovencita** // haz de cuenta ahorita // que que la pongan a dar clases (MEXI_M22_110)

Lo mismo cabe decir de los ejemplos (17)-(18), de Caracas⁵ (con el predicado 'pequeño') y los ejemplos (19)-(20), de Guatemala (con el predicado 'adolescente'):

- (17) de que yo fuese médico / ellos partían del hecho de que yo **cuando estaba pequeño** me gustaba mucho abrirle la boca a los animales para ver qué tenían (CARA_H33)
- (18) mis primos se fueron sin permiso // y llega y **eran pequeños** / entonces / cuando todo el mundo estaba buscándolos (CARA_M11)
- (19) bueno eso era **cuando era adolescente** / ahora ya me gusta Antigua (GUAT_M13_074)
- (20) tal vez eso hubiera sido / **cuando yo estaba adolescente** / pero ahorita no (GUAT_M12_038)

Estos datos han hecho pensar que una parte de los hablantes de estas variedades parece haber interiorizado un sistema gramatical con reglas

5 El ejemplo corresponde al corpus PRESEEA: CARA = Caracas.

distintas de las que rigen en las variedades normativas. ¿Cómo se puede caracterizar esta situación? En principio, hay varias explicaciones posibles. Por un lado, los ‘usos innovadores’ podrían apuntar hacia un sistema que da prioridad a un rasgo conceptual de los predicados de edad, como es el carácter no permanente de las fases de la vida a que estos se refieren (frente al carácter clasificatorio que es el que predomina en la norma): sería su conceptualización como transitorios lo que explicaría su combinación con ‘estar’. Aunque esta explicación parece, en principio, sensata, no hay datos independientes que muestren que los predicados de edad hayan dejado de tener el comportamiento gramatical propio de los predicados de propiedad en otros contextos gramaticales y hayan pasado a funcionar como predicados de estadio: si se hubiera producido un deslizamiento de este tipo, sería esperable encontrar otros efectos en la gramática, pero este no es el caso.

La segunda posibilidad es suponer que el cambio afecta a las propiedades semánticas de ‘estar’ como cópula, en el sentido de que se está debilitando el requisito de dependencia de una situación específica propio de ‘estar’, dando como consecuencia una neutralización del contraste entre ‘ser’ y ‘estar’, con la consiguiente simplificación del sistema (Gutiérrez 2003). Esta explicación podría ser válida para los datos de hablantes bilingües de las variedades de contacto, especialmente en contacto con el inglés, ya que los contextos en que el inglés *be* se traduce por el español ‘estar’ son más numerosos que aquellos en que se traduce por ‘ser’, en particular debido al gran uso de la forma progresiva *be+ing*, ‘estar’ + ‘-ndo’. No parece que pueda haber un desencadenante tan claro en el caso de los hablantes monolingües, de modo que esta explicación tampoco cuenta con apoyos independientes.

Creemos que la explicación no hay que buscarla ni en cambios en los predicados, ni en cambios radicales que afecten a la cópula, sino más bien en las potencialidades propias del sistema que está en vigor. La explicación que queremos proponer aquí es que los llamados ‘usos innovadores’ de ‘estar’, como los que encontramos con los adjetivos de edad de los ejemplos comentados anteriormente, responden al mismo mecanismo que encontramos en la lengua común, es decir, a la necesidad de satisfacer el requisito de dependencia de una situación propio de ‘estar’ cuando se combina con un adjetivo de propiedades. Como vimos anteriormente, los usuarios de la norma común satisfacen este requisito infiriendo que el hablante ha sido testigo directo de una situación que le proporciona una base de evidencia para atribuir la propiedad. Pues bien, en las variedades en que los predicados de edad se construyen con ‘estar’ se sigue este mismo procedimiento: el requisito de dependencia situacional se satisface con la inferencia de que la atribución depende de la experiencia del hablante. Al decir ‘cuando estaba pequeño / chico / joven’, el hablante subraya el carácter experiencial de esta adscripción. De hecho, en todos los ejemplos

comentados hasta ahora, la predicación de edad con ‘estar’ se refiere a una etapa anterior en la vida del propio hablante o de sus familiares cercanos: en todos los casos, el hablante ha sido testigo directo de lo que afirma. Esto explica la conclusión a la que se llega en Delbecque (2000, p. 265), según la cual hay una clara «tendencia a anteponer la experiencia inmediata a la categorización abstracta para hablar de uno mismo». El uso en primera persona hace coincidir el sujeto al que se atribuye la propiedad y el hablante origen de la percepción, lo que refuerza el efecto interpretativo experiencial (independientemente de la realidad clasificatoria):

(21) **Está ya uno tan vieja** [...] que no tiene uno ya ganas de nada (MAD).⁶

(22) **Ya estoy viejo**. Las cosas serían distintas si tuviera menos años. (*Clarín*. Buenos Aires, Argentina, 1997)

El análisis que estamos proponiendo permite hacer algunas predicciones. La primera es que para hacer referencia a etapas que escapan o se alejan del ámbito experiencial del hablante (p. ej, para hablar de una persona de otra época) se observará una preferencia por la construcción con ‘ser’, como parece confirmar el ejemplo (14). Igualmente, para hacer alusión a condiciones normativas, independientes de la experiencia o el estándar del hablante, se debería observar también una clara preferencia por ‘ser’, como efectivamente parece sugerir el siguiente ejemplo:

(23) - ¿Y hay algún mínimo de edad para entrar, o desde qué edad?
- Pues antes era de diez a ocho años. Ahora hemos pensando que pueden **ser** más **chicas**. (De Jonge 1991)

Es esperable, igualmente, que este mismo mecanismo esté en la base de la combinación de ‘estar’ con otros adjetivos de propiedades. Más específicamente, lo esperable sería que fueran los predicados de tipo valorativo-dependientes de la experiencia, la opinión o el juicio subjetivos de un evaluador- los que aparecieran con ‘estar’ con más frecuencia (mientras que la norma común prefiere ‘ser’). Pues bien, los estudios anteriores (Silva-Corvalán 1986, Gutiérrez 2003 o Aguilar-Sánchez 2012, entre otros) coinciden en señalar que son precisamente los predicados de apariencia física, de características morales, o de percepción (junto con los de edad) los que favorecen de manera más clara la combinación con ‘estar’. Efectivamente, calificar un problema como ‘difícil’ o a una persona como ‘guapa’ depende, en gran medida, de la experiencia y del estándar subjetivo de

6 El ejemplo corresponde al corpus PRESEEA: MAD = Madrid.

quien habla, y es precisamente esta dependencia del evaluador lo que transmite el uso de 'estar':

(24) y ahora vivimos allí en Prados Verdes en las casas de Infonavit, **están chiquitas**, pero **están bonitas**. (MICH 72/M/E)

(25) realmente aquí en Morelia no fue mayor la cosa [el terremoto], en el Distrito Federal sí dicen que **estuvo fatal, estuvo fatal** (MICH 66/F/D) (Gutiérrez 2003)⁷

En estos ejemplos, el uso de 'estar' queda justificado nuevamente por el carácter experiencial y subjetivo que se atribuye a la predicación: el hablante se presenta como responsable de la percepción y del estándar según el cual las casas resultan 'pequeñas' o 'bonitas'; y es el hablante también el que establece el umbral de acuerdo con el cual la situación creada por el terremoto se califica de 'fatal'.

Los datos de la extensión del fenómeno resultan, pues, muy significativos para entender los principios gramaticales que están en la base de estos usos 'innovadores': los predicados que favorecen de manera más clara la combinación con 'estar' son precisamente aquellos que denotan cualidades cuya atribución se basa en la experiencia directa y en el establecimiento de un estándar subjetivo, es decir, los que poseen un claro componente evaluativo. Nótese que en todos estos casos, la operación nocional que efectúa el hablante sigue siendo esencialmente clasificatoria, como corresponde al carácter clasificatorio de los predicados empleados, aunque esta clasificación aparece anclada en el hablante. La contribución de 'estar' no consiste en convertirlos en transitorios, sino en hacerlos dependientes de la experiencia de un evaluador.

4 Conclusión

De acuerdo con los datos y las hipótesis presentadas, los usos innovadores no suponen, pues, un cambio gramatical que afecte a los adjetivos de edad, ni tampoco una desementización de 'estar'. No hay una neutralización o una simplificación del sistema. La oposición 'ser' / 'estar' sigue estando viva en todas las variedades monolingües del español y funciona, de momento, de acuerdo con los mismos parámetros: 'ser' se emplea para realizar operaciones clasificatorias, taxonómicas; 'estar' se usa para expresar predicaciones dependientes de una situación.

La cuantificación global hecha de espaldas a los significados que se quie-

⁷ Estos ejemplos tomados de Gutiérrez (2003) corresponden al habla de Michoacán.

ren transmitir desdibuja los hechos y presenta una imagen distorsionada de la realidad. Cuando se toman en cuenta las interpretaciones, el resultado que se obtiene es bien distinto. Las variedades 'innovadoras' no lo son porque tengan una gramática diferente para 'estar', ni porque el uso de una u otra cópula sea indiferente para sus hablantes; lo son, en todo caso, porque manifiestan una preferencia más acusada por hacer explícito el carácter subjetivo de ciertas atribuciones. Ante una misma situación, la norma común tiende a priorizar el carácter clasificatorio, y para ello elige 'ser'; las variedades llamadas 'innovadoras', en cambio, tienden a priorizan la naturaleza experiencial y subjetiva de la predicación, y lo hacen explotando el mecanismo general del sistema lingüístico para marcar la dependencia con respecto a la experiencia de un evaluador (origen de la percepción y del estándar empleado en la atribución). El carácter evidencial, experiencial o subjetivo que caracteriza a las construcciones con 'estar' cuando se combina con predicados de propiedades es común al español de los dos lados del Atlántico.

Bibliografía

- Aguilar-Sánchez, Jorge (2012). «Formal Instruction and Language Contact in Language Variation: The Case of *ser* and *estar* + Adjective in the Spanishes of Limón, Costa Rica». In: Geeslin, Kymberly; Manuel Díaz-Campos (eds.), *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville (MA): Cascadilla, pp. 9-25.
- Álvarez, Alexandra (1991). «'Ser' y 'estar' en el habla de Caracas; presencia vs. ausencia». En: Hernández Alonso, César et al. (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de 'El Español de América'*, vol. 2. Valladolid: Junta de Castilla y León, pp. 929-935.
- Brucart, Josep María (2012). «Copular Alternation in Spanish and Catalan Attributive Sentences». *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 7, pp. 9-43.
- Camacho, José (2012). «*Ser* and *estar*: The Individual / Stage Level Distinction and Aspectual Predication». In: Hualde, José Ignacio; Olarrea, Antxon; O'Rourke, Erin (eds.), *The Handbook of Spanish Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 453-476
- Carlson, Gregory Norman (1977). *Reference to Kinds in English* [PhD dissertation]. Amherst (MA): University of Massachusetts.
- Cortés-Torres, Mayra (2004). «¿*Ser* o *estar*? La variación lingüística y social de *estar* más adjetivo en el español de Cuernavaca, México». *Hispania*, 87 (4), pp. 788-795.
- De Jonge, Robert (1993). «Pragmatismo y gramaticalización en el cambio lingüístico: *ser* y *estar* en expresiones de edad». *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 61 (1), pp. 99-126.

- Delbecque, Nicole (2000). «Las cópulas *ser* y *estar*: categorización vs. deixis». En: Maldonado, Ricardo (ed.), *Estudios cognoscitivos del español. Revista Española de Lingüística Aplicada*, pp. 239-280.
- Díaz-Campos, Manuel; Geeslin, Kimberly (2011). «Copula Use in the Spanish of Venezuela: Is the Pattern Indicative of Stable Variation or an Ongoing Change?». *Spanish in Context*, 8 (1), pp. 73-94.
- Escandell-Vidal, Victoria; Leonetti, Manuel (2002). «Coercion and the Stage / Individual Distinction». In: Gutiérrez-Rexach, Javier (ed.), *Semantics and Pragmatics of Spanish*. Amsterdam: Elsevier, pp. 159-179.
- Escandell-Vidal, Victoria (en prensa) «Commitment, Evidentiality and Feature Mismatch in Spanish *Estar* Constructions». *Journal of Pragmatics* (submitted).
- Gutiérrez, Manuel José (2003). «Simplification and Innovation in US Spanish». *Multilingua*, 22, pp. 169-184.
- Juárez-Cummings, Elizabeth (2014). «Tendencias de uso de *ser* y *estar* en la Ciudad de México». *IULC Working Papers*, pp. 120-137.
- Leonetti, Manuel (1994). «*Ser* y *estar*: estado de la cuestión». *Barataria*, 1, pp. 182-205.
- Maienborn, Claudia (2005). «A Discourse-based Account of Spanish *ser* / *estar*». *Linguistics*, 43 (1), pp. 155-180.
- Malaver, Irania (2001). «Cuando estábamos chiquitos: ‘Ser’ y ‘estar’ en expresiones adjetivales de edad: Un fenómeno americano». *Boletín de Lingüística*, 16, pp. 44-65.
- Malaver, Irania (2009). *Variación dialectal y sociolingüística de ser y estar con adjetivos de edad* [tesis de doctorado]. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Marín, Rafael (2004). *Entre ser y estar*. Madrid: Arco Libros.
- Pérez Jiménez, Isabel; Leonetti, Manuel; Gumiel, Silvia (eds.) (2015). *New Perspectives on the Study of ‘Ser’ and ‘Estar’*. Amsterdam: John Benjamins.
- RAE, Real Academia Española; ASALE, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Salazar, Michelle (2007). «Está muy diferente a como era antes: *Ser* and *Estar* + adjectives in New Mexico Spanish». In: Potowski, Kim; Cameron, Richard (eds.), *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries*. Chicago: University of Illinois, pp. 343-353.
- Silva-Corvalán, Carmen (1986). «Language Contact and Change: The Extension of *Estar* in Los Angeles Spanish». *Language*, 62, pp. 583-608.
- Silva-Corvalán, Carmen (1994). *Language contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- Vañó-Cerdá, Antonio (1982). *‘Ser’ y ‘estar’ + adjetivos: Un estudio sincrónico y diacrónico*. Tübingen: Narr.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Sobre la agramaticalidad de ‘es probable + infinitivo’

Gonzalo Jiménez Pascual

(Università Ca’ Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the literature on substantive subordinate clauses in Spanish it is common to find references to the ungrammaticality of ‘es probable + infinitivo’, assuming that the modal predicate that is part of it can only be combined with flexed verbs in the subjunctive mood. Several examples that seem to defy such ungrammaticality will be analysed, suggesting some clues to their explanation and to conduct further research on this topic.

Sumario 1 Introducción. – 2 Operadores modales y relaciones de compatibilidad. – 3 Agramaticalidad de la secuencia: relaciones de dependencia y control. – 4 Gramaticalidad de la secuencia. – 5 Conclusiones.

Keywords Es probable. Infinitive. (A)gramaticality.

1 Introducción

En español, entre los varios predicados susceptibles de seleccionar subordinadas sustantivas en función de sujeto se encuentran los que responden al esquema atributivo ‘ser + adjetivo’. En líneas generales, las subordinadas argumentales que dependen de dichos predicados manifiestan un doble comportamiento sintáctico: 1) o adoptan la forma de una cláusula flexionada introducida por la conjunción ‘que’ o 2) se presentan en forma de cláusula no flexionada en infinitivo, tal y como muestran los siguientes pares de ejemplos:¹

- (1a) En ellos [los primitivos jardines egipcios] se cultivaban muchas plantas medicinales y ornamentales. Además era muy común el cultivo en recipientes como grandes vasijas de arcilla. **Es posible**

1 Los ejemplos de las tres primeras secciones proceden de: Davies, Mark (2002-) *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s*. Disponible en <http://www.corpusdelespanol.org>.

que los primeros jardines chinos **fueran** aún más antiguos que los mencionados más atrás.

- (1b) Cristo se llamará siempre nuestro Redentor, porque nos ha mostrado con el ejemplo de su vida y de su muerte que **es posible llegar** a la santidad.
- (2a) A pesar de la estoica solidaridad en público de la primera dama, **es imposible que** la vida familiar del Presidente [B. Clinton] no **esté** en crisis.
- (2b) **Es imposible establecer** una distinción entre estas dos obras [*Odisea* e *Iliada*] en el aspecto estilístico.
- (3a) Para que el transporte de energía resulte rentable **es necesario que** en la planta productora de electricidad un transformador **elev**e los voltajes, reduciendo con ello la intensidad.
- (3b) Según la ley, **es necesario tener** una capacitación pedagógica para poder participar en las oposiciones de ingreso en los cuerpos docentes de conservatorio.
- (4a) **Es triste que** investigadores de talla **contribuyan** al bienestar y avance de otros países cuando podrían ser gran ayuda en el nuestro.
- (4b) **Es triste ver** las condiciones en que está trabajando el campesinado.

No obstante, este doble comportamiento sintáctico parece no afectar por igual a todos los predicados atributivos que pueden figurar como regentes de la subordinada. De hecho, es normal encontrar en la bibliografía referencias explícitas a la agramaticalidad de secuencias como ‘{es cierto / es probable} + infinitivo’.² Dichas secuencias limitarían su combinación sintáctica a completivas cuyos verbos se encuentren en formas personales (en modo indicativo la primera y en subjuntivo la segunda):

- (5a) No creo que el tabaco afecte especialmente a las cuerdas vocales. Pero sí **es cierto que** afecta a la condición física de todos los demás órganos.

² Son varias las gramáticas del español que mencionan este fenómeno en los capítulos que dedican a las subordinadas sustantivas, al modo verbal o al estudio del infinitivo: GDLE (1999, § 36.2), NGLE (2009, § 26.8q) y GREI (2015, § XXXIX, 4).

- (5b) ***Es cierto afectar** a la condición física de todos los demás órganos.
- (6a) **Es probable que** en las próximas semanas los precios de los hidrocarburos **suban** por la aplicación de un nuevo impuesto.
- (6b) ***Es probable subir** por la aplicación de un nuevo impuesto.

A pesar de que (por lo que nosotros sabemos) nunca se ha cuestionado la agramaticalidad de ‘es probable + infinitivo’, creemos posible, bajo determinadas condiciones, considerar aceptables enunciados formados por esta secuencia, tal y como plantearemos a continuación. Para ello, hemos organizado nuestra exposición en varias secciones. La primera (2) está dedicada a las relaciones semánticas entre los predicados atributivos regentes y el modo verbal en el que pueden aparecer sus respectivas subordinadas (incluyendo la forma no personal). En el § 3 se comenta la explicación que parte de la bibliografía recoge para dar cuenta de la agramaticalidad de ‘es probable + infinitivo’. En el § 4 presentamos y comentamos algunos ejemplos de esta secuencia que resultan plenamente gramaticales, intentando explicar cuáles son las condiciones que permiten su aceptabilidad. El § 5 presenta unas breves conclusiones, seguidas de las referencias bibliográficas utilizadas.

2 Operadores modales y relaciones de compatibilidad

Las razones que justifican la gramaticalidad o agramaticalidad de las oraciones complejas formadas por los varios predicados atributivos y sus correspondientes subordinadas sustantivas tienen mucho que ver con la naturaleza semántica de los predicados regentes y con su (in)compatibilidad respecto al significado del modo en que se encuentran estas últimas.³ Para afrontar esta cuestión, resulta conveniente, por un lado, clasificar los predicados a los que nos estamos refiriendo. Se trata de auténticos operadores de modalidad que indican la actitud del hablante frente al contenido proposicional de la subordinada y que pueden distinguirse en función del significado que aporta el adjetivo con el que se construyen. Así pues, podemos hablar de: 1) predicados epistémicos (‘es cierto’, ‘es evidente’, ‘es seguro’, ‘es indudable’, ‘es verdad’, ‘es posible’, ‘es probable’, etc.); 2) deónticos (‘es posible’, ‘es necesario’) y 3) axiológicos o evaluativos (‘es estupendo’, ‘es deseable’, ‘es absurdo’, ‘es ilógico’, ‘es maravilloso’, ‘es

³ De ahora en adelante, y por comodidad de exposición, ha de entenderse que cada vez que se hace referencia al modo verbal de la subordinada se está incluyendo también al infinitivo, aun cuando estrictamente no sea posible considerarlo tal.

una locura', etc.).⁴ Los primeros, a su vez, se prestan a una subdivisión entre lo que podríamos llamar epistémicos 'fuertes', como 'es cierto' y sus sinónimos, y epistémicos 'débiles', como 'es probable' y 'es posible'.

Por otro lado, y para que se dé la gramaticalidad de toda la secuencia, es necesario considerar también el significado del modo verbal susceptible de aparecer en la completiva argumental, ya que, como hemos mencionado más arriba, ha de resultar compatible con el expresado por el adjetivo presente en el predicado principal. En relación con esta cuestión, asumimos la posición de algunos autores que identifican como valores básicos de la oposición modal indicativo / subjuntivo los conceptos de 'declaración' y 'ausencia de declaración' (o 'mención'), respectivamente:⁵

Una declaración es la manifestación explícita y efectiva de la visión que un sujeto tiene del mundo representado, mediante la cual el sujeto establece un determinado estado de cosas en ese mundo, 'independientemente del grado de seguridad que el sujeto tenga y exprese sobre ese estado de cosas' (Ruiz Campillo 2007, p. 310; las comillas son nuestras)⁶

Las condiciones bajo las que el hablante declara o no declara un hecho subordinado a una matriz no dependen de las condiciones de verificación que ofrezca la realidad externa en cuestión, 'sino de la actitud declarativa a que obliga o que permite, en lógica natural, el significado de la matriz que él mismo ha elegido' (Ruiz Campillo 2007, p. 309; las comillas son nuestras)

4 La enumeración de estos predicados no pretende ser exhaustiva.

5 Nos referimos aquí a la propuesta de Ruiz Campillo (2007), que defiende la existencia de un significado operativo básico para el indicativo (= declaración) y otro opuesto para el subjuntivo (= ausencia de declaración). Estos valores básicos (que el autor considera inherentes al sistema mismo de la lengua), permitirían justificar, en su opinión, la presencia de uno u otro modo en distintos entornos oracionales. Las expresiones o predicados que configuran esos entornos oracionales constituirían así matrices cuyo significado resultaría compatible (o no) con el codificado por un determinado modo verbal. La propuesta que defiende Ruiz Campillo, que ha encontrado gran acogida en el ámbito de ELE, mantiene una estrecha relación con otros estudios, también de corte cognitivo, que se han ocupado de la cuestión del modo verbal, como son el de Castañeda sobre el sistema temporal y modal del español (2004) o el de Achard (1998) sobre las completivas del francés.

6 El alcance del término 'declaración', según el autor, va más allá del de 'aserción', que en ocasiones ha sido propuesto también como significado atribuible al indicativo. La diferencia radicaría en el hecho de que solo el primero sería capaz de abarcar manifestaciones lingüísticas que demuestran grados variables en el control que un determinado hablante puede tener sobre una cierta realidad ('me parece que', 'creo que', 'supongo que', etc.). Por el contrario, el término 'aserción' implicaría únicamente la afirmación contundente de la información, es decir, la manifestación, por parte del hablante, de un control férreo sobre la realidad ('estoy seguro de que', 'estoy convencido de que', etc.). La adopción de este último término, por tanto, dificultaría la explicación de por qué los exponentes lingüísticos ejemplificados en primer lugar se combinan, todos ellos, con el modo indicativo (Ruiz Campillo 2007, p. 307, en nota).

Desde este punto de vista, en la práctica, el concepto de ‘declaración’ presupone un compromiso (graduable) que la persona a la que se le atribuye una determinada manifestación lingüística (que no es necesariamente el hablante) contrae con la información que pretende transmitir. Ese compromiso origina la aparición del indicativo. Así mismo, el uso del subjuntivo constituye el reflejo de una falta de asunción declarativa, y, por consiguiente, de compromiso con la información por parte del hablante.

Retomando la lista de predicados que presentábamos más arriba, podemos decir que la actitud declarativa implícita en el indicativo resultaría compatible solo con los predicados atributivos que incluyen adjetivos de afirmación y constatación y que se distinguen, por tanto, por subrayar el compromiso epistémico del hablante respecto a la información contenida en la subordinada. Se trataría de predicados del tipo ‘es {cierto / evidente / indiscutible / obvio / innegable / seguro}’, además de otros semánticamente equivalentes. Son los operadores epistémicos ‘fuertes’ a los que nos hemos referido anteriormente. Con este tipo de matrices, el hablante se ve obligado, por el significado mismo del predicado elegido para transmitir su intención comunicativa, a codificar el contenido de la subordinada en indicativo, como ilustra (7a). Por la misma razón, (7b), que contiene un verbo en subjuntivo, resulta agramatical, dado que la falta de asunción declarativa típica de este modo resultaría contradictoria con el significado del predicado/matriz:

(7a) **Es evidente que** la estructura del Imperio **fomentó** el extraordinario desarrollo de la industria del vidrio durante este periodo.

(7b) ***Es evidente que** [...] fomentara [...].

(7c) ***Es evidente** fomentar [...].

Por otro lado, la agramaticalidad paralela de (7b-c) nos lleva a considerar una tendencia observable también en los ejemplos presentados anteriormente (1a-4b) y que ha sido señalada en la bibliografía: se trata de la existencia de una afinidad distribucional entre el modo subjuntivo y el infinitivo: «[...] los predicados que seleccionan subordinadas en subjuntivo son asimismo compatibles con el infinitivo, mientras que aquellos que seleccionan subordinadas en indicativo suelen excluir dicha forma personal» (GDLE, pp. 2285-2286).⁷

Pero, ¿qué es lo que marca la relación entre ambos? Un rasgo que los asemeja es su subespecificación temporal (GDLE, p. 2286), lo que, ade-

7 Para algunas excepciones que ejemplifican la alternancia libre del indicativo y el infinitivo en las subordinadas, véase (GDLE, p. 3248).

más, los asocia habitualmente con los entornos de subordinación. Es en estos entornos en los que se evidencia su dependencia del predicado de la oración principal. No obstante, esa carencia común de especificación temporal se manifiesta de forma desigual en uno y otro. En mayor medida en el infinitivo (que carece de morfemas temporales) y, en menor medida, en el subjuntivo, que se limita a indicar morfológicamente la oposición temporal + / - pasado. Por otro lado, una diferencia importante entre ambos está en el hecho de que el infinitivo, a diferencia del subjuntivo, carece de morfemas de persona, con lo que depende completamente del predicado principal para recuperar o interpretar su sujeto. Nos encontramos, por tanto, con que, entre los tres modos susceptibles de aparecer en la subordinada, es posible establecer una clasificación gradual basada en el nivel de actualización de los procesos contenidos en ella:

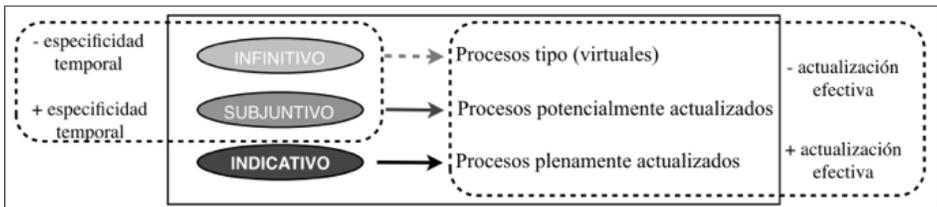


Figura 1. Escala de actualización de procesos. Basada en Castañeda 2004

En dicha clasificación, el indicativo se identificaría con el modo de los procesos plenamente actualizados, esos a los que se les podría asignar un lugar efectivo en una determinada concepción de la realidad. En el grado intermedio, se encontrarían los procesos en subjuntivo, de actualización meramente suspendida y potencial. Por último, en el tercer y último estadio, los ‘procesos tipo’ en infinitivo, aquellos que reflejarían el mayor grado de virtualidad e inespecificidad temporal. Los dos últimos niveles configurarían un bloque que se opondría al primero por el rasgo - actualización efectiva, a la vez que se opondrían entre sí entre por el rasgo + - especificidad temporal:

[...] la capacidad de enunciar declarativamente no parece corresponder a la idea de tiempo sino a la de modo, pues la distinción temporal - aunque como ámbito de proyección potencial - , está presente en los morfemas de subjuntivo. Ésta es precisamente, en nuestra opinión, la principal diferencia con el infinitivo, pues esta forma designa un proceso sin evocar, como base, los ámbitos temporales de actualización. (Castañeda 2004, p. 60)

De modo que, en virtud de su incapacidad para actualizar procesos, es posible extender el significado ‘no declarativo’ del subjuntivo al infinitivo, quedando opuestos ambos al valor distintivo del indicativo, es decir, el de la declaración. Esto justificaría la agramaticalidad paralela que señalábamos en el caso de (7b-c), así como la de muchos otros ejemplos con predicados análogos que rechazan subordinadas tanto en subjuntivo como en infinitivo, ya que resultan semánticamente incompatibles con el significado ‘no declarativo’ de estos modos:

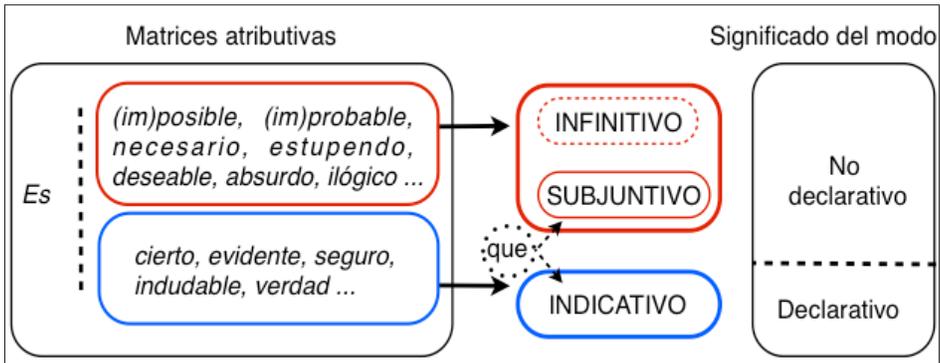


Figura 2. Relaciones de compatibilidad entre predicados atributivos y significado del modo verbal

Llama la atención que, de entre los predicados mencionados más arriba, la excepción a la tendencia de distribución paralela entre el subjuntivo y el infinitivo parezca producirse solo con ‘es probable’. Dicha tendencia se corroboraría con los predicados axiológicos y deónticos, como demuestran los ejemplos de (3a) a (4b).⁸ En principio, y a pesar de que su significado es compatible tanto con uno como con otro, ‘es probable’ parecería no admitir una subordinada en infinitivo, mientras que resultaría perfectamente gramatical con una forma flexionada en subjuntivo. La existencia de ejemplos gramaticales con ‘es probable + infinitivo’ obligaría a replantearse, con las restricciones del caso, esta consideración.

⁸ Afectaría, además a ‘es (im)posible’ (1a-2b), si bien la alternancia infinitivo / subjuntivo que se manifiesta con estos predicados parece responder a una distinción modal altamente recurrente: un valor epistémico débil asociado al uso del infinitivo y otro deóntico (factibilidad o no factibilidad de realización) asociado al uso de cláusulas flexionadas en subjuntivo.

3 Agramaticalidad de la secuencia: relaciones de dependencia y control

Como comentábamos más arriba, dos de las características principales del infinitivo son la carencia de marcas de tiempo y de persona. Estas dos características lo obligan a depender en gran medida de la información contenida en la oración principal, ya que es esta la que permite llevar a cabo la interpretación tanto del sujeto como de la referencia temporal de la subordinada. El distinto nivel de dependencia que se manifiesta entre una subordinada en infinitivo y otra en subjuntivo respecto a la principal puede observarse en el par de ejemplos reproducidos en (8a-b). En el caso de (8a), el sujeto tácito de la subordinada en infinitivo es recuperable solo mediante la oración principal, estableciéndose una correferencia entre ellos; así mismo, la referencia temporal de la subordinada (completamente dependiente de la principal) es necesariamente futura, dado el carácter prospectivo de un verbo de volición como ‘querer’. Por otro lado, en (8b), la subordinada cuenta con un sujeto propio recuperable a través de la forma flexionada del verbo ‘pedir’. Además, si bien su referencia temporal no resulta completamente independiente respecto de la principal, se encuentra más acotada que en el caso de la subordinada en infinitivo, descartando claramente una interpretación vinculada a la esfera del pasado.

(8a) Quiero (yo) pedirte (yo) un favor.

(8b) Quiero (yo) que le pidas (tú) un favor.

(9a) Es necesario lavarse bien las manos antes de cada comida.

En (8a) se puede hablar de un elemento (el sujeto en este caso) que, desde la principal, ejerce su control sobre el infinitivo de la subordinada, permitiendo la recuperación de su sujeto.⁹ En ocasiones, sin embargo, este tipo de relaciones de control pueden no manifestarse de manera explícita. Cuando en la principal no es posible encontrar un antecedente para recuperar el sujeto de la subordinada, se considera que este tiene una interpretación indeterminada o genérica. Es el caso de ejemplos como el de (9a), donde no parece posible más que la recuperación de un sujeto genérico del tipo ‘la gente’ o ‘todos’. M. Lluïsa Hernanz (GDLE, pp. 2224-2227) considera que, en términos generales, es posible tratar las construcciones de infinitivo con sujeto inespecífico o genérico como casos particulares

9 A las relaciones de control se refiere detalladamente M. Lluïsa Hernanz en su amplio estudio sobre el infinitivo: (GDLE, § 36.2.2-36.2.4).

de control, lo que, en su opinión, se puede explicar recurriendo a la recuperación de un argumento implícito del predicado principal (como en 10) o a la de un antecedente que pueda ejercer la función de controlador del infinitivo, aunque no se trate propiamente de un argumento (11 y 12):

- (10) Conviene hacer ejercicio todos los días > **Le** conviene hacer ejercicio todos los días.
- (11) Es importante salir de la crisis > Es importante **para Europa** salir de la crisis.
- (12) Es una locura conducir borracho > Es una locura, **por su parte**, conducir borracho.

La autora considera que la agramaticalidad de ‘es probable + infinitivo’ en un ejemplo como el de (13a) radicaría, por tanto, en la imposibilidad de recuperar un dativo controlador como antecedente del infinitivo (13b):¹⁰

- (13a) *Es probable arreglar aquí coches.
- (13b) ***Le / nos** / es probable que aquí arreglen coches / arreglar coches.

De entre los predicados que venimos considerado, la imposibilidad de recuperar un controlador parece afectar tan solo a los epistémicos, ya que con predicados deónticos y axiológicos no nos ha resultado difícil encontrar ejemplos gramaticales, si no propiamente con el dativo (14-16), con un sintagma que haga las veces de antecedente de ese infinitivo (17 y 18):

- (14) ‘[...] a mí **me** es necesario entender cómo está hecha una obra, para poder interpretarla’.
- (15) ‘Ya ves que no faltó cuando **me** es posible acudir’.
- (16) ‘[...] **me** es imposible no amar el francés, que es mi primera lengua’.
- (17) ‘**En mi familia**, es normal leer varios libros al mismo tiempo’ VS ‘***Nos** es normal leer varios libros al mismo tiempo’.
- (18) ‘**Para mí** sería maravilloso despertarse tarde’ VS ‘***Me** es maravilloso despertarse tarde’.

¹⁰ Esta explicación resultaría extensible también a los adjetivos epistémicos fuertes en las secuencias del tipo ‘es {cierto / verdad / etc.} + infinitivo’.

En la NGLE (2009, p. 2002) se recurre también a la misma explicación para dar cuenta de un contraste de gramaticalidad como el de ‘es {posible ~ *probable} viajar’, argumentando que «el predicado ‘ser probable’ no tiene complemento indirecto, por lo que no puede proporcionar el antecedente del sujeto tácito de viajar». Así mismo, se reconoce la posibilidad de recuperar un antecedente implícito, aunque no sea un complemento indirecto, en oraciones como ‘Es peligroso conducir muy deprisa’, cuya interpretación tendría carácter genérico: para cualquiera, para todo el mundo, etc.

Llegados a este punto, y una vez establecidas las razones que en la bibliografía justifican la agramaticalidad de la secuencia, resulta oportuno observar algunos enunciados que parecen constituir ejemplos válidos de la misma. Nos ocupamos de ellos en la próxima sección.

4 Gramaticalidad de la secuencia

Considérese este primer grupo de ejemplos:¹¹

- (19) [...] **es más probable encontrar** mayor número de toxinas en la grasa que en el hígado de un animal (CREA).
- (20) [...] **es más probable aventurar** entonces que Onassis pretendía que la cantante jugara un determinado papel social en las altas esferas, cosa que fue sin duda más fácil después del proceso de cambio físico al que se sometió (CREA).
- (21) Por estas razones, en este tipo de negociaciones, **es menos probable llegar** a un acuerdo a través de hacer concesiones que a través de producir creativamente una nueva propuesta que las dos partes puedan aceptar (CREA).

¹¹ Los ejemplos se han dividido en dos grupos: en primer lugar aquellos en los que ‘es probable + infinitivo’ se encuentra en contextos comparativos o en los que interviene la cuantificación del grado de probabilidad aplicada al infinitivo. En segundo lugar, aquellos en los que la secuencia no se encuentra en dichos contextos. Numéricamente, los ejemplos referidos a uno y otro grupo recogidos en los corpora consultados (Davies y CREA) son realmente exiguos. De hecho, el Davies no presenta ejemplos del primer grupo (‘es {más / menos / muy / poco / bastante} probable + infinitivo’), mientras que, del segundo (‘es probable + infinitivo’) recoge tan solo uno. El CREA, por su parte, presenta ejemplos tanto del primero como del segundo, si bien en un número muy reducido. La casi totalidad de los que reproducimos en el segundo grupo proceden de distintas fuentes web (ligera-mente modificados) o bien son ejemplos *ad hoc* cuya naturalidad ha sido confirmada por distintos hablantes nativos.

- (22) Controlar el estrés es un trabajo arduo, para el que probablemente precisemos entrenamiento, constancia y perseverancia. Con una buena elección, aquella que usted decida con criterio, **es muy probable arribar** a buen puerto (CREA).
- (23) Según los responsables del Museo de Historia Natural del estado de Florida, **es bastante más probable morir** de enfermedades, accidentes aéreos o de automóvil que a causa de un ataque de tiburón (bbc.com).

La gramaticalidad de estos ejemplos parece poco cuestionable. La comparación y la cuantificación del grado de probabilidad de realización del verbo expresado por el infinitivo parecen favorecer la gramaticalidad de la secuencia. El hablante se decanta por una posibilidad de desarrollo de la realidad que, dadas las circunstancias, considera particularmente plausible, contraponiéndola, implícita o explícitamente, a otras alternativas menos verosímiles. En este sentido, es útil tener presente que lo probable implica el concepto de lo posible (en el sentido de su factibilidad), pero no viceversa. Es decir, algo probable es, de por sí, posible (= factible) en cuanto a su realización, pero algo posible puede o no ser considerado probable, tal y como ilustran los siguientes ejemplos:

- (24) - ¿Cree que en los 90 habrá fusiones y adquisiciones de multinacionales informáticas?
- **Posible** es, **probable** también (CREA).
- (25) De todos modos la **posibilidad** de profundizar los acuerdos de México de 1977, articulando y organizando un frente antidictatorial entre la izquierda y la burguesía nacional, **no es probable** en virtud de la debilidad y las contradicciones de la oposición liberal (CREA).

Obsérvese ahora el segundo grupo de ejemplos que proponemos:

- (26) La NASA cree que **es probable encontrar** agua en Marte.
- (27) Algunos científicos creen que **es probable descubrir** nuevas formas de vida.
- (28) Carlos Totorika cree que **es probable llegar** a acuerdos por el 'interés de Bizkaia' (deia.com).
- (29) A esa hora y por aquellos caminos, **era probable toparse** con algún que otro maleante.

- (30) Con este sistema, en razón de sus características propias es posible lograr un secado perfecto, ya que **es probable obtener** el mejor acondicionamiento del producto en los túneles o secadores automáticos, aplicándose la temperatura, humedad relativa y la velocidad de las corrientes de aire deseada (CREA).
- (31) Con estos cambios de temperatura, **es probable cogerse** un buen resfriado.
- (32) Me han desaconsejado algunas playas donde, al parecer, **es probable encontrar** tiburones (viveusa.mx).
- (33) A este ritmo, parece que **es probable terminar** las obras antes de lo previsto.

La gramaticalidad de todos ellos parece bastante plausible y contrasta fuertemente con secuencias como las de (34a-37a):

- (34a) *Es probable arreglar coches.
- (35a) *Es probable viajar.
- (36a) *Es probable comer.
- (37a) *Es probable estar enfermo.

Cabe señalar que los ejemplos considerados aceptables lo serían en función de su capacidad para satisfacer, al menos, dos condiciones: 1) la recuperación de un antecedente indeterminado o genérico para el infinitivo y 2) la asignación de una referencia temporal futura para el mismo. En los ejemplos de (34a-37a), la primera de estas condiciones no se da; no parece posible determinar un sujeto de tales características al que aplicar la probabilidad de llevar a cabo los procesos o de experimentar el estado mencionados. Ante esta imposibilidad, es precisamente la necesidad de reconstruir un contenido proposicional lo que nos empuja a reformular estas secuencias mediante oraciones flexionadas en subjuntivo (34b-37b):

- (34b) Es probable que aquí arreglen coches.
- (35b) Es probable que viajemos a California este verano.
- (36b) Si vamos donde el abuelo, es probable que comamos más de la cuenta.

(37b) Marta no responde. Es probable que siga enferma.

Por el contrario, los ejemplos gramaticales vistos anteriormente permiten una lectura en la que el infinitivo presenta un sujeto de carácter indefinido o genérico. En este sentido, pueden ser parafraseados por enunciados impersonales mediante distintos recursos, como el uso del verbo auxiliar 'haber' o del indefinido 'uno':

(38) La NASA cree que hay (muchas) probabilidades de encontrar agua en Marte.

(39) Con estos cambios de temperatura uno se puede coger un buen resfriado.¹²

La lectura impersonal no resulta igualmente válida con los ejemplos marcados como agramaticales:

(40) ?? Aquí hay (muchas) probabilidades de arreglar coches.

(41) ?? Con esos síntomas, hay (muchas) probabilidades de estar enfermo.

En relación con la segunda condición, creemos que 'es probable + infinitivo' orienta la referencia temporal del infinitivo hacia el futuro, conservando un carácter fundamentalmente prospectivo, posterior al momento en que se produce el juicio epistémico. Es posible observar este valor prospectivo cuando el verbo del predicado atributivo se encuentra en presente o en imperfecto, pero no cuando aparece en un tiempo perfectivo como el indefinido, en cuyo caso, la secuencia resulta agramatical:

(42) A esa hora y por aquellos caminos {*fue ~ era} probable toparse con algún que otro maleante.

(43) La NASA cree que {*fue ~ es} probable encontrar agua en Marte.

Los ejemplos de (26-33), además, parecen reunir una característica común: el valor resultativo de las acciones expresadas por el infinitivo, lo que es, a su vez, compatible con el valor prospectivo atribuido al infinitivo. En este

¹² En esta reformulación parece perderse algo del contenido epistémico del predicado original (31), ya que, si bien se expresa la posibilidad de que se lleve a cabo la acción, no se especifica el grado de intensidad con que dicha posibilidad se manifiesta. En este sentido, un enunciado como 'Uno puede cogerse fácilmente un resfriado' podría resultar más afín a la carga modal del original.

sentido, merece la pena observar que admiten la sustitución del infinitivo por la perífrasis resultativa ‘acabar + gerundio’:

- (44) La NASA cree que es probable acabar encontrando agua en Marte.
- (45) Algunos científicos creen que es probable acabar descubriendo nuevas formas de vida.
- (46) Con estos cambios de temperatura, es probable acabar cogiéndose un buen resfriado.

Así mismo, esta sustitución por la perífrasis resultativa parece facilitar también la aceptabilidad de ejemplos como los de (34) y (37), donde los predicados agramaticales se presentan, respectivamente, como una actividad y un estado:

- (47) Si se trabaja en un taller, es probable {*arreglar ~ acabar arreglando} coches.
- (48) Cuando se exagera así con la comida, es probable {*estar enfermo ~ acabar enfermándose}.

De cualquier forma, hay que señalar que este valor resultativo no parece bastar para sostener la gramaticalidad plena de la secuencia, sino que ha de verse acompañado de la posibilidad de recuperar un sujeto indefinido o genérico para el infinitivo, como se ha mencionado anteriormente. Ejemplos como los siguientes parecen confirmarlo:

- (49) Si atajamos por aquí, es probable {??llegar ~ que lleguemos} antes.
- (50) Según los sondeos, si seguimos así, es probable {??ganar ~ que ganemos} las elecciones

Aunque ‘llegar’ o ‘ganar las elecciones’ se presentan como eventos resultativos, el grado de naturalidad de estos ejemplos es inferior al de los que hemos considerado plenamente gramaticales. En estos no parecen darse las condiciones para desencadenar una lectura indeterminada o genérica, máxime cuando en las principales aparece un sujeto deducible de la morfología flexiva del verbo ‘atajar’ y ‘seguir’, respectivamente, lo que nos empujaría a la búsqueda de un sujeto personal correferente en la subordinada.

Los ejemplos parecen ganar en aceptabilidad cuando se recrea un entorno impersonal en la principal:

(51) ? Si se va por un atajo, es probable llegar antes.

(52) ? Si se trabaja duro para conseguirlo, es probable ganar las elecciones.

Tanto un grupo de ejemplos como otro constituyen una prueba de la posibilidad de construir oraciones gramaticales con 'es probable + infinitivo', si bien las condiciones bajo las que pueden hacerlo requieren, sin duda, una mayor investigación.

5 Conclusiones

En este artículo nos hemos propuesto ejemplificar enunciados gramaticales formados por la secuencia 'es probable + infinitivo'. Dicha secuencia viene considerándose agramatical en la bibliografía específica dedicada al estudio de la subordinación sustantiva. La gramaticalidad de los ejemplos propuestos, no obstante, estaría restringida a una serie de condiciones, tal y como hemos expuesto. Por un lado, requeriría la recuperación de un sujeto genérico o indeterminado para la subordinada, viéndose favorecida, además, por la presencia de predicados de carácter resultativo. Así mismo, los contextos comparativos y aquellos en los que se cuantifica la probabilidad de la realización del verbo en infinitivo parecen particularmente adecuados a la hora de juzgar la aceptabilidad de la secuencia.

Las condiciones de gramaticalidad de estos ejemplos requieren un estudio más pormenorizado, así como las relaciones de simetría/asimetría de esta secuencia con las formadas sobre la base de los restantes predicados atributivos mencionados en este artículo, en particular con 'es improbable' y con 'es (im)posible'. No obstante, parece claro que el carácter netamente agramatical de 'es probable + infinitivo' ha de ser matizado. Por otro lado, la existencia de estos ejemplos confirmaría que la tendencia distribucional entre subjuntivo e infinitivo en el ámbito de la subordinación puede considerarse válida, aunque sea parcialmente, también en este caso.

Bibliografía

- Achard, Michel (1998). «Representation of Cognitive Structures: Syntax and Semantics of French Sentential Complements». *Cognitive Linguistics Research*, 11.
- Bosque, Ignacio; Demonte, Victoria (eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, *Las construcciones sintácticas fundamentales: Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Castañeda, Alejandro (2004). «Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español». En: Cifuentes Honrubia, José Luis; Marimón Llorca, Carmen (coord.), *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 2, extraord., pp. 55-72.
- RAE, Real Academia Española; ASALE, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, vol. 2, *Sintaxis*. Madrid: Espasa Libros; SLU.
- Ruiz Campillo, José Plácido (2007). «El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo: Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español». En: Villalba, Carmen Pastor (coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes.
- San Vicente, Félix (dir. y coord.) (2015). *Gramática de referencia de español para itálofonos*, vol. 3, *Oración, discurso, léxico*. Bologna: CLUEB.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi
editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Usos ‘desviados’ de la pareja aspectual eslava

Re-análisis desde una perspectiva enunciativa con especial atención al checo

Ariel Laurencio
(Univerzita Karlova v Praze, Česká republika)

Abstract Two ‘deviated’ uses of the perfective / imperfective aspectual pair in Slavic languages, i.e. what has been traditionally called aspectual competition will be analysed with the invariant value established for these grammatical forms by Adamczewski’s theory of phases or metaoperational grammar. For this purpose the discursive contexts in which each form appears will be considered, as an essential to understanding and confirmation of the invariant value activating them, besides the different discursive effects of meaning they might generate in a given situation.

Sumario 1 Introducción. – 2 El caso del imperfectivo perfectivo. – 3 El caso del perfectivo imperfectivo. – 4 El sistema a la prueba. – 5 Conclusiones.

Keywords Aspectuality. Metaoperational grammar. Discourse analysis.

Les francisants ne lisent pas les anglicistes.
(Adamczewski 1999, p. 62)

1 Introducción

Lo que escribía Adamczewski hace veinte años sobre la persistencia de los modelos teóricos tradicionales en la explicación y enseñanza del funcionamiento de formas gramaticales como las aspectuales (Adamczewski 1995, pp. 41-42) sigue siendo lamentablemente de actualidad hoy día. ‘Lamentablemente’ por la falta de adecuación que tales modelos han evidenciado y evidencian para la comprensión y efectiva adquisición del aspecto por parte de no nativos, y porque persisten.

El pecado original de la inadecuación de estos modelos lo constituye la arraigada creencia de que la forma gramatical y la realidad extralingüística se equivalen, de que una es reflejo de la otra (cf. Adamczewski 1978, pp. 123, 203). Las formas gramaticales son en realidad operadores con un

valor fundamental o invariante, pero de alcance lingüístico, organizador del código lingüístico, no extralingüístico (Adamczewski 1995, p. 43), y los diferentes efectos de sentido, de los que las gramáticas tradicionalmente elaboran catálogos haciéndolos pasar por valores de las formas, aparecen gracias a la conjunción de determinadas configuraciones contextuales o también por implicatura (Matte Bon 2007, pp. 6-7), pero una vez generado el enunciado (Adamczewski 1996, p. 56).

Es prueba de que el enfoque tradicional no logra dar cuenta del funcionamiento de las distintas formas u operadores gramaticales¹ su frecuente caída en contradicciones al intentar aprehender un fenómeno como por ejemplo el aspectual. Veamos si no un fragmento de la Gramática académica del checo, donde se intenta explicar cómo es posible que un verbo imperfectivo pueda expresar una acción perfectiva: «Como miembro no marcado de la oposición perfectividad/imperfectividad puede el verbo imperfectivo en ciertos contextos también expresar una acción perfectiva, p. ej.: *Tento film jsem viděl již před 10 lety. Otec už šel domů. Brzy tě budu prosit o pomoc*» (*Mluvnice češtiny* 1986, p. 181; traducción del Autor).

Se recurre como puede apreciarse a un argumento como el rasgo no marcado que posee el imperfectivo dentro de la pareja aspectual perfectividad/imperfectividad. En el siguiente caso, sin embargo, a falta de un argumento mejor, se recurre a un no muy revelador ‘naturalmente’, además del recurso a la creación de una categoría especial de ‘verbos de destreza’ así como a la introducción del concepto de ‘valoración’:

Por su esencia son también inactuales los verbos perfectivos que significan **capacidad, destreza y constituyen un predicado calificativo**, p. ej. *Unesu pytel obilí. Uběhnu 100 m za II sekund. Dokážu to udělat. Dovedu to. Napiši deset stran denně. Vykouřím za den 50 cigaret. [...]* En el tiempo presente inactual se trata en tales casos de una **revaloración especial de la acción extratemporal**, comp. p. ej.: *Jsem-li v kondici, uběhnu 100 m za 11 sekund*. En pretérito o en futuro, la diferencia de sentido entre los significados de calificación o de acción de estos verbos **claramente** se neutraliza: *Uběhl 100 m za 11 sekund* puede significar lo mismo una acción pasada que una capacidad pasada. (*Mluvnice češtiny* 1986, p. 185; traducción y negritas del Autor)

Tales malabarismos se hacen evidentemente necesarios para adecuar la realidad de los datos lingüísticos a una teorización inoperante, según

1 El término ‘operador gramatical’ se emplea aquí con el sentido que le da Adamczewski (1983, pp. 5-6) en sus trabajos sobre gramática metaoperacional: «Lejos de codificar directamente el mundo, los operadores gramaticales señalan operaciones formales relativas a la estructuración del enunciado, al estatus de sus términos o a las relaciones que unen a estos últimos entre sí» (traducción del Autor).

la cual el aspecto perfectivo se caracteriza por su carácter terminativo o directivo, por la orientación de la acción hacia un punto determinado que cerraría su decursar al inicio o al final, en suma, por una concepción cerrada del contenido verbal, al contrario del imperfectivo (*Mluvnické češtiny* 1986, p. 181). Y si esta teorización logra explicar más o menos satisfactoriamente una buena parte de los casos de uso, naufraga del todo en el resto, al que le esperan dos opciones: o la creación de una subregla *ad hoc* (con consiguiente pertenencia a un nuevo subgrupo) o la simple obliteración de los estudios gramaticales (cf. Adamczewski 1995, p. 42).

En las páginas siguientes me detendré en dos casos como estos, tradicionalmente considerados como excepción o simplemente no tenidos muy en cuenta. Los intentaré analizar con la ayuda de los principios de la gramática metaoperacional de Adamczewski (1978, 1996, 1999), que establece un valor invariante para cada uno de los operadores aspectuales, valor único que explicaría el funcionamiento de todos los ejemplos de uso de cada aspecto. Para el análisis de los casos canónicos así como de los más rebeldes, o sea, para una visión de conjunto, remito a los mismos trabajos de Adamczewski (1982, 1995, 1999) sobre el tema del aspecto eslavo, así como a otras obras suyas donde aparecen menciones importantes a este tema (Adamczewski 1978, 1996).

2 El caso del imperfectivo perfectivo

Un día voy en tren de Praga hacia un pueblo cercano. Por segunda vez pasa la controladora pidiendo los pasajes y me lo vuelve a pedir también a mí, cosa que me pareció rara pues siempre suelen recordar al que ya han revisado. Lo saco y se lo enseño, y exclama:

(1) Vy jste mi to už **ukazoval**.

Ya había oído varias veces que alguien usara la forma *říkala* (*imperf. pret. de decir*) en vez de la esperable, al menos según las reglas al uso, de *řekla* (*perf. pret. de decir*), pero habituado a la gramática de excepciones, nunca me despertó gran curiosidad la cosa, la tachaba simplemente de idiosincrasia del checo. Igual en otros casos, había oído un imperfectivo donde sería de esperar un perfectivo, pero nunca le había prestado mayor atención, tal vez porque preguntar, incluso a profesores, sobre el asunto, siempre terminaba en la letanía de que sí, ahí la acción no era larga o repetida (valores canónicos del imperfectivo) pero igual estaba captada en su proceso, más o menos dilatado. Solo que esta forma *ukazoval* (*imperf. pret. de mostrar*), en vez de la más 'lógica' *ukázal* (*perf. pret. de mostrar*), visto que la controladora sabía y yo sabía que le había mostrado el pasaje tan solo

una vez, difícilmente podía meterse en el saco de los procesos ‘captados en su decursar’, siendo además la acción de enseñar un comprobante de viaje algo bastante puntual en el común de los casos (y seguramente en este). Era un acertijo que demandaba una solución.

En Comrie (1976, pp. 16-17) se hace por ejemplo mención de la sustituibilidad de un aspecto por otro en la expresión de una acción realizada en un determinado rango de tiempo, sin que se pueda decir que un aspecto o el otro indique períodos cortos ni largos (como se suele decir *vox pópuli* y no tan *pópuli* del perfectivo y el imperfectivo respectivamente). A lo sumo, establece que el imperfectivo está relacionado con una estructuración interna del período de tiempo del que se habla (Comrie 1976, p. 17).

En Rassudova (1968, pp. 26-27) aparece una mención explícita del caso específico que nos interesa y entre otras explicaciones (p. ej. de carácter léxico) prevalece para la autora la idea de la ‘anulación del resultado de una acción pasada’ en este uso. Así, en una pregunta como:

(2) Вы **открывали** сегодня окно?

el uso del imperfectivo obedecería a que la ventana está cerrada en el momento del habla, o sea, que la acción en sí está dissociada de ese momento del habla, por lo que esta forma imperfectiva significaría que la ventana fue abierta y luego vuelta a cerrar (Rassudova 1968, p. 27).

En Forsyth (1970, p. 78, citado en Adamczewski 1995, p. 59) aparece un caso parecido al anterior:

(3) Войдя в комнату, он сказал товарищу: «Как здесь душно! Ты бы хоть окно **открыл!**»
– Да, я его недавно **открывал**.

donde se proporciona una descripción idéntica de la situación – la ventana había sido abierta y vuelta a cerrar – y si bien se aclara que no se puede decir que el imperfectivo exprese explícitamente una secuencia tal de eventos, en última instancia es el único con tal posibilidad, pues el perfectivo implicaría que la acción sí fue realizada y el resultado es visible, y que si no lo es, entonces no es responsabilidad del hablante tal estado de cosas (la ventana eventualmente cerrada).

En fin, para la Gramática académica del checo (*Mluvnicke češtiny* 1986, p. 181) el caso resulta como si no existiera, pues establece que la diferencia entre ambos aspectos consiste en que el verbo perfectivo expresa el resultado alcanzado, poniendo varios ejemplos, entre los cuales:

(4) **Dal** mi korunu.

mientras que el imperfectivo solo expresa orientación hacia el resultado,

pero no que este se alcance, lo cual explica que pueda ser utilizado en la expresión de un resultado al que no se ha llegado en ningún caso:

(5) **Dával** jsem mu stokorunu, ale on odmítl.

Una página después (*Mluvnice češtiny* 1986, p. 182), inadvertidamente, se entra en contradicción flagrante, pues al tratar el tema de las parejas aspectuales, se pone el siguiente ejemplo:

(6) - **Dal** jsem mu stokorunu, ale nerad.
- Tak proč jsi mu ji **dával**?

donde el *dával* en imperfectivo constituye una retoma del *dal* pronunciado en la frase que le antecede, por lo que es expresión de esta misma acción, de la que es indudable el carácter de ‘resultado alcanzado’, pues las cien coronas fueron dadas.

Es interesante la observación hecha por Esvan (2013, pp. 3-4), de que las formas imperfectivas que aparecen en la estructura / perfecto / + a + / imperfectivo / no obligan a interpretar las acciones como contemporáneas, mas que, en cualquier caso, contribuyen a tal interpretación. En concomitancia con esto, señala que en muchas traducciones al checo a partir de idiomas como el inglés o el francés, a un gerundio en estas lenguas suele corresponder tal estructura:

(7) «Hey, now», called a woman shrilly, **clutching** at her hat. (Isaac Asimov)
«Co je?» vykřikla ostře nějaká žena a **přidržovala** si klobouk.

Mathesius (1938, p. 16) se detiene ampliamente sobre el particular, con el mérito de irnos recordando en cada ejemplo dado el valor del contexto para determinar el uso apropiado:

(8) Pamatuji se, že jsem ti tu knihu **půjčil**.

(9) Pamatuji se, že jsem ti tu knihu **půjčoval**.

Así, la diferencia entre (8) y (9) se la explica como que en el primer caso se hace referencia a la acción en sí mientras que en el segundo la realidad objetiva de esta acción se actualiza, cobra dimensión actual, se representa como si se tuviera delante de los ojos (Mathesius 1938, p. 16). Esto le sirve a Mathesius para elaborar una teoría según la cual el imperfectivo enfatiza una actuación o una acción mientras que el perfecto apunta al resultado de la misma acción (Mathesius 1938, pp. 16-17), idea que probablemente constituya el germen de la expandida creencia de que el imperfectivo ve a la acción ‘desde dentro’ o ‘en su decursar’.

Entre las varias razones para el uso de un aspecto u otro que Mathesius expone, nos coloca ante los ojos una que vendría a constituir la base de la teoría metaoperacional o de fases de Adamczewski: la necesidad de que haya un conocimiento previo de una situación dada para poder usar el imperfectivo (Mathesius 1938, p. 17). Esto, que Mathesius presenta como uno de los elementos desencadenantes de la selección aspectual, es decir, si contamos con información previa o no sobre un hecho y cómo nos posicionamos respecto al eje 'información' o 'conocimiento de la información' mediante el uso de un aspecto u otro, constituirá, como veremos, la base de la teoría de fases elaborada por el investigador francés de origen polaco Henri Adamczewski en los años setenta del siglo XX. En la misma línea Rassudova, en la edición revisada y ampliada de su estudio sobre el aspecto en ruso (1984, pp. 18-19), nos habla de numerosos casos donde se puede usar uno u otro aspecto dependiendo del conocimiento previo del contexto, al cual considera indispensable para determinar la configuración comunicativa del enunciado.²

En la intuición de algunos hablantes checos aparecen en ocasiones elementos como la necesidad de un antecedente para justificar el uso del imperfectivo. Por ejemplo, ante un cartel como *prodám pozemek* ('vendo terreno', con perfectivo presente de 'vender') y al preguntar si no se podría usar un *prodávám pozemek* como podría parecer más natural, al menos a un hablante de una lengua romance y con ciertas nociones de gramática descriptiva,³ según la cual para el perfectivo presente, si bien se le adjudica también un valor de presente imperfectivo, prevalece el valor futuro por lo que el *prodám* tendería a equivaler a un 'venderé'⁴ la respuesta fue que el uso de *prodávám* podría implicar que ya el propietario estaba tratando de vender el terreno desde antes pero que por alguna razón no lo había logrado, resultando por tanto contraproducente el uso de esta forma imperfectiva en tal función comunicativa.

Adamczewski (1995, p. 42) comienza su exposición sobre el aspecto en polaco precisamente por ejemplos como los vistos hasta (9), los cuales son difícilmente interpretables como frases aisladas, pero que cobran claridad

2 Hacia el final de esta edición, Rassudova (1984, p. 200) también menciona el crecimiento del interés en la teoría de la información como herramienta para dar cuenta del uso aspectual.

3 Kopečný (1962, p. 74) nos habla de los valores futuro, atemporal, de presente narrativo e histórico, incluso de presente imperfectivo (tal vez se haga innecesario insistir en la patente contradicción), que posee el caso perfectivo. En cualquier caso, los verbos en perfectivo presente suelen interpretarse con valor futuro, contexto permitiendo claro está.

4 Es cierto también que se estipula que el perfectivo presente habla de una acción que aún no se ha realizado o también de una acción de tiempo indeterminado (*Mluvnice češtiny* 1986, p. 179), pero por otra parte esta es una noción que a veces resulta difícil aplicar, como usuario no nativo de la lengua, pues igual se podría considerar que el estado de *vender el terreno* ya existe en el momento presente.

una vez que se observa que forman parte de una dinámica contextual o de diálogo, en la cual van a insertarse según su función comunicativa:

(10) **Brałeś** lekarstwo?

(11) Kiedy ostatni raz **brałeś** lekarstwo?⁵

Si bien el primer ejemplo (proporcionado por el mismo Adamczewski) resulta opaco respecto a por qué aparece utilizada la forma imperfectiva y no la perfecta, ya el segundo enunciado (extraído de internet) contiene otros elementos que nos pueden servir como orientación primera, como el *ostatni raz* ('la última vez que'), además de una mención anterior de que el personaje interrogado declara sentirse bien, lo cual no es cierto.

La operación gramatical del imperfectivo sería la de venir a constituir un predicado temático respecto a un primer momento comunicativo remático. Con el uso del imperfectivo se bloquearía un predicado ternario {TY + WZIAĆ + LEKARSTWO} de carácter remático, que o bien ha aparecido ya en la cadena discursiva, o está dado en el contexto, o de alguna manera está presupuesto. El predicado bloqueado {TY + BRAĆ LEKARSTWO} sería binario pues el alcance del imperfectivo sería sobre todo el conjunto predicativo, que a su vez se atribuiría al sujeto (cf. Adamczewski 1996, pp. 15-16).

Una de las funciones comunicativas de tal procedimiento gramatical es servir de base para acceder a otras informaciones. De hecho, al preguntársele a alguien usando el imperfectivo si ha tomado su medicina, no se hace referencia a la acción en sí misma de tomar esta medicina, no se pregunta exactamente por eso (lo cual en términos gramaticales significa que no se realiza una predicación ternaria {TÚ + TOMAR + MEDICINA}), o sea, no se cuestiona tal predicación o relación sujeto + predicado, sino que se solicitan otras informaciones o se hace referencia a otras cuestiones. En el ejemplo (11) el enunciador estaría de hecho preguntando, ante la muela de dolor del interlocutor y la declaración de este de sentirse bien, cómo es que no 'ha tomado' alguna medicina. En este caso, el perfecto español sería tal vez el tiempo gramatical más adecuado para expresar lo mismo con un mínimo de recursos gramaticales. A tal efecto, se puede recordar lo expresado por Gagliardelli (1999, p. 281) para los tiempos compuestos,

5 Tomado de <http://docs8.chomikuj.pl/445314731,PL,0,0,Powrót-do-miłości.docx>. El contexto anterior (los elementos discursivos que sirven de antecedente al uso del operador 'imperfectivo' aparecen en negrita), fundamental para entender el uso de la forma imperfectiva, sería: - Jestem wściekły - poprawił ją. - **I czuję się dobrze. To jednak nie była prawda. Potarł szcękę, ignorując ból, który na stałe zadomowił się w jego ramieniu. Gips go uwierał**, ale nie miał zamiaru tego po sobie pokazać. - Kiedy ostatni raz **brałeś** lekarstwo? Milczał, co wystarczyło jej za odpowiedź.

de que son instrumentos del enunciador para decirnos siempre algo ‘más’ o algo sensiblemente ‘distinto’ a los simples ‘hechos’.

Así se puede ver que para traducir (1) también se podría usar, además del perfecto, el pluscuamperfecto, visto que la acción referida es del todo anterior:

(1') Pero usted ya me lo **ha mostrado** / Pero usted ya me lo **había mostrado**.

Estos operadores, que resultan tematizantes asimismo en español, nos ayudan tal vez a ver mejor qué es lo que está en juego al usarlos. Pero no solo existen operadores de tematización verbales, así un ‘es que’ tendría la misma función de bloquear el predicado remático que le antecede, y podría servirnos para traducir el caso (6), respetando las funciones comunicativas puestas en acción.

(6') - Le *di* cien coronas, pero vaya...
- ¿Y entonces por qué **fue que** se las *diste*? / ¿Y entonces por qué se las **has dado**? / ¿Y cómo **es que** se **te ha ocurrido dárselas**?

Los casos de retoma o recuperación como fase II de lo enunciado con un imperfectivo un momento antes en fase I con un perfectivo son bastantes abundantes en checo. La explicación dada a veces de que tal uso del imperfectivo resulta coloquial no se tiene en pie (cf. Panevová, Sgall 1972, p. 299), ¿pues por qué no considerar también coloquial el perfectivo que le antecede? Valga un ejemplo:

(12) - Ahoj. Jani, já bych ti to chtěla nějak **vysvětlit**.
- Ale já nechci, abys mi to **vysvětlovala**.⁶

En este caso la traducción al español requeriría asimismo de un operador en fase II, para la retoma y bloqueo del predicado remático antecedente, como puede serlo el subjuntivo:

(12') - Pero yo no quiero que tú me **expliques** nada.

Este uso aspectual específico, normalmente ha sido relegado por las gramáticas descriptivistas o a lo sumo tachado de sumamente excepcional (cf. Panevová, Sgall 1972, p. 299), muy probablemente al no caber dentro de la teoría oficial. En cualquier caso, la inadecuación de la teorización

6 Tomado del serial *Vyprávěj*, temporada 3, capítulo 4, 19'29": <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10195164142-vypravej/211522161400004-delegace>.

tradicional es evidente en un caso así, al hallarse en plena contradicción las distintas explicaciones dadas para el uso de cada aspecto.

Una de las razones para tal inadecuación es que tradicionalmente se tienden a analizar enunciados finales desvinculados de las dinámicas contextuales que les han dado vida (cf. Adamczewski 1995, p. 53). Es lo que pasaría si tratáramos de entender el *ukazoval* de (1), el *otkrývali* de (2) o el *bratěs* de (10) en sí solos, sin fijarnos en lo que les ha antecedido en el contexto o en la cadena discursiva.

3 El caso del perfectivo imperfectivo

Fijémonos ahora en un uso aspectual también ‘aberrante’ que en cambio sí ha tenido bastante cabida en las distintas descripciones realizadas sobre el aspecto. Este perfectivo empleado allí donde cabría esperarse un imperfectivo podría configurarse entonces como una contrapartida del anterior: un imperfectivo en ‘función’ de perfectivo.

En varios estudios sobre el tema del aspecto (Galton 1976, pp. 83-84, Chatterjee 1998, pp. 46-47) se habla por ejemplo del perfectivo con valor iterativo. Téngase en cuenta que el rasgo iterativo constituye para muchos dominio del imperfectivo, si bien la Gramática académica del checo (*Mluvnicke češtiny* 1986, p. 180) ya hace la salvedad y admite que el rasgo de frecuencia no pertenece al aspecto en sí, por lo que habría que atribuirlo a los modos de acción verbal.

La primera cuestión a plantearse es cómo entender que en la misma posición y con el mismo rasgo iterativo pueda aparecer un imperfectivo. Que el elemento iterativo lo introduzca la expresión de tiempo puede resultar evidente:

(13) Každý večer **přijde** domů pozdě.

pero por otra parte, como se menciona en Kopečný (1962, p. 31), este perfectivo puede aparecer también sin tal expresión temporal. Kopečný a estos casos les otorga un significado extratemporal y caracterizador, significado con el que el perfectivo se igualaría al presente imperfectivo:

(14) Ten toho **namluví!**

La posición de la Academia (*Mluvnicke češtiny* 1986, p. 185) ya la hemos visto más arriba en la introducción, que habla de un grupo especial de verbos, los cuales al significar ‘capacidad’ o ‘destreza’ y constituir un predicado calificativo pueden entonces, siendo perfectivos, expresar falta de actualidad (rasgo tradicionalmente atribuido al imperfectivo). Pero esto no tiene por qué ser así, como veremos a continuación con un verbo como *přijít* (‘venir’, ‘llegar’) o aun otros más.

La solución para esta cuestión se puede encontrar en la teoría de fases desarrollada por Adamczewski (1978, 1996, 1999). Según este autor, el valor invariante de la forma perfectiva sería el de constituir un predicado remático, abierto (porque el elemento introducido es sustituible al no estar presupuesto), mientras que el invariante de la imperfectiva, como ya hemos visto anteriormente, sería el constituir un predicado temático, cerrado (porque el elemento mencionado ya no puede ser sustituido, de él precisamente se dice algo, ya está presupuesto o dado desde antes, en el contexto o en la cadena discursiva) (Adamczewski 1995, pp. 50-53). El predicado propuesto o abierto pasa a ser denominado fase I, el predicado presupuesto, cerrado o saturado estaría en fase II (Adamczewski 1978, p. 37).

Así, en un ejemplo como el siguiente, se puede entender que se selecciona la forma imperfectiva porque el 'llegar de la taberna borracho', predicado bloqueado o binario, ya está presupuesto en el enunciado anterior, donde la niña declara que solo desea que 'su padre deje de beber':

- (15) Jen jedno děvče sedělo potichu, až jsem se zeptal: A co bys chtěla ty, Katko? Do ticha třídy se nesla odpověď: Já nechci nic, jenom aby tatínek přestal pít. Každý večer **přichází** z hospody opitý, bije maminku, a když ji bráníme, vyhání nás ven. Chci jen, aby přestal pít...⁷

Y no solo está presupuesto en su deseo de que deje de beber el padre el que 'llegue de la taberna borracho' sino también lo que le sigue: 'el pegarle a la madre', 'el defenderla los hermanitos', 'el echarlos a la calle el padre'. Dicho de otro modo, esta secuencia de acciones está contenida en el deseo expresado por la niña, son el motivo y por tanto su antecedente.

Por otro lado, en el siguiente enunciado no hay tal presuposición, la información de 'llegar un aguacero' y que 'todo el repelente se le cae con el agua' a quien cuenta la historia se da como dato nuevo, no viene de antes, por lo cual puede tener como efecto expresivo el comunicar cierto sentido de sorpresa:

- (16) Jinak se snažím aplikovat repelent, jenže skoro každý večer **přijde** nějaká přehánka a to poměrně silná a všechno se to **spláchne**.⁸

Un detalle importante en el análisis de las propiedades de las fases es que la fase I, remática, se proyecta hacia la derecha, es una información aportada en el mismo momento de la enunciación, mientras que la fase II, temática, se orienta hacia la izquierda, como es propio de los elementos tematizados (Adamczewski 1995, p. 56, cf. Mathesius 1947, pp. 91-92).

7 Tomado de <http://www.sevetin.bcb.cz/is12mez30.html> (2015-07-15).

8 Tomado de <http://ariane.pise.cz/26-opet-v-sedle.html> (2015-07-15).

Una muestra de que la iteratividad está dada en el contexto o a través de las expresiones temporales empleadas, pero no en la forma gramatical, pueden constituirlo los siguientes ejemplos, donde en (17) la persona en cuestión pierde repetidamente (subrayo la expresión temporal) el trabajo, en (18) solo lo pierde una vez, mientras que en (19) se expresa el perder el trabajo como una posibilidad o hipótesis, de manera virtual. El valor operativo que justifica el empleo del imperfectivo en cada caso es sin embargo uno solo: el constituir un predicado bloqueado que presupone la pieza de información que se maneja.

(17) Po roce 1989 *opakovaně* **přicházel** o práci kvůli údajné spolupráci se Státní bezpečností, kterou však soud po letech vyvrátil.⁹

(18) Já kvůli tomu **přicházel** o práci, protože jsem byl nedostupný...¹⁰

(19) Jinak nevím proč bys kvůli tomu **přicházel** o práci.¹¹

Veamos por último dos casos donde el segundo predicado retoma el primero, a la manera de *vysvětlovala* y *vysvětlit* en (12). Son enunciados escuchados en la conversación diaria:

(20) Pokaždé co **na to pomyslí... běhá** mu mráz po zádech.

(21) Já taky všechno vždycky **najdu**, když to **hledám**.

En ambos, con un mínimo de abstracción, puede observarse que el segundo predicado retoma, aun si no directamente, más bien asociativamente, el primero, y que lo presupone. O sea, que el ‘ponérsele los pelos de punta’ a esa persona está ya contenido en el ‘pensar’ en esa cosa que le provoca tal reacción, y que el ‘encontrar’ se encuentra igualmente ya presente en el ‘buscar’ que le antecede, no tanto por orden de lógica extralingüística, sino por un orden de cómo ha sido lingüísticamente enunciado.

El análisis de estas formas requiere de tal nivel de abstracción. Los procedimientos gramaticales son un sistema profundo y no consciente, que subyace posiblemente a todas las lenguas y cuyas operaciones invisibles quedan marcadas en la superficie gracias a los operadores gramaticales (de los cuales la pareja aspectual no es más que un ejemplo). Si aceptamos

9 Tomado de <http://www.ceskatelevize.cz:8002/porady/1186000189-13-komnata/213562210800029-13-komnata-jana-skopeccka/> (2015-07-15).

10 Tomado de <http://www.poi.cz/phpbb/viewtopic.php?f=18&t=4635> (2015-07-15).

11 Tomado de <http://spovednica.sk/detail.php?statusik=200438&kateg=1&nove=0&orderbyide> (2015-07-15).

esta tesis lingüística metaoperacional de Adamczewski, se haría claramente necesario un entrenamiento para indagar en tales profundidades.

4 El sistema a la prueba

Quisiera terminar como empecé, con una anécdota. A este punto no se podrá negar el valor de una adecuada contextualización (o para el caso, anecdotización) para entender el resultado que encontramos expresado, si con forma imperfectiva o perfectiva, en la cadena discursiva final. La anécdota escogida no es casual, pues en ella aparece un verbo como *nahrát/nahrávat* (grabar) que en el plano 'objetivo'¹² o extralingüístico tiene que poseer cierta duración para poder darse, hecho que contamina en buena medida la explicación que se da para su uso como imperfectivo.

Un día me encuentro a una vieja amistad checa en una conferencia. Se encontraba tomando apuntes de una de las presentaciones pues quería escribir algo sobre el tema. Luego, mientras almorzábamos, se quejó de que no había alcanzado a anotar algunas cosas muy importantes. Yo le respondo que no se preocupe, que lo he grabado todo, a lo que manifiesta:

(22) Tak tys to **nahrával**?

Mi primera reacción, como profesor de lengua española, fue preguntarle cómo diría lo mismo en español, pues sabía muy bien el idioma. La respuesta no se hizo esperar, de hecho es un error (en este entorno enunciativo) muy difícil de erradicar en los aprendientes checos:

(22') ¿Entonces tú lo ***grababas**?

A ese punto, lo que más me interesaba era ya otra cosa: hacer una predicción, utilizando para ello los principios de la gramática metaoperacional. Y le pregunto si no sería posible decir también, con el perfectivo en cambio:

(22) Tys to **nahrál**?

La respuesta afirmativa, con la salvedad de que sonaba muy rara, desencadenó un debate sobre los valores de uso de cada forma aspectual, valores que ya hemos visto en este trabajo. Mi intención, más allá de discutir cualquier justificación de la forma imperfectiva como acción 'vista desde dentro del proceso' y de la perfectiva como acción 'terminada' o 'resulta-

12 Uso el término 'objetivo' haciéndome eco de cómo aparece utilizado en Mathesius (1938, pp. 15-16).

tiva', consistía en determinar en qué casos y bajo qué condiciones sería posible utilizar el *nahrál* y no el *nahrával*.

Es interesante que, entre los argumentos usados por este hablante checo para justificar la forma imperfectiva *nahrával*, salieron a relucir algunos como los siguientes: que su uso implicaría algo como 'mira qué listo eres, a mí eso no se me hubiera ocurrido', que la persona se sitúa en el lugar de los acontecimientos, que se destaca el proceso, que es un lenguaje más vivo, que hay un enfoque del hablante. Para la forma perfectiva *nahrál* este enfoque del hablante estaría ausente, esta se concentraría en el puro hecho de tener la grabación, sonaría por ejemplo a un policía que te pregunta secamente en un interrogatorio si eres tú el que has grabado eso o no.

Tal vez no se haga necesario repetir que todos estos efectos de sentido responden a un contacto de la forma gramatical con los valores de contexto, que en el caso de la imperfectiva hay una vinculación con un dato que viene de antes y se quiere pasar a una información más allá o a la expresión de ciertas informaciones más allá (o sea, que no están explicitadas en la cadena enunciativa), como por ejemplo el de 'ser listo'. Con la forma perfectiva en cambio, el dato sería nuevo, se presentaría tal cual, no se vincularía con nada que le antecediera, se estaría preguntando efectivamente por esa predicación o relación sujeto + predicado, creando así los valores de contacto que puedan adscribirsele, como por ejemplo esa sensación de sequedad que produce.

Un aspecto importante es el porqué de lo natural que nos puede sonar una frase, caso en el que no dudamos en decir que es correcta, y de lo raro que nos suenan otras frases, que sin embargo sí existen, y en demostrar su existencia nos han ayudado mucho los corpus en los últimos tiempos. Casi parece como si en validar nuestra frase jugara un rol insoslayable el componente vivencial, que nos haría focalizar más una forma y no otra como correcta. Probablemente esto tenga que ver, en el plano psicológico, con lo dicho más arriba sobre el nivel profundo, subconsciente, donde se realizan las operaciones metalingüísticas. La forma gramatical, huella en la superficie de estas operaciones, tiene que tener un solo valor, uno solo, porque es solo una la forma. Lo demás son eso, efectos de sentido, que a veces tomamos como el sentido propio porque es lo único de lo que disponemos, es el único dato a nuestro alcance: el dato vivencial. Así, para alguien que no pudo tomar unos apuntes, la frase *tys to nahrával* se le representa como la más natural, mientras que el policía de marras podría jurar que lo más normal del mundo es enunciar un *tys to nahrál*, o mejor, un *Vy jste to nahrál*, y que la otra frase existe pero que él no la usaría.

Aun me permitiría otra disquisición sobre por qué la segunda frase con perfectivo suena rara, y en caso de usarse, seca. Este es un enunciado que presenta un dato como nuevo, y en las relaciones personales todo lo vinculable se vincula, así las construimos, y si no vinculamos algo vincu-

lable, entonces nos suena seco o brusco, precisamente por eso, porque tal parecería que queremos destruir ese vínculo, esa relación. Como vemos, tal vez la lengua y sus operaciones gramaticales guarden más relación con nuestros comportamientos psicológicos de cuánto le acreditaríamos.

Con este pequeño ejemplo he pretendido demostrar el poder predictivo que posee la teoría de fases de Adamczewski respecto a las diferentes teorías tradicionales basadas en los términos de aspecto verbal y acción, o sea, basadas en última instancia en la supuesta equivalencia entre forma gramatical y realidad extralingüística. Una cuestión alemana pero no de menor importancia la constituye la dimensión didáctica de la predicción, pues de hecho nos equivocamos al usar las formas porque predecimos mal cuál ha de ser utilizada, y predecimos mal porque las teorías con las que contábamos no dan una explicación satisfactoria de los hechos lingüísticos, si bien por momentos llegan a descripciones muy precisas de los extralingüísticos.

5 Conclusiones

En este trabajo hemos aplicado los principios de la gramática enunciativa o metaoperacional de Adamczewski (1978, 1996, 1999) a las formas gramaticales de perfecto e imperfecto de las lenguas eslavas. Nos hemos centrado en especial en dos usos que la gramática tradicional juzgaría desviados, al no respetar los valores considerados por ella como centrales para cada una de estas formas aspectuales.

Con ayuda de tales principios hemos intentado analizar el valor invariante correspondiente a cada forma, con el objeto de confirmar que las posibles diferencias de uso son efectos de sentido producidos por las distintas variables presentes en el contexto enunciativo o la situación comunicativa, mas condicionados en última instancia por tal valor.

Hemos confirmado la certeza de los postulados de Adamczewski aplicados al aspecto eslavo (1982, 1995, 1999), donde el operador imperfectivo se caracterizaría por manejar un dato que viene de antes en la cadena discursiva o que ya está presente en el contexto o situación, ejecutando un enlace con este antecedente, mientras que el operador perfecto aportaría un dato en el mismo momento de la enunciación.

Hemos insistido asimismo en la necesidad de distinguir entre el valor operativo invariante de cada forma gramatical y los efectos de sentido o los efectos expresivos que produce en determinadas configuraciones contextuales. Estos efectos, erigidos a valor operativo de la forma, no hacen más que crear equívocos en los que intentan adquirir un sistema lingüístico, por lo que se revelan de poca utilidad práctica en la esfera didáctica, la cual sigue lamentablemente anclada a viejos esquemas.

Bibliografía

- Mluvnice češtiny (1986). *Mluvnice češtiny*, slov. 2. Praha: Academia.
- Adamczewski, Henri (1978). *Be + ing dans la grammaire de l'anglais contemporain* [tesis doctoral]. Paris: Université de Paris VII.
- Adamczewski, Henri (1982). «L'aspect en anglais, en français et dans les langues slaves». En: Lavedrine, Jean; Boisson, Claude; Cotte, Pierre; Delechelle, Gérard; Larreya, Paul; Adamczewski, Henri (éds.), *Apports français à la linguistique anglaise*. Saint-Étienne: Université de Saint-Étienne.
- Adamczewski, Henri (1995). «La problématique de l'aspect en français et en polonais: Une nouvelle approche: la théorie des phases». En: Cyrgal-Krupa, Zofia (éd.), *Les contacts linguistiques franco-polonais*. Lille: Diffusion Presses Universitaires de Lille.
- Adamczewski, Henri (1996). *Genèse et développement d'une théorie linguistique*. Perros-Guirec: La Tilv Éd.
- Adamczewski, Henri (1999). *Clefs pour Babel ou la passion des langues*. Saint-Leu d'Esserent: EMA.
- Chatterjee, Ranjit (1998). *Aspect and Meaning in Slavic and Indic*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Comrie, Bernard (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esvan, François (2012). «Ke střídání vidu při vyprávění v češtině». V: *Gramatika a korpus (sborník z konference)*. Praha: Akademie věd ČR.
- Forsyth, James (1970). *A Grammar of Aspect: Usage and Meaning in the Russian Verb*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagliardelli, Giancarlo (1999). *Una grammatica enunciativa della lingua inglese*. Bologna: CLUEB.
- Galton, Herbert (1976). *The Main Functions of the Slavic Verbal Aspect*. Skopje: Macedonian Academy of Sciences and Arts.
- Kopečný, František (1962). *Slovesný vid v češtině*. Praha: Academia.
- Mathesius, Vilém (1938). «O konkurenci vidů v českém vyjadřování slovesném». *Slovo a slovesnost*, 1, pp. 15-19.
- Mathesius, Vilém (1947). *Čeština a obecný jazykozpyt*. Praha: Melantrich.
- Matte Bon, Francisco (2007). «Las maneras de hablar del futuro en español: Del sistema codificado a las interpretaciones contextuales». *marcoELE*, 5.
- Panevová, Jarmila; Sgall, Petr (1972). «Slovesný vid v explicitním popisu jazyka». *Slovo a slovesnost*, 33, pp. 294-303.
- Rassudova, O.P. (1968). *Upotreblenie vidov glagola v ruskom jazyke*. Moskva: Izdatel'stvo moskovskogo universiteta.
- Rassudova, O.P. (1984). *Aspectual Usage in Modern Russian*. Moskva: Russky Yazyk.

Léxico y semántica

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

La reduplicación léxica como mecanismo de estrechamiento de conceptos

Ignacio Arroyo Hernández

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In order to analyse creative total reduplication through the conceptual tools of metaoperational grammar a particular framework can be proposed. In this proposal, total reduplication constitutes a systematic procedure for narrowing the concept encoded by the duplicated word. From the point of view of Adamczewski's system of phases, reduplication should be placed under phase 2, distinctly characterised by metalinguistic dimension of language. Strong contextual and usage dependence of meaning, as proposed by Wittgenstein, fits in well with metaoperational grammar's core idea, which restrains what is actually coded in language, and accounts for a phenomenon which has been studied up to date by lexical pragmatics works.

Sumario 1 Introducción. – 2 Tres puntos de partida. – 2.1 Lo que se codifica es poco. – 2.2 El significado es (o está en) el uso. – 2.3 Dimensión referencial y dimensión metalingüística en la lengua. – 3 Un fenómeno: la reduplicación léxica consecutiva. – 4 Niveles de codificación. Conceptos 'ad hoc'. – 5 La reduplicación léxica como procedimiento de narrowing: la dimensión metalingüística de la lengua. – 6 Conclusión.

Keywords Lexical reduplication. Metaoperational grammar. Narrowing.

1 Introducción

La gramática metaoperacional, desarrollada a partir de los estudios de Henri Adamczewski (cf., entre otros, 1996 y 2002) en los trabajos de Matte Bon (1997, 2008, 2013, 2015) y otros autores, va dando pasos en la descripción de distintos fenómenos de la arquitectura secreta de las lenguas. El interés de las publicaciones en el marco de esta manera de acercarse a la lengua se ha dirigido a distintos niveles del análisis lingüístico, si bien se ha concentrado especialmente en la descripción de operadores gramaticales, de aspectos sintácticos, de cuestiones relativas al sistema verbal o de los marcadores del discurso (cf. Solís, Carpi 2014; Arroyo Hernández et al. en prensa). En el presente trabajo, a todos los efectos una exploración preliminar, se examinará el fenómeno de la reduplicación léxica, mecanismo de creación de nuevas unidades léxicas asociadas a conceptos 'ad hoc',

Biblioteca di *Rassegna iberistica* 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-7

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

con el doble objetivo de, por un lado, arrojar luz sobre este fenómeno y, por el otro, de poner de manifiesto la eficacia de los principios de análisis de la gramática metaoperacional para dar cuenta de fenómenos adscribibles al campo de las relaciones léxico-semánticas.

2 Tres puntos de partida

2.1 Lo que se codifica es poco

La distinción entre lo que codifica el sistema y lo que interpretamos en cada contexto específico resulta fundamental para elicitar el modo en que se generan sentidos añadidos que no forman parte del 'sentido literal' de las palabras que utilizamos cuando comunicamos. Asumir cierta indeterminación o subdeterminación lingüística del sentido de los enunciados y de las palabras como principio inderogable permite evitar atribuir a la lengua lo que no son más que efectos o implicaturas contextuales no codificados y frecuentemente asociados con los usos de ciertos elementos. Porque, dicho llanamente, la lengua codifica menos de cuanto frecuentemente se considera.

2.2 El significado es (o está en) el uso

Cabe convenir en la importancia radical del uso en cualquier teoría semántica, en consonancia con las teorías de Wittgenstein (1953). Una interpretación radical de la teoría wittgensteiniana sobre el hecho del 'significar' implicaría renunciar por completo a la noción de significado, o al menos a una versión 'cosificada' de esta, a algo 'separable' que podamos calificar como 'significado de una palabra'. Las palabras indudablemente 'significan', son entidades intencionales, capacitadas para remitir a algo diferente de sí mismas. Pero esta potencia no precisa del apoyo de entidades especializadas que les sirvan de instrumento mediador. Sin aceptar necesariamente una versión radical de esta teoría, sí hemos de aceptar que las palabras son signos abiertos, borrosos, vagos e incluso equívocos, y «el significado de un término cualquiera vive en nuestra mente como una suerte de registro de usos especialmente representativos» (Núñez Ramos, Lorenzo González 2004, p. 91) asociados a ese término. Una teoría del significar que minimiza la noción de significado (o una versión codificada de este) conduce a una teoría que, saltándose la semántica léxica, se acercaría a las recientes propuestas para una pragmática léxica, preconizada por autores como Carston (2008) y fuente de herramientas conceptuales idóneas para describir el fenómeno de la reduplicación léxica.

2.3 Dimensión referencial y dimensión metalingüística en la lengua

En una lengua conviven dos dimensiones, que en ocasiones parecen confundirse: la dimensión referencial y la dimensión metalingüística. En el nivel de la dimensión referencial, «la lengua, en cuanto sistema simbólico de representación, remite a otra cosa, a lo extralingüístico» (Matte Bon 1997, p. 3). Es en este nivel en el que tradicionalmente se ha analizado la lengua, descuidando así el segundo nivel, el de la dimensión metalingüística, en el que no hablamos tanto del mundo extralingüístico como de la lengua misma, de lo que decimos, o de la interacción con nuestro interlocutor. Los operadores que intervienen en este nivel proporcionarían lo que ciertos autores denominan instrucciones procedimentales: instrucciones para el procesamiento de las palabras.

3 Un fenómeno: la reduplicación léxica consecutiva

De entre los varios fenómenos de repetición o reduplicación lingüística, para cuyo panorama en ámbito hispánico remitimos al lector a Escandell (1991), Cuenca (2007) y Felú (2012), nos concentramos en la repetición léxica consecutiva.

La repetición léxica consecutiva, denominada también repetición consecutiva o reduplicación léxica total en la bibliografía en español, consiste en la repetición voluntaria, contigua e idéntica de palabras por un mismo emisor sin pausa significativa:

- (1) Yo me alegré mucho de encontrar a Félix Cabeza con La Dorada, abierta con toda ilusión, con una gente aparcando delante del restaurante impresionantemente buena, con muy buena pinta, y de encontrarme por primera vez un restaurante **español español** que no tiene nada de esas cosas de tome usted paella, como había en Estocolmo, que era una cosa era engrudo, ¿no? (CREA)
- (2) *CAR: en cambio Alberto / cada vez que (ha tenido) un peluche que tenía la etiqueta colgando decía / quítasela mamá //
 *LOL: eso pasa siempre //
 *PAC: yyy / sí / < yyy > //
 *CAR: / < era como >...
 *LOL: esta puede estar / < quince horas así > //
 *CAR: / < se la cortamos > //
 *PAC: eso es lo que más le gusta / del muñecos //
 *CAR: yyy / pero es que esto no es una **etiqueta etiqueta** / esto es una cosa colgando / ¿no? (C-Or-DiaL)

Retomando la caracterización de Cuenca (2007, pp. 204-205), que recoge y completa la propuesta de Aitchison (1994, pp. 18-19), cabría dar cuenta así de la repetición léxica consecutiva:

- a. Son autorrepeticiones, frente a las heterorrepeticiones, dado que es el mismo hablante el que repite la palabra.
- b. Son repeticiones léxicas, puesto que se reitera una palabra, frente a las repeticiones semánticas (en las que se reitera un concepto), sintácticas (en las que se reitera una estructura) o pragmáticas (repetición dentro de un contexto conversacional para facilitar la producción, la recepción o la interacción). Como señala Dostie (2013, p. 18), la repetición pragmática es un fenómeno del discurso, y «elle ne change pas, fondamentalement, la signification des unités soumises au processus en cause».
- c. La repetición se reduce a una única palabra.
- d. Son repeticiones de palabras inmediatas temporalmente (o en el texto escrito), a diferencia de otras repeticiones, como las cohesivas, que se dan con una cierta distancia textual.
- e. Se trata de una repetición exacta, es decir, sin ningún tipo de variación formal.
- f. Tienen un carácter voluntario y deliberado; se trata de repeticiones involuntarias o no deliberadas como las que podemos encontrar en la conversación o en personas con trastornos del lenguaje.
- g. Son repeticiones opcionales.
- h. Tienen un claro carácter idiomático y no composicional, es decir, responden a características peculiares de la lengua, aunque parezcan seguir principios universales o muy generales, y su significado no resulta directamente de la suma de los significados de las partes, por lo que no pueden interpretarse como casos de una redundancia.
- i. Este tipo de repetición tiene paráfrasis más o menos claras.

4 Niveles de codificación. Conceptos ‘ad hoc’

De la misma manera que la forma lógica que proporciona la lengua se encuentra subdeterminada, lo cual hace imprescindible el enriquecimiento pragmático para acceder a la proposición, las palabras poseen un significado general o genérico y vago. También en este caso se hace imprescindible un enriquecimiento contextual para pasar de los esquemas o plantillas de conceptos que codifica la lengua a los conceptos creados ocasionalmente para un contexto determinado, los conceptos ‘ad hoc’: «concepts that are constructed pragmatically by a hearer in the process of utterance comprehension» (Carston 2008, p. 322). No se trata de conceptos lingüísticamente dados, sino que están construidos sobre la marcha en respuesta a específicas expectativas de relevancia surgidas en contextos específicos,

según la Teoría de la Relevancia. Los conceptos ‘ad hoc’, frente a los léxicamente codificados, no están lexicalizados, pero comparten elementos de la entrada lógica y enciclopédica de los primeros. En la perspectiva de la Teoría de la Relevancia, un concepto codificado lingüísticamente sería solo un indicio para derivar la interpretación adecuada, a través de la construcción de los conceptos ‘ad hoc’. Como señala Carston (2004, p. 643), hay una relación uno-muchos entre los conceptos léxicos codificados y los conceptos que pueden ser efectivamente comunicados gracias a estos, como ilustra el ejemplo siguiente:

- (3) a. Tras una operación, no es posible **beber** durante al menos tres horas.
 b. - ¿Quieres un vaso de vino? - Gracias, pero no **bebo**.
 c. Ese profesor tan conocido **bebe**.

Si en (3a) cabe parafrasear ‘beber’ como ‘ingerir líquidos’, en (3b) y (3c) se opera una especificación del significado anterior: la denotación del concepto en estos casos será más restringida, puesto que los líquidos han de poseer la propiedad + alcohólicos. Sin embargo, la restricción es de nuevo diferente entre (3b) y (3c): en el primer caso, cabe parafrasear ‘beber’ como ‘beber bebidas alcohólicas’, mientras que en (3) tendríamos ‘beber bebidas alcohólicas con una excesiva frecuencia y/o en cantidad excesiva’.

La reduplicación sería, en nuestra visión del fenómeno, un instrumento léxico para derivar pragmáticamente conceptos no lexicalizados, mediante un procedimiento de reducción o *narrowing*: la denotación del concepto ESPAÑOL ESPAÑOL*,¹ del ejemplo (1) sería más restringida que la del concepto ‘español’.

5 La reduplicación léxica como procedimiento de *narrowing*: la dimensión metalingüística de la lengua

Retomemos ahora el ejemplo inicial, numerado ahora como (4), y examinémoslo a la luz de los criterios de análisis de la gramática metaoperacional:

- (4) Yo me alegré mucho de encontrar a Félix Cabeza con La Dorada, abierta con toda ilusión, con una gente aparcando delante del restaurante impresionantemente buena, con muy buena pinta, y de encontrarme por primera vez un restaurante **español español** que

1 Adoptamos la notación de Bianchi (2009) para los conceptos ‘ad hoc’.

no tiene nada de esas cosas de tome usted paella, como había en Estocolmo, que era una cosa era engrudo, ¿no?

El enunciador, al referirse a un restaurante de Miami, lo califica como ‘español español’. La reduplicación léxica parece completamente imprescindible en el contexto, de tal forma que la versión no reduplicada, ‘un restaurante español’, resultaría inadecuada, o, al menos, en absoluto equivalente a la original:

- (5) ¿de encontrarme por primera vez un restaurante **español** que no tiene nada de esas cosas de tome usted paella, como había en Estocolmo.

El enunciador, plenamente consciente del uso vago o borroso de las palabras, opone la denotación que, en el lenguaje común, posee el concepto lexicalizado ‘español’, a la denotación más restringida del concepto ‘ad hoc’ que está manejando en este contexto. El enunciador vendría a subrayar que el término ‘español’, asociado al concepto ‘restaurante’, tiene en el lenguaje común una extensión muy amplia, de manera que incluye objetos que, en el sentido estricto en que desea usar el término, quedarían fuera, esto es, no serían «a full member of the previously mentioned category» (Valenzuela, Hilferty, Garachana 2005, p. 204). El restaurante en cuestión, por el contrario, no sería ‘muy español’, sino quizás ‘realmente español’ o ‘verdaderamente español’, de manera que la reduplicación, más que efectuar una intensificación cualitativa, estaría delimitando la clase discreta de los restaurantes españoles ‘de verdad’ frente a la clase de los que, aun recibiendo este calificativo en usos comunes, no lo son.

Conviene distinguir, a la luz de lo anterior, entre estereotipo y prototipo. Si bien se ha recurrido a la teoría de los prototipos y los efectos de prototipicidad para dar cuenta de cierta función de la reduplicación léxica (Escandell 1991, Cuenca 2007), aquí, para los fines que perseguimos, nos interesa más bien el concepto de estereotipo o, mejor aún, de interpretaciones estereotípicas de los conceptos. La heurística M de Levinson (2000) viene a señalar que lo que se dice de modo no usual no es normal. Levinson (2000) entiende por normal la interpretación estereotípica del concepto, mientras que la interpretación no normal sería una interpretación inusual en relación a usos precedentes, o al registro de usos precedentes evocado por Wittgenstein. La reduplicación se configuraría así como un mecanismo para prevenir interpretaciones frecuentes en determinados contextos (‘restaurante español’ = restaurante que se autodenomina tal en virtud de las explotación fraudulenta y folclórica de algunos elementos culinarios y estéticos que el cliente ingenuo asociaría con el concepto de ‘español’ vinculado a un establecimiento hostelero) e inducir a interpretaciones inusuales pero más cercanas, en buena lid, a la idea del prototipo. El for-

tísimo anclaje contextual del proceso de *narrowing*, de cualquier manera, limita fuertemente la posibilidad de concebir cada concepto ad hoc como la expresión de un prototipo para todos y cada uno de los contextos.

En el concepto ad hoc ESPAÑOL ESPAÑOL* distinguimos dos componentes, que denominaremos E_1 y E_2 . E_1 introduce en el discurso el concepto lexicalizado, y apunta, en virtud de ese registro de usos compartidos por el enunciador y su coenunciador, a un conjunto estereotípico de objetos del mundo extralingüístico a los cuales podría hacerse referencia. E_2 , por su parte, presupone el primer elemento, el concepto lexicalizado, sobre el cual se apoya el enunciador para construir el concepto ad hoc ESPAÑOL ESPAÑOL*. Es preciso subrayar que la construcción por parte del enunciador no implica que el concepto haya de ser completamente nuevo, o no registrado con anterioridad. Mediante la adición de E_2 , por tanto, el enunciador restringe la denotación de E_1 , por lo que la lengua apunta a los objetos del mundo extralingüístico, pero, al mismo tiempo, E_2 añade una instrucción procedimental acerca de cómo interpretar E_1 , es decir, una instrucción para el procesamiento de una palabra. Así, la lengua se mueve en el nivel metalingüístico, el nivel de lo que se dice o 'niveau du dire', en la terminología de Adamczewski.

Para la gramática de la enunciación, las actitudes del enunciador y el tratamiento lingüístico de las informaciones constituyen el centro de la atención en los modelos explicativos (Matte Bon 2012, p. 1). El 'double clavier' o doble teclado, encarnado principalmente en el concepto de vector de fase I y vector de fase II, uno de los instrumentos de la gramática metaoperacional dotado de mayor capacidad explicativa, se propone «décrire les opérations fondamentales qui entrent en jeu en termes de statut attribué aux données que nous manions dans la construction de nos énoncés» (Matte Bon 2012, p. 1). Según la hipótesis subyacente, un operador de fase I, no presupone la información que proporciona sino que introduce la elección del enunciador en un paradigma abierto, mientras que un operador de fase II, en cambio, presupone esa información: la elección del enunciador se da en un paradigma cerrado. De esta manera, la fase I, remática, se configura como la etapa de la negociación de los datos, donde se muestra una menor intervención explícita por parte del enunciador (+ information, - énonciateur); la fase II, temática, se configura, por su parte, como la etapa donde la negociación de los datos no está ya en juego porque ha sido adquirida y se trata, por lo tanto, de hacer otra cosa, con mayor intervención explícita por parte del enunciador (- information, + énonciateur). Las dos fases o etapas se oponen igualmente en términos del grado de referencia al mundo extralingüístico: la fase I se sitúa, en palabras de Adamczewski, en el 'niveau du faire', donde mayor interés presenta lo extralingüístico; la fase II se sitúa en el 'niveau du dire', en el nivel más metalingüístico o de lo que se dice.

A la luz del análisis del ejemplo (1), resulta intuitivo interpretar la redu-

plicación léxica como un operador que funciona en la fase II: al reduplicar, esto es, al agregar E₂, se da por cerrado el paradigma con la elección del concepto lexicalizado, y el enunciador interviene para, tras evaluar los registros de usos estereotípicos de tal concepto que comparte con su coenunciador, dirigirlo hacia una correcta interpretación, esto es, hacia el concepto ad hoc, más específico, que surge mediante un estrechamiento de la 'literalidad'.

Retomemos ahora el ejemplo (2), numerado aquí como (6):

- (6) *CAR: en cambio Alberto / cada vez que (ha tenido) un peluche que tenía la etiqueta colgando decía / quítasela mamá //
*LOL: eso pasa siempre //
*PAC: yyy / sí / < yyy > //
*CAR: / < era como >...
*LOL: esta puede estar / < quince horas así > //
*CAR: / < se la cortamos > //
*PAC: eso es lo que más le gusta / del muñecos //
*CAR: yyy / pero es que esto no es una **etiqueta etiqueta** / esto es una cosa colgando / ¿no? // ¿ las etiquetas < esas de tela / le gustan > ?
*CAM: < &ah >

El enunciador *CAR pone de manifiesto mediante la reduplicación que es sabedor de que la palabra *etiqueta* es un signo abierto, susceptible de ser atribuido a distintos elementos en distintos contextos, esto es, susceptible de ser atribuido a objetos no homologables con aquellos que «en buena ley» merecen tal denominación. En efecto, y en consonancia con las ideas de Wittgenstein, «el significado de la palabra no se agota en los elementos a los que se aplica en un determinado momento o entre unos determinados hablantes» (Núñez Ramos, Lorenzo González 2004, p. 36), sino que tales elementos constituyen simplemente la base a partir de la cual se evalúa, en función del contexto y las necesidades, la conveniencia de la palabra para nuevas entidades. *CAR desea excluir el objeto en cuestión de una clase de objetos cuya denotación se percibe como una clase discreta, y no difusa, la clase denotada por el concepto ad hoc ETIQUETA ETIQUETA*. Paráfrasis posibles de la reduplicación de *CAR serían:

- (7) pero es que esto no es realmente / exactamente / verdaderamente / en sentido estricto / técnicamente una **etiqueta** / esto es una cosa colgando

En (8), la reduplicación léxica consiste en la repetición de dos infinitivos:

- (8) Lamentable, sí la verdad que lamentable. Pues lo podían haber grabado, quedaría gracioso. Quedaría muy gracioso. Bueno, yo lo que he hecho de **grabar grabar**, lo que se dice grabar, es grabar unas palabras de don Jaime porque como el día dieciocho da su fiesta de cumpleaños, la del oro y el y y el negro color negro y oro. (CREA)

El enunciador restringe aquí el concepto léxico ‘grabar’ a un concepto ad hoc, GRABAR GRABAR*, que hemos de interpretar como más específico. No resulta sencillo representarse las interpretaciones genéricas o estereotípicas de ‘grabar’ que, mediante la reduplicación, y en virtud de la heurística M de Levinson (2000), el enunciador pretende descartar, pero su intención queda reforzada por una expresión, ‘lo que se dice’, que bien podría constituir por sí misma un mecanismo análogo a la reduplicación. Así para (9a) cabría proponer una paráfrasis (9b):

- (9a) El psiquiatra asintió:
 – ¿Pero usted, a esa edad que sucedió lo que me cuenta, ya tenía noción de lo que era el sexo?
 Mirian sonrió:
 – **Saber, lo que se dice saber**, no, pero sí sabía que no era algo malo. Lo malo se lo atribuía yo al rechazo de mi madre. Esto lo aprendí en las películas. ¿Se ha fijado usted que en las películas los espías siempre terminan acostándose con alguien? (CREA)

- (9b) **Saber saber**, no, pero sí sabía que no era algo malo...

y (10a) cabría ser parafraseada por (10b):

- (10a) como viese al viajero departir con Leopoldito, no tardó en cascarle, con un deje de orgullo, la existencia de otro bobo en Santa Inés, como si ello viniese a subrayar el relieve de la localidad, superando el manido remoquete del tonto del pueblo, como institución singular, que no compartida o colegiada. **Pero tonto, lo que se dice tonto** – matizaba –, sólo contamos con Leopoldito. (CREA)

- (10b) Pero **tonto tonto**, solo contamos con Leopoldito.

En estos ejemplos, del todo asimilables a los casos de reduplicación, la expresión lingüística ‘lo que se dice’ resulta paradójica: en realidad, pretende descartar los usos estereotípicos, vagos, ‘lo que se dice’ comúnmente, para apuntar a un uso más específico del concepto, que el enunciador selecciona en este contexto. No ha de sorprender la paradoja, ya que el

juego entre la literalidad y los sentidos figurados se presta en realidad a frecuentes incoherencias: piénsese en los usos estereotípicos de la expresión *literalmente*, con casos como:

(11) René estaba **literalmente** hecho polvo.

Como último ejemplo de esta sucinta exposición, presentamos un caso que pone de manifiesto, a nuestro juicio, cómo la reduplicación constituye un mecanismo u operador pragmático-semántico perfectamente reconocible por parte de los hablantes, incluso en casos en que resulte difícil concebir un registro de usos precedentes de un término o un prototipo para la clase por este designada:

(12) *LUC: *yyy < es que xxx >*

*LAU: *< todos tienen > nariz / por ahora / no hay ninguno **anarizado anarizado** //*

*CAR: *ese [//] esa anda mal de brazos //*

*LAU: *¿ quién ?*

*CAR: *esa //*

*LAU: *¿ esta ? ya // es Lucía / anda mal de brazos //*

*CAR: *¿ porque lo habéis [//] los habéis cortado ?*

*LAU: *no / pero es que no hay más //(C-Or-DiAL)*

El enunciador *CAR juega con unos niños que dibujan y recortan imágenes de seres humanos. En virtud de la competencia morfológica que *CAR posee (y que indudablemente atribuye también a sus interlocutores), crea mediante un procedimiento parasintético un concepto, ‘anarizado’, a partir de una raíz (/naríθ-/), un prefijo (a-) y un sufijo (-ado). Cualquier hablante nativo, en virtud de su competencia morfológica y semántica, podría construir un significado para este concepto, cuya denotación estaría constituida por la clase de los seres humanos desprovistos de nariz. Sin embargo, *CAR, consciente nuevamente de los usos borrosos de las palabras, de su vaguedad o carácter *loose*, decide reduplicar para matizar que no se trata de seres humanos ‘dotados de una nariz pequeña’ (lo que constituiría el fenómeno opuesto al *narrowing*, o *broadening*, en que nos moveríamos por debajo de la literalidad), sino de seres humanos que poseen la propiedad de carecer totalmente / realmente / estrictamente de nariz. En este sentido, es significativo pensar en expresiones del lenguaje común como ‘tal persona no tiene cuello’. La intervención del enunciador, a partir de un nuevo concepto lexicalizado por él mismo, consiste en aclarar cómo se ha de entender el elemento inicial, o E₁. En este ejemplo conclusivo emerge con fuerza la conciencia clara en la mente del hablante de la subdeterminación lingüística, y de la necesidad de matizar, ajustar, cincelar las palabras para ajustarlas a los objetos del

mundo a las cuales pretendemos vincularlas. Emergen los límites de la codificación y la responsabilidad del enunciador en la construcción del significado. Y emerge la conciencia en el enunciador de la dimensión metalingüística de la lengua.

6 Conclusión

El significado, en buena medida, parece ser (o estar en) el uso. Las necesidades comunicativas particulares conducen al hablante a extender la aplicación de los signos lingüísticos más allá de los usos centrales y estabilizados. De esta manera, el significado se modula, se moldea, a veces en la dirección del ensanchamiento, a veces del estrechamiento. En esta última dirección, a la reduplicación léxica se configura como un mecanismo recurrente y reconocible por el hablante. Y como un mecanismo sistemático, pues si bien no es predecible la denotación del concepto 'ad hoc' que el enunciador crea, sí lo es el tipo de instrucción procedimental que vehicula: intérpretese el elemento léxico repetido de una manera más específica con respecto a los usos comunes. En esta breve exposición hemos tratado de integrar corrientes teóricas y metodologías de análisis muy heterogéneas: la teoría wittgensteiniana sobre el significado y el significar, la teoría de Levinson acerca de los significados presumidos o presumibles y sus heurísticas o principios que producen implicaturas convencionales generalizadas y, por último, los principios de análisis de la gramática metaoperacional, cuyo ámbito de aplicación hemos extendido hacia el campo de las relaciones léxicas y semánticas tal y como el hablante extiende el campo de aplicación de los términos, en la esperanza de no haber incurrido en ensamblajes forzados. Si la pretensión de este trabajo es abrir una perspectiva de análisis, futuros desarrollos habrían de examinar de manera sistemática la reduplicación en función de su tipología formal y discursiva, y habrían de profundizar en la relación entre usos estereotípicos, prototipos e interpretaciones por defecto de las secuencias.

Bibliografía

- Adamczewski, Henri (2002). *The Secret Architecture of English Grammar*. Précý-sur-Oise: EMA.
- Adamczewski, Henri (1996). *Genèse et développement d'une théorie linguistique*, suivi de *Les dix composantes de la grammaire métaopérationnelle de l'anglais*. Perros-Guirec: La Tilv Éd.

- Aitchison, Jean (1994). «Say, Say it Again Sam: The Treatment of Repetition in Linguistics». In: Andreas Fischer (ed.), *Repetition: Swiss Papers in English Language and Literature*. Tübingen: Narr. pp. 15-34.
- Arroyo, Ignacio; Musto, Salvatore; Ripa, Valentina (eds.) (en prensa). *La codifica e la sua interpretazione: Livelli di codifica e di interpretazione degli enunciati*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane. I Quaderni del CLA.
- Bianchi, Claudia (2009). *Pragmatica cognitiva: i meccanismi della comunicazione*. Roma: Laterza.
- Carpí, Elena; Solís, Inmaculada (2015). *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*. Pisa: Pisa University Press.
- Carston Robyn (2008). *Thoughts and Utterances: The Pragmatics of Explicit Communication*. Oxford: Blackwell.
- C-Or-DiAL = *Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente*) (2012) [en red]. Ed. por Nicolás Martínez, María Carlota. Madrid: Liceus. Disponible en <http://lablita.dit.unifi.it/corpora/cordial/>.
- CREA = RAE, Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual* [en red]. Disponible en <http://www.rae.es> (2015-05-18).
- Cuenca, Maria Josep (2007). «Repetició consecutiva i idiomàticitat». *Zeitschrift für Katalanistik*, 20, pp. 189-219.
- Dostie, Gaétane (2013). «La reduplication des mots d'un point de vue illocutoire: Une stratégie discursive pour insister *beaucoup beaucoup*». En: Barbazan, Muriel et al. (éds.), *Énonciation et texte au cœur de la grammaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 17-33.
- Escandell-Vidal, María Victoria (1991). «Sobre las reduplicaciones léxicas». *Lingüística Española Actual*, 13, pp. 71-86.
- Felú Arquiola, Elena (2011). «Las reduplicaciones léxicas nominales en español actual». *Verba*, 38, pp. 95-126.
- Levinson, Stephen. [2000] (2004). *Significados presumibles: La teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Madrid: Gredos.
- Matte Bon, Francisco (1997). *Criterios para el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación* [en red]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica.
- Matte Bon, Francisco (2008). «Recherches en grammaire méta-opérative sur l'espagnol: applications et développements». En: *Actes du Colloque du 16 juin 2007, Association des Amis du Crelingua*. Creil: EMA, pp. 70-90.
- Matte Bon, Francisco (2013). «Les opérations métalinguistiques fondamentales qui permettent aux langues de fonctionner: Le double clavier et le principe de cyclicité en espagnol». En: *Actes du colloque de Les amis du Crelingua*. Creil: EMA, pp. 58-88.
- Matte Bon, Francisco (2015). «La gramática metaoperacional como clave para la comprensión del funcionamiento de las lenguas: El double clavier y el principio de ciclicidad en español». En: Solís García, Inmaculada

- lada; Carpi, Elena (eds.), *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*. Pisa: Pisa University Press, pp. 13-72.
- Núñez Ramos, Rafael; Lorenzo González, Guillermo (2004). *Tres Cerditos: uso, significado y metáforas*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Valenzuela, Javier; Hilferty, Joseph; Garachana, Mar (2002). «The Spanish Reduplicative topic construction». *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3, pp. 201-215.
- Wittgenstein, Ludwig [1953] (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Algunas observaciones sobre la disponibilidad léxica en estudiantes itálofonos de español

Florencio del Barrio de la Rosa
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the last decades vocabulary teaching has obtained a special relevance in the field of Spanish as Foreign Language (ELE). One problem remains the delimitation and grading of vocabulary. Studies on Lexical Availability may provide us with some insights in vocabulary teaching planning. Available words, differently from frequent words, are related to a semantic domain (thematic words) and depend on the communicative goals of students. The research about Lexical Availability conducted at Ca' Foscari University Venice is the first one wholly applied to Italian students of Spanish and the first one carried out in Italy. The ways in which this kind of research on vocabulary may contribute to the teaching / learning of Spanish are many, as well as they may increase our knowledge of the organization of the mental lexicon, the storage and retrieving of words and the influence of psycho-social factors, attitudes and motivation on vocabulary learning.

Sumario 1 Presentación. – 2 Hacia un diccionario de léxico disponible en Italia. – 2.1 La muestra. – 2.2 La encuesta. – 3 Comentario de algunos resultados. – 3.1 Caudal léxico de los estudiantes itálofonos de español. Análisis cuantitativo. – 3.2 La motivación y el aprendizaje del léxico. – 3.3 La organización del léxico (los pares léxicos). – 4 Conclusiones.

Keywords Lexical availability. Vocabulary. Spanish as foreign language.

1 Presentación

El léxico disponible se define como el «caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada» (López Morales 1999, p. 11). A diferencia del léxico frecuente, el léxico disponible se caracteriza por ser temático, es decir, estar asociado a un campo semántico ('centro de interés') determinado y, en este sentido, acotado, pero al mismo tiempo relevante. En efecto, entre las palabras de mayor frecuencia, no se encuentran palabras conocidas y de uso común. Si se echa una ojeada a las veinte palabras más frecuentes del español, tomadas de las listas de frecuencias del Corpus de referencia del español actual (RAE, en red) (1. 'de', 2. 'la', 3. 'que', 4. 'el', 5. 'en', 6. 'y', 7. 'a', 8. 'los', 9. 'se', 10. 'del', 11. 'las', 12. 'un', 13.

‘por’, 14. ‘con’, 15. ‘no’, 16. ‘una’, 17. ‘su’, 18. ‘para’, 19. ‘es’, 20. ‘al’),¹ se constata su naturaleza gramatical (artículos, conjunciones, preposiciones, pronombres, etc.), su contenido abstracto (verbo ‘ser’) y, especialmente, su carácter ‘atemático’.² Esto último resulta relevante, en cuanto al no estar conectadas a ningún campo particular, las palabras atemáticas no pueden satisfacer necesidades concretas de comunicación.

En las últimas décadas la enseñanza y el aprendizaje del léxico en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha alcanzado un amplio desarrollo entre los expertos y lingüistas aplicados a la didáctica de nuestra lengua.³ Aún queda mucha tarea por hacer, pero los avances han sido notorios. En este creciente interés por la adquisición del léxico en lengua extranjera y su organización, los estudios sobre disponibilidad léxica, que se han desarrollado de manera exponencial en el mundo hispánico, tanto en Hispanoamérica como, especialmente, en España,⁴ pueden echar una mano preciosa. Y las aplicaciones de estos trabajos se han ampliado a disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la dialectología y la etnolingüística.⁵

Sigue siendo, sin embargo, la didáctica de la lengua, tanto materna como extranjera, el objetivo primordial de estos estudios y el campo donde pueden aportar mayores conocimientos. No en vano los primeros estudios de disponibilidad léxica nacieron en Francia a mediados del siglo pasado con un claro objetivo didáctico: la enseñanza del francés a los ciudadanos

1 Las siguientes veinte no modifican en mucho la lista anterior: 21. ‘lo’, 22. ‘como’, 23. ‘más’, 24. ‘o’, 25. ‘pero’, 26. ‘sus’, 27. ‘le’, 28. ‘ha’, 29. ‘me’, 30. ‘si’, 31. ‘sin’, 32. ‘sobre’, 33. ‘este’, 34. ‘ya’, 35. ‘entre’, 36. ‘cuando’, 37. ‘todo’, 38. ‘esta’, 39. ‘ser’, 40. ‘son’.

2 Los términos ‘temático’/‘atemático’ se introducen a partir del trabajo clásico de Michéa (1953) para dar cuenta precisamente del tipo de contenido y de finalidad comunicativa que presentan las palabras disponibles frente a las frecuentes.

3 Señalo el año de 2004, con la publicación del número monográfico de la revista *Carabela*, dedicado a *la enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, y la celebración del XV congreso ASELE *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad*, como año inaugural de este interés, aunque sin duda se podría retrotraer a la década de los años 90 del siglo pasado (Ainciburu 2014).

4 El interés que los estudios sobre disponibilidad léxica han despertado en los países de habla española y el desarrollo de esta línea de investigación se deben al impulso del Proyecto panhispánico sobre disponibilidad (sobre este proyecto, véase la información de la página <http://www.dispolec.com>).

5 Una buena muestra interdisciplinaria de las aplicaciones que la noción de disponibilidad puede tener está en el volumen editado por Arnal (2008). Respecto a la influencia del entorno cultural en el léxico disponible del grupo de estudio y, por tanto, con consecuencias psicolingüísticas y etnolingüísticas, no me resisto a comentar los resultados del centro de interés ‘Medios de transporte’ en UNIVE. Si las 10 primeras palabras en disponibilidad no suponen grandes diferencias con las de otros estudios, en las 10 siguientes encontramos con especial relevancia medios de transporte marítimos: ‘barca’ (rango 14; índice de disponibilidad 0,06122), ‘nave(s)’ 15; 0,05953, ‘crucero(s)’ 16; 0,04044 y ‘góndola(s)’ 18; 0,03285.

de los territorios que configuraban la *Union française* (muchos de ellos ya países independientes cuando se concluye el proyecto en 1964) y la difusión de la lengua gala como lengua de comunicación.⁶ Cada vez son más numerosos, si bien todavía escasos, los trabajos sobre la disponibilidad léxica en ámbito de ELE (en particular, destaco aquí Carcedo 2000, Samper 2002).

Una de las preguntas básicas acerca de la enseñanza del léxico se refiere a la cantidad y la delimitación del vocabulario: «Es difícil determinar qué elementos léxicos debe aprender un alumno de español/LE, qué nivel de cantidad y de calidad debe intentar conseguirse en el dominio de esas expresiones, cómo se los capacitará para ello» (Baralo 2007, p. 386). Algunos lingüistas han encontrado una posible respuesta a este interrogante en los trabajos de disponibilidad léxica: «La noción de 'léxico disponible', es decir, aquel que un hablante en un contexto comunicativo concreto usa más frecuentemente puede servir de delimitación de qué vocabulario enseñar» (Romero 2008, p. 23).⁷

En el ámbito de la enseñanza de ELE en Italia no se ha desarrollado, hasta donde sé, ningún estudio amplio sobre la disponibilidad léxica de los alumnos itálofonos. Dada esta ausencia, me propuse realizar, con la ayuda inestimable de dos estudiantes de la Universidad Ca' Foscari de Venecia (Michaela Vann y Giorgia Agnoletto), un estudio que investigara el caudal léxico de los estudiantes itálofonos de español en distintos niveles y contextos de aprendizaje. El objetivo de estas breves páginas no es otro que presentar el proyecto de un diccionario de léxico disponible en estudiantes itálofonos de español y alguna de sus múltiples aplicaciones. Además de esta introducción, el trabajo consta de dos partes: la primera (§ 2) se exponen las características de los informantes y de la encuesta; la segunda (§ 3) comenta alguno, entre los muchos posibles, de los resultados de la investigación. Se cierra con unas conclusiones breves.

2 Hacia un diccionario de léxico disponible en Italia

Para el estudio de la disponibilidad léxica en Italia, hemos seguido en gran medida los criterios propuestos para el proyecto panhispánico (ver nota 4 más arriba), aunque el nuestro no se integre en él. Se enlaza más bien con los trabajos que se han desarrollado en ámbito de ELE.

6 Un excelente panorama de los inicios de los estudios de la disponibilidad léxica, ligados a los intereses geopolíticos y a la expansión colonial de un país y su lengua, se encuentra en la introducción de López Morales (1999). Sobre los inicios y el desarrollo de los estudios de disponibilidad, también pueden consultarse, entre otros, López Morales (1995) y, recientemente, Paredes (2012).

7 Resulta de una enorme perspicacia y de enorme utilidad teórica y metodológica en este sentido el trabajo de Bartol (2010). Insiste en la misma dirección Palapanidi (2012).

2.1 La muestra

Los informantes para el estudio de la disponibilidad léxica en Italia se encuadran en tres grandes grupos. El primer grupo (LICEO) está formado por 49 estudiantes preuniversitarios de un instituto público de educación secundaria (Liceo A. Gritti), ubicado en la localidad veneciana de Mestre. Se trata de alumnos del curso de español matriculados en el primer y cuarto año de la *Superiore* y con una edad comprendida entre los 14-15 años y los 17-18 años. El segundo grupo (Bilingües) está constituido por 16 informantes de origen hispanoamericano y, por lo tanto, de una competencia materna de la lengua española con grados distintos de bilingüismo. Los informantes de este grupo son estudiantes de institutos técnicos de la ciudad de Venecia (ITTS F. Algarotti (4), ITTS A. Gritti (6), IIS Luzzatti (1), ITIS Pacinotti (2) y Liceo Statale Stefanini (3)) y de distintas nacionalidades (chilena, colombiana, dominicana, española, italiana, mexicana y peruana) y países de nacimiento (Chile (2), Colombia (4), Italia (7), México (1), Perú (1), República Dominicana (1)). El tercer y último grupo (UNIVE) lo forman 68 estudiantes de la Universidad Ca' Foscari de Venecia, matriculados en los cursos de primero y tercero del grado de *Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio* y asistentes a las asignaturas *Lingua Spagnola 1* y *Lingua Spagnola 3*. Las edades de los informantes van de los 19 a los 27 años. En definitiva, los tres grupos constituyen una amplia muestra de 133 informantes, lo que otorga validez y consistencia a los resultados.

Además de factores motivacionales y actitudinales, de los que se hablará en el subapartado siguiente, el estudio tiene en cuenta variables extralingüísticas; algunas de ellas, como el sexo, la edad o el país de nacimiento, son comunes a los tres grupos; otras, como el conocimiento previo de la lengua, el tipo de actitudes o los años de residencia en Italia, se deben a las particularidades de uno de los grupos. Por supuesto, cada uno de los grupos constituye en sí mismo un factor que puede considerarse: se trata, en cuanto al nivel de estudio, de estudiantes preuniversitarios frente a estudiantes universitarios y, en cuanto a la lengua materna, de estudiantes extranjeros frente a hablantes nativos.

La división de la muestra según los factores extralingüísticos queda recogida en la tabla 1:

Tabla 1. Variables extralingüísticas de los tres grupos

Grupo	Variable
LICEO	Sexo: mujer (40) / varón (9) Edad: 14-15 años (24) / 17-18 años (23) / 19 o más (2) Curso: 1ª Superiore (24) / 4ª Superiore (25) País de nacimiento: Italia (42) / Otro (7)
Bilingües	Sexo: mujer (12) / varón (4) Edad: 14-15 años (5) / 16-17 años (6) / 18-19 años (4) / 20 o más (1) País de nacimiento: Italia (7) / otro (9)* Años en Italia: Siempre (8), más de 5 años (6), 5 años (1), menos de 5 años (1). Nacionalidad: chilena (2), colombiana (3), dominicana (1), italiana (8), mexicana (1), peruana (1) País de nacimiento (Padre): Colombia (3), Italia (9), México (1), Perú (2), Uruguay (1). País de nacimiento (Madre): Argentina (1), Chile (1), Colombia (3), Cuba (1), España (2), Italia (2), México (1), Perú (2), República Dominicana (1), Venezuela (1)
UNIVE	Sexo: mujer (52) / varón (16) Edad: 19-20 años (27) / 21-22 años (26) / 23-24 años (7) / 25-26 años (1) / 27 o más (7). Curso: Español 1 (48) / Español 3 (20) Conocimientos previos de español:** sí (38) / no (30) País de nacimiento: Italia (59) / otro (9)

* El cuestionario pregunta también acerca de la nacionalidad de los informantes (chilena (2), colombiana (3), dominicana (1), italiana (8), mexicana (1), peruana (1); dos de los informantes tienen doble nacionalidad (italiana-española, italiana-mexicana)) y la de los padres (nacionalidad del padre: colombiana (3), italiana (9), mexicana (1), peruana (2), uruguay (1); nacionalidad de la madre: argentina (1), chilena (1), colombiana (3), cubana (1), dominicana (1), española (2), italiana (2), mexicana (1), peruana (2), venezolana (1); uno de los informantes no da ninguna indicación sobre la nacionalidad de la madre). Estas informaciones no se consideran como variables.

** La pregunta concreta del cuestionario dice: '¿Has estudiado español antes de entrar en la universidad?'

2.2 La encuesta

Las pruebas se realizaron en los meses de abril y mayo de 2014 durante las horas de clase de los respectivos grupos. Para los grupos de LICEO y UNIVE la encuesta estaba dividida en tres partes: la primera parte correspondía a la prueba para la obtención del listado de palabras; la segunda quería descubrir la actitud con la que los alumnos itálofonos se enfrentan al estudio del español; la última recogía los datos personales. Para el grupo de los informantes bilingües, la encuesta se compuso en modo diferente. Además de la prueba para la obtención del léxico disponible, idéntica a las anteriores, la encuesta contenía una parte dedicada a recoger tanto los datos personales como el grado de identidad de estos hablantes con el

español y otra dedicada a los ámbitos de uso de ambas lenguas.⁸ El sentimiento de identidad de los hablantes bilingües se midió con preguntas del tipo ‘¿crees que hablas español mejor que italiano?’, ‘¿te sientes más cómodo hablando italiano o español?’, ‘¿te gusta más hablar italiano o español?’ o ‘¿qué equipo de fútbol quieres que gane el mundial de Brasil 2014?’. En el gráfico 1 se recogen los datos de alguna de estas preguntas y se pone en evidencia, en primer lugar, la mayor competencia de estos informantes en italiano (7/16 se sienten más cómodos en esta lengua) y, en segundo lugar, su actitud positiva hacia la lengua española (5/16 dicen apreciarla más). Por encima de estos datos, destaca la identidad con su naturaleza bilingüe, pues 7/16 se sienten tan cómodos en italiano como en español y 8/16 estiman ambas lenguas.

Gráfico 1. Resultados a las preguntas sobre identidad lingüística en informantes bilingües



Para el estudio de los ámbitos de uso, se les realizaban preguntas sobre los interlocutores con los que hablaban una lengua u otra, sobre los espacios y la frecuencia de empleo de cada una de las lenguas, qué lengua consideraban más importante para encontrar trabajo o sobre sus preferencias a la hora de leer, escuchar música o ver la televisión. Los resultados a la pregunta ‘¿con qué frecuencia hablas español al día?’ quedan recogidos en el gráfico 2, donde se muestra el limitado uso que estos jóvenes hacen del español, pues 9/16 dicen hablarlo menos de 3 horas al día.

8 La encuesta también contenía una parte donde se proponía un estímulo visivo, una imagen, en lugar del estímulo verbal (‘centro de interés’). Esta prueba no se ha llegado a analizar.

¿Con qué frecuencia hablas español al día?

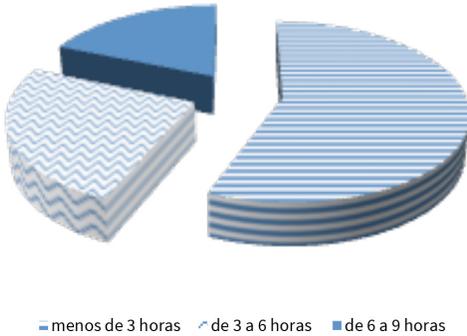


Gráfico 2. Resultados sobre la frecuencia de uso del español

Para obtener el listado de palabras, a los alumnos se les entregó un cuadernillo compuesto por ocho páginas; en cada una aparecían dos de los dieciséis campos temáticos (centros de interés) por los que se les preguntaba, distribuidos en dos cuadros. El campo se encontraba en primer lugar, y seguía una serie de huecos numerados (de 1 a 45) en los que los estudiantes debían anotar las respuestas. Como es habitual en las pruebas de disponibilidad léxica, se pedía a los informantes que escribieran, en dos minutos, todas las palabras que les vinieran a la mente sobre el tema propuesto.

Para los grupos preuniversitario y universitario, la encuesta comprendía también una parte sobre la motivación⁹ que llevaba a los estudiantes a estudiar español. Se trata de un test de actitudes conformado por quince preguntas para medir las actitudes instrumentales, las integrativas y la valoración sobre la dificultad del español como lengua extranjera; aspecto psicoafectivo fundamental (y, sin embargo, nunca investigado directamente) en el estudio de lenguas afines. Se pedía a los informantes que expresaran su acuerdo sobre una serie de afirmaciones (tabla 2) en una escala de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 6 (Totalmente de acuerdo). Respecto a la facilidad del español como lengua extranjera, la media de las respuestas baja un punto de los alumnos preuniversitarios (4,73) a los universitarios (3,79). Estas puntuaciones manifestarían el cambio de actitud que se produce entre los estudiantes del *liceo* a la universidad, pues los preuniversitarios, frente a los universitarios, están muy de acuerdo con la idea de que el español se aprende fácilmente, idea que no se correlaciona con el caudal léxico de este grupo.

9 Para una introducción a este tema y su influencia en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, baste citar por ahora Lorenzo 2006.

Tabla 2. Actitudes instrumentales, actitudes integrativas y facilidad. Preguntas

Actitudes instrumentales
3. Quiero aprender español para encontrar un buen trabajo
6. Estudio español porque es una lengua internacional
7. Saber español es fundamental para ganar dinero en el mundo actual
10. Las personas que hablan español ganan más dinero
12. El español tiene mucha importancia en la sociedad de hoy
13. Estudio español sólo para aprobar los exámenes
15. Las personas que hablan español tiene más éxito social y profesional
Actitudes integrativas
1. Si tengo hijos, me gustaría que estudiaran español
2. Quiero aprender español para entender mejor la cultura española e hispanoamericana
4. Estudio español para hacer nuevos amigos hispanohablantes
8. Prefiero escuchar música en español que en otro idioma
9. Me gustaría casarme con un/a hispanohablante
11. El español es la lengua extranjera que más me gusta
14. Las personas que hablan español me resultan más simpáticas
Facilidad
5. El español es una lengua fácil de aprender

En nuestro estudio, hemos eliminado los italianismos, que analizaremos en otro lugar. Se trata de una decisión discutible, que se debe al deseo de investigar exclusivamente el léxico español. Sin duda alguna, la inclusión de los italianismos en el léxico disponible habría tenido una gran importancia para la enseñanza de español en Italia, al ser una estrategia fundamental de aprendizaje y de comunicación.¹⁰ En efecto, la informante UNIVE060, una estudiante del curso de *Lingua Spagnola 3*, altamente motivada para aprender español (con una puntuación media de 4 en las actitudes instrumentales y de 6 en las integrativas y que considera el español una lengua fácil de aprender), presenta una desconcertante cantidad de italianismos en todos los centros de interés (01CUE 'vida', 'miento', 02ROP 'ábito', 03CAS 'soto', 06MES 'toalla', 07COC 'horno microonde', 'frizer', 'hirvidor', 09ILU 'frizer', 'cámino', 'termos', 10CIU 'palacios', 11CAM 'animales selváticos', 'lupos', 'solitud', 12TRAN 'escáfo', 13TRAB 'bañar flores y plantas', 15JUE 'jugar de azár', 16PRO 'enseñante', 'emprededor', 'capitano'). Esta alta presencia de italianismos en una estudiante motivada y con una desarrollada competencia léxica confirma, una vez más, cómo los estudiantes más capacitados emplean estas interferencias como estrategias para resolver problemas comunicativos.

La encuesta indaga sobre dieciséis centros de interés, que coinciden con los del Proyecto Panhispánico, que a su vez sigue fiel, con ligeras

¹⁰ Sin contar que el análisis de la disponibilidad de extranjerismos ocupa un puesto principal en las líneas de investigación sobre léxico disponible (baste citar, entre otros muchos, Moreno Fernández 2007 y Castañer 2008).

variaciones, a los campos asociativos de los primeros estudios franceses sobre disponibilidad: 1. Partes del cuerpo (01CUE), 2. La ropa (02ROP), 3. Partes de la casa (sin muebles) (03CAS), 4. Los muebles de la casa (04MUE), 5. Alimentos y bebidas (05ALI), 6. Objetos colocados en la mesa para la comida (06MES), 7. La cocina y sus utensilios (07COC), 8. La escuela (muebles y materiales) (08ESC), 9. Iluminación y medios de refrigeración y calefacción (09ILU), 10. La ciudad (10CIU), 11. El campo (11CAM), 12. Medios de transporte (12TRAN), 13. Trabajos del campo y el jardín (13TRAB), 14. Los animales (14ANI), 15. Juegos y distracciones (15JUE) y 16. Profesiones y oficios (16PRO).¹¹

3 Comentario de algunos resultados

Las conclusiones y los resultados que se pueden obtener de una investigación sobre léxico disponible podrían ser innumerables, pues cada investigador puede enfocar un aspecto distinto, la influencia de cada variable puede ser analizada con distintos grados de profundidad y cada centro de interés estudiado y comparado desde diferentes perspectivas. En este apartado comentaré brevemente algunos resultados del estudio sobre la disponibilidad léxica de estudiantes italo-fonos de español y me centraré, entre las diversas posibilidades, en tres ámbitos: el caudal léxico de cada grupo, la influencia de la motivación en el aprendizaje del léxico y, por último, la organización del léxico en los estudiantes. Mi intención ahora no es sacar conclusiones, mucho menos, definitivas, sino presentar en qué medida la disponibilidad léxica puede contribuir a la enseñanza del léxico, poniendo en relación, por ahora, la cantidad de palabras conocidas con distintas variables (§ 3.1), entre ellas las motivacionales (§ 3.2), y a la organización del lexicón mental de los estudiantes (§ 3.3).

3.1 Caudal léxico de los estudiantes italo-fonos de español. Análisis cuantitativo

Un primer acercamiento a la disponibilidad léxica debe ser siempre de carácter cuantitativo. Ya este primer análisis deja entrever algunas correlaciones que merecería la pena seguir investigando. En la tabla 3 se

¹¹ Bartol (2010, p. 95) demuestra la correspondencia entre estos dieciséis centros de interés y las áreas temáticas propuestas en el Marco Común de Referencia Europeo. Esta correspondencia reivindica el método tradicional de investigar la disponibilidad léxica, que no impide, por otra parte, que se introduzcan (como en efecto se hace) nuevos centros de interés, destinados sobre todo a elicitación un mayor número de verbos, adjetivos o nombres abstractos, clases gramaticales con baja frecuencia en este tipo de estudio.

presentan algunos datos cuantitativos de la encuesta sobre disponibilidad léxica en los tres grupos de nuestro estudio. Disponemos de más de quince mil palabras, lo que supone una cantidad considerable para sacar conclusiones sobre la adquisición de léxico de estudiantes de ELE, en particular, en el ámbito italiano.

Tabla 3. Índices cuantitativos en los tres grupos

	Palabras totales	Palabras diferentes*	Palabras por informante
LICEO	3754	506	76,61
Bilingües	2230	1023	139,38
UNIVE	9923	1802	145,93
Total	15097	3331	119,6

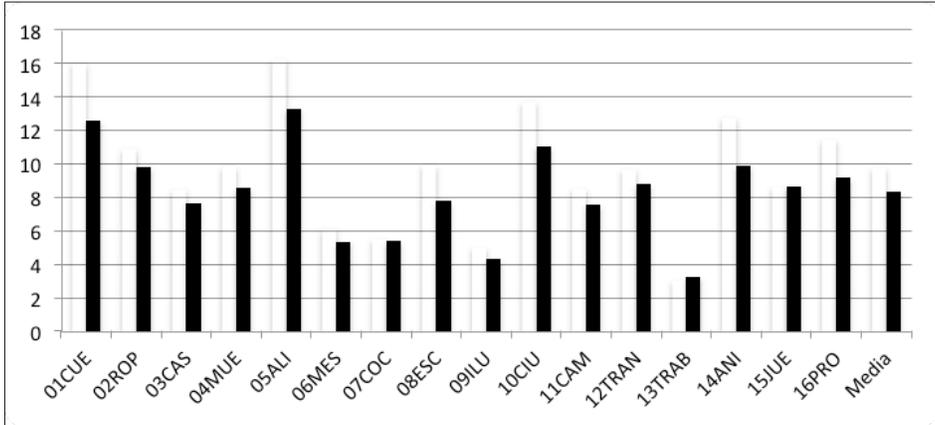
* En los estudios de disponibilidad léxica se denomina ‘vocablo’ a las palabras diferentes. Así las cincuenta y ocho apariciones de ‘mesa’ en el centro de interés 04MUE, el término más disponible en este campo, se cuentan como tantas palabras, pero como un único vocablo.

Lo primero que llama la atención de los datos de la tabla 3 es que los estudiantes universitarios actualizan de media seis palabras más que los estudiantes bilingües, con competencia materna de español pero, por lo general, sin instrucción formal en esta lengua.¹² Lo segundo: que el promedio de palabras por informante crece (casi se duplica) del nivel preuniversitario al universitario.

También desde un punto de vista cualitativo se observan diferencias entre el grupo preuniversitario y el universitario. Se comprueba que la competencia léxica depende estrechamente del conocimiento del mundo (saber declarativo). En efecto, palabras vinculadas a la cultura de los países hispanoamericanos y a la experiencia de los informantes adquieren índices de disponibilidad más altos en los estudiantes universitarios. A modo de ilustración, en el centro de interés 05ALI los estudiantes universitarios tienen más disponibles palabras como ‘paella’ (20; 0,13108), ‘gazpacho’ (62; 0,04) o ‘tapas’ (42; 0,06668) que los preuniversitarios (‘paella’ 22; 0,10262 / ‘gazpacho’ 65; 0,01368 / ‘tapas’ 73; 0,00681) o actualizan términos ausentes en el listado de estos, como, p. ej., ‘guacamole’ (84; 0,02208) o ‘cubata’ (118; 0,01232).

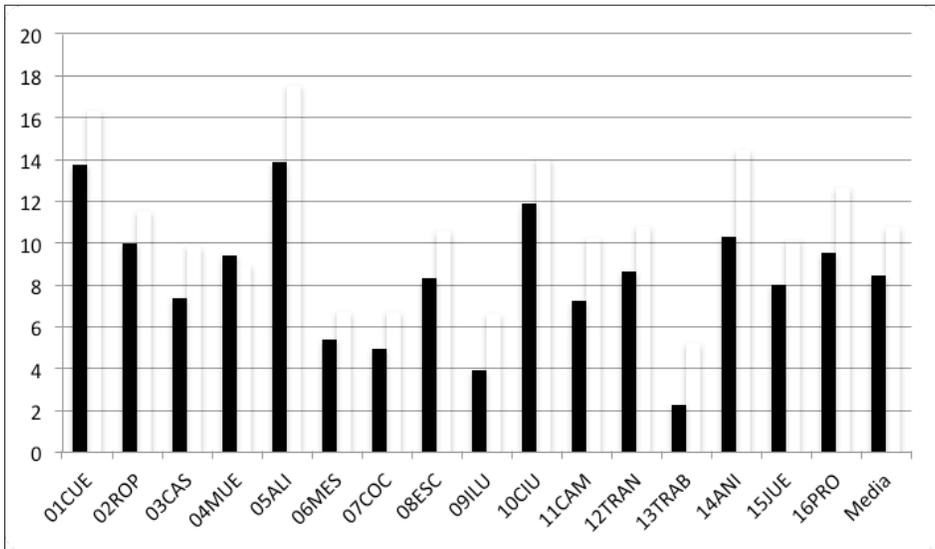
¹² Este hecho explica que los inmigrantes hispanohablantes en Italia superen en número de palabras por informante a los inmigrantes no hispanohablantes en España en todos los centros de interés menos el 09ESC (La escuela: muebles y materiales) (para el estudio de los inmigrantes escolares en España, Jiménez Berrio 2013).

Gráfico 3a. Palabras por informante según estudios anteriores en UNIVE



Las columnas rayadas representan los informantes con estudios previos de español; las sólidas, los que no han estudiado previamente.

Gráfico 3b. Palabras por informante según curso en UNIVE



Las columnas rayadas representan los estudiantes de 3º; las sólidas, los de 1º.

Si centramos la atención en el grupo de estudiantes universitarios, un análisis cuantitativo de cada centro de interés pone de manifiesto que los estudiantes con conocimientos previos de español antes de matricularse en la universidad actualizan casi dos palabras más de media que los que no han estudiado anteriormente (9,750625 palabras frente a 8,32375 es la media por centro de interés en el gráfico 3a). Si atendemos al curso de estudio, el gráfico 3b corroboraría la intuición de que los de tercer año actualicen más palabras que los de primero (10,775 frente a 8,431875). Los datos cuantitativos, como en cualquier estudio empírico, permiten comprobar ideas preconcebidas (p. ej., el peso de los estudios anteriores en la competencia lingüística de los estudiantes universitarios), pero merecería la pena investigar también qué factores pueden explicar las diferencias cuantitativas por centro de interés.

3.2 La motivación y el aprendizaje del léxico

Una de las innovaciones de nuestro estudio se encuentra en el análisis de las actitudes lingüísticas y las motivaciones de los estudiantes venecianos para el aprendizaje de español. Un estudio similar, por lo que se me alcanza, no se había emprendido en la lingüística contrastiva en ámbito italiano-español. Sin embargo, no solo hemos medido las actitudes, sino que además hemos comprobado cómo los aspectos psicoafectivos influyen en el aprendizaje del léxico. Los datos cuantitativos de UNIVE pueden verse en los siguientes gráficos:

Gráfico 4a. Promedio de palabras según actitud instrumental

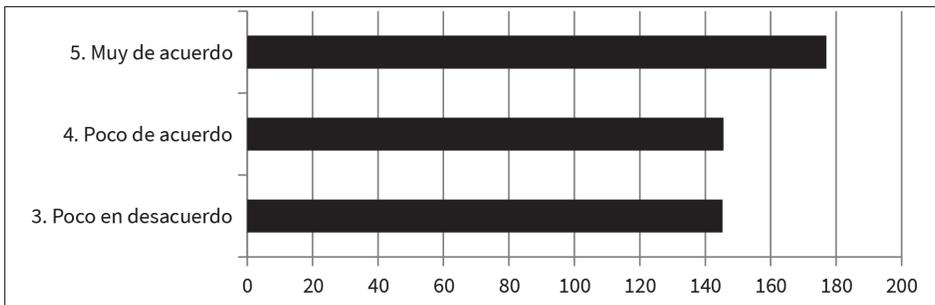


Gráfico 4b. Promedio de palabras según actitud integrativa

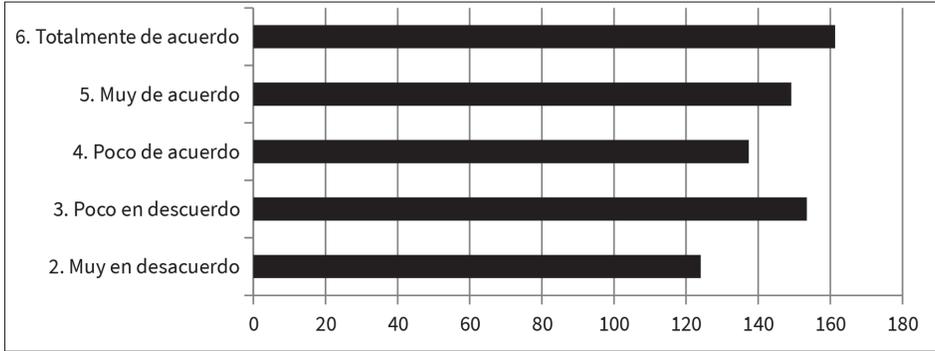
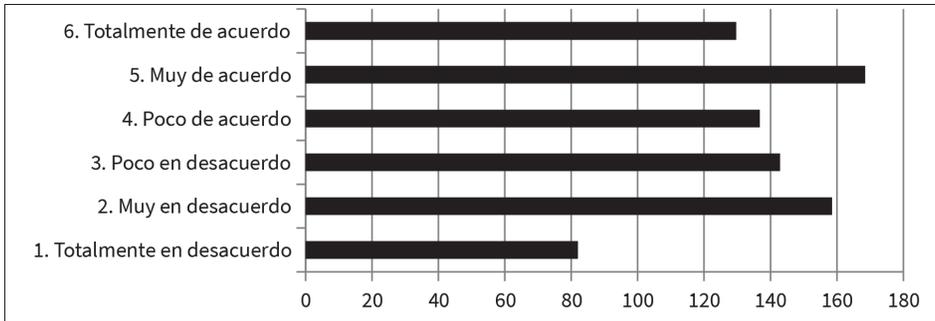


Gráfico 4c. Promedio de palabras según facilidad



El gráfico 4a muestra que los estudiantes con una actitud instrumental (estudian español para encontrar un buen trabajo o superar el examen) presentan un promedio de casi 180 palabras. Si se comparan los datos de este gráfico con los del gráfico 4b, se puede concluir que la motivación práctica lleva a un mayor conocimiento léxico, pues los alumnos con actitudes integrativas fuertes apenas superan las 160 palabras de promedio.

Otro de los resultados que convendrá atender en profundidad es la relación entre la facilidad que los alumnos atribuyen a la lengua extranjera de estudio (en nuestro caso, el español) y el aprendizaje efectivo. Para medir la afinidad entre italiano y español no sólo deben considerarse cuestiones genéticas y tipológicas, sino también aspectos psicológicos como la percepción de cercanía. A partir de las valoraciones por parte de los estudiantes de la afirmación ‘el español es una lengua fácil de aprender’ no puede extraerse ninguna conclusión definitiva, pero sí se puede abrir una línea metodológica para el estudio concreto de esta percepción. En efecto, el gráfico 4c pone de manifiesto que tanto los estudiantes que están muy de acuerdo con la afirmación mencionada como los que están

muy en desacuerdo presentan promedios similares y elevados (168,46 los primeros; 158,55 los segundos), por lo que la percepción de facilidad o dificultad de la lengua meta no influiría aparentemente. Ahora bien, si se comparan los promedios de los que consideran el español una lengua muy fácil de aprender frente a los de aquellos que consideran esta lengua como muy difícil, se observará que hay casi 50 palabras de diferencia a favor de los primeros. En conclusión, la percepción de facilidad del español sí parece tener algún efecto en el aprendizaje.

Es obvio que las correlaciones que los gráficos 4a-c manifiestan deberían reforzarse estadísticamente, pero también permiten conjeturar una influencia de los aspectos psicoafectivos en el desarrollo del conocimiento léxico, influencia que de otra manera no habría salido a la luz y que, en cualquier caso, resulta difícil de medir.

3.3 La organización del léxico (los pares léxicos)

Los estudios recientes sobre adquisición del léxico en ELE (Baralo 2005, 2007) destacan la función de las redes léxico-semánticas en el almacenamiento del vocabulario en estudiantes extranjeros,¹³ pero también en su aprendizaje. Las palabras se asocian unas con otras; estas asociaciones se establecen tanto en virtud de la forma léxica como en virtud de la cercanía conceptual.

El análisis de las redes asociativas que se establecen entre las palabras constituye el objetivo de investigaciones recientes, como la de Echeverría et al. (2008). Aquí quiero subrayar la trascendencia que, tanto para el aprendizaje como para el almacenamiento de las unidades léxicas, puede tener un tipo de asociación: los pares léxicos. Se trata de palabras que tienden a aparecer en secuencia inmediata en los listados de disponibilidad léxica, de modo que el primer miembro del par 'arrastra' al segundo, mostrando que estas palabras se almacenan en áreas cercanas. No extraña, por lo tanto, que en el centro de interés 14ANI la palabra 'perro' anticipe la palabra 'gato' en casi un 80% de las apariciones en el listado de los universitarios. La palabra estímulo (p. ej. 'mano') puede activar, en una proporción similar, otra palabra por diversos motivos, en los que merecería la pena profundizar. En 01CUE 'mano' va seguida de 'pie' en 18,2% de las apariciones y de 'brazo' en un 16,4%. Por supuesto, estas relaciones asociativas, sea en forma de redes sea en la más restringida de los pares léxicos, dependerán en gran medida de la naturaleza de los centros de interés y de su organización interna (Hernández Muñoz 2006).

13 También en hablantes nativos (Aitchison 1987).

La asociación léxica por pares parece influir, no solo en el almacenamiento del vocabulario y en su recuperación, sino también en su aprendizaje. Comparando los listados léxicos del centro de interés 14ANI de los grupos preuniversitarios y universitarios, se comprueba que los pares léxicos determinan los procesos cognitivos de los discentes, pero lo hacen, cuantitativa y cualitativamente, en modos distintos. En el grupo de los preuniversitarios la unidad 'vaca(s)' va seguida de 'caballo(s)' en un 28,6% de los casos, lo que demuestra una fuerte asociación entre ambos términos. El par 'vaca(s)' / 'caballo(s)' sigue vinculado en el grupo universitario, pero el porcentaje de apariciones secuenciales de ambos términos desciende a un 9,5%, que lo coloca, en cualquier caso, como el segundo par. Sorprende, sin embargo, que en el grupo más joven no se dé el par 'vaca(s)' / 'toro(s)'. La palabra 'toro' aparece actualizada en cinco informantes preuniversitarios (siete introducen 'vaca(s)'), pero en ningún caso sigue a 'vaca' ni la anticipa (en este grupo, 'toro' antecede a 'pájaro', 'gato', 'perro' y 'león'). En el nivel universitario, el par 'vaca(s)' / 'toro(s)' se actualiza en secuencia en un 33,4% de los casos (el par contrario 'toro(s)' / 'vaca(s)' se produce el 20,7%). Este breve comentario ilustra la importancia de los pares léxicos en la organización mental del vocabulario en los estudiantes extranjeros. Ahora bien, mientras en los preuniversitarios solo resulta significativo el par 'vaca(s)' / 'caballo(s)' (28,6%), en los universitarios emerge el par 'vaca(s)' / 'toro(s)' (33,4%) y, en segundo lugar, se mantiene el emparejamiento con 'caballo(s)' (9,5%). A falta de un análisis más profundo de estas diferencias, parece que en los estudiantes preuniversitarios prevalece una asociación de tipo conceptual (se pueden instituir semejanzas cognitivas entre ambos animales: tipo de animal, tamaño, constitución física); en los universitarios, en cambio, aunque los vínculos conceptuales se mantienen, ha ganado peso una relación puramente lingüística: el sustantivo 'vaca' va seguido de su heterónimo 'toro'.

4 Conclusiones

En estas breves páginas he presentado el proyecto del diccionario de léxico disponible en Italia. Se trata de un estudio que no se había emprendido hasta ahora y que sin duda alguna aportará una nueva perspectiva para la didáctica del léxico en ámbito itálico. Las aplicaciones y las posibilidades de la disponibilidad léxica son múltiples y, a pesar de los avances de esta línea de investigación y de la extensión a distintas disciplinas, muchas de ellas están aún por desarrollar. La bibliografía ha demostrado la utilidad que los diccionarios de disponibilidad pueden tener en la programación curricular de la enseñanza del léxico, en especial, por lo que concierne a la delimitación y la graduación del vocabulario. Sin embargo, se deben realizar estudios concretos en esta dirección.

Son muchas, pues, las líneas de investigación abiertas (el peso de las distintas variables en el desarrollo de la competencia léxica de los aprendientes, el desarrollo de esta competencia por niveles de enseñanza y, dentro de un mismo nivel, por áreas semánticas, el análisis cualitativo de cada variable y centro de interés, la delimitación de vocabulario según niveles, la organización mental del almacenamiento del léxico, etc.) y considero que nuestro proyecto puede realizar aportaciones importantes en cada una de ellas. Creo, en efecto, haber demostrado la trascendencia que nuestro diccionario de léxico disponible puede tener en la didáctica de ELE en Italia, campo al que nuestro homenajeado ha contribuido tanto.

Bibliografía

- Ainciburu, María Cecilia (2014). «El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?» [en red]. *Signos ELE*, 8, pp. 1-18. Disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087> (2015-06-27).
- Aitchison, Jean (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Arnal Purroy, M. Luisa (ed.) (2008). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Baralo, Marta (2005). «Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula». *Miscelánea*, 9, pp. 32-42.
- Baralo, Marta (2007). «Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas» [en red]. In: *Foro internacional: Aprender y enseñar léxico* (Múnich, 2007). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2006-2007.htm (2015-06-27).
- Bartol Hernández, José A. (2010). «Disponibilidad léxica y selección del vocabulario». En: Castañer Martín, Rosa M.; Lagüéns Gracia, Vicente (eds.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 85-107.
- Carcedo González, Alberto (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo de tres fases de adquisición)*. Turku: University of Turku.
- Castañer Martín, Rosa M. (2008). «Los extranjerismos en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses». En: Castañer Martín, Rosa M.; Lagüéns Gracia, Vicente (eds.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, pp. 51-74.
- CREA = RAE, Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual* [en red]. Disponible en <http://www.rae.es> (2015-05-18).
- Echeverría, Max; Vargas, Roberto; Ferreira, Roberto (2008). «DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones

- semánticas en el léxico disponible». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), pp. 81-91.
- Hernández Muñoz, Natividad (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jiménez Berrio, Felipe (2013). *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- López Morales, Humberto (1995). «Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente». *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 35, pp. 245-259.
- López Morales, Humberto (1999). *Léxico disponible en Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- Lorenzo, Franciso (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Michéa, René (1953). «Mots fréquents et mots disponibles: Un aspect nouveau de la statistique du langage». *Les langues modernes*, 47, pp. 338-344.
- Moreno Fernández, Francisco (2007). «Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes hispanos de Chicago». En: Potowski, Kim; Cameron, Richard (eds.), *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries*, 20 (398), pp. 41-58.
- Palapanidi, Kiriaki (2012). «La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico en LE». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3).
- Paredes García, Florentino (2012). «Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (4).
- Romero Gualda, M. Victoria (2008). *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Samper Padilla, José Antonio (1998). «Criterios de edición del léxico disponible». *Lingüística*, 10, pp. 311-333.
- Samper Hernández, Marta (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

Discurso

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

La alternancia *anche* / *también* en el español hablado por inmigrantes hispanoamericanos en Italia

Maria Vittoria Calvi
(Università degli Studi di Milano, Italia)

Abstract After a brief outline of the bilingual practices of the Latin American immigrant population in Italy, within the framework of the theory of translanguaging, the analysis will focus on the alternate use of the Italian form *anche* and the Spanish form *también* in a corpus of biographical interviews in Spanish, collected in Milan and Lombardy.

Sumario 1 *Anche* / *también*: estudios contrastivos. – 2 Prácticas lingüísticas de inmigrantes hispanoamericanos en Italia: de la interferencia al translenguar. – 3 *Anche* / *también* en entrevistas a inmigrantes.

Keywords Anche / también. Migration linguistics. Bilingualism.

Este trabajo se sitúa en la etapa actual de mi trayectoria investigadora, que se ha ido cruzando en múltiples aspectos con la del entrañable amigo y colega René Lenarduzzi, a quien está dedicado el presente homenaje. Nos une el interés por la lingüística contrastiva de español e italiano, a partir de miradas especulares: mientras que, para mí, el español ha sido lengua extranjera aprendida desde el italiano nativo, Lenarduzzi se acercó al italiano desde su español argentino. Para ambos, la atención se ha dirigido a las sutiles diferencias entre estas dos lenguas emparentadas, con una preocupación dominante, además del aporte teórico: la de proporcionar materiales, directrices y sugerencias para la enseñanza.

En tiempos recientes, mi dedicación personal se ha desplazado desde el contexto del aula (en el que, sin embargo, sigo desplegando mi docencia) a las prácticas bilingües reales de las que hoy es protagonista un consistente colectivo de inmigrantes originarios de varios países de América Latina (p. ej. Calvi 2010, 2011, 2015a). En este marco, me propongo ahora enfocar la relación entre las partículas *anche* y *también*, ya ampliamente estudiada en la lingüística contrastiva, dentro del discurso de los bilingües de español e italiano. A partir de una evidencia: la abrumadora presencia

de *anche* en el español de estos hablantes, en lugar de su homólogo *también*. Analizaré algunas modalidades de esta alternancia, con el intento de contribuir a la descripción contrastiva de dichas partículas focalizadoras, así como a la descripción de la que se viene configurando como una variedad emergente de español en contacto con el italiano.

1 *Anche / también: estudios contrastivos*

En los estudios sobre esta relación convergen el enfoque didáctico y el interés creciente de los lingüistas por el tema de los marcadores del discurso, cuya polifuncionalidad, junto con las diferentes restricciones sintácticas, explica las dificultades de aprendizaje, sobre todo en el caso de las lenguas afines, unidas por analogías morfosintácticas, semánticas y pragmáticas solo parciales. En un ejemplo como el que nos ocupa, el aprendiente tiende a establecer una equivalencia entre las dos partículas, trasladando las respectivas propiedades de una a otra, sin captar las diferencias existentes tanto en los valores que representan como en su movilidad dentro del enunciado.¹

La recurrencia y persistencia de los ‘errores’² motiva e impulsa estudios contrastivos con carácter ‘predictivo’, encaminados a la elaboración de estrategias y materiales didácticos capaces de paliar los obstáculos. Por otra parte, el enfoque contrastivo permite una mayor profundidad descriptiva: este cometido ha ido generando una serie de trabajos que, más allá del objetivo didáctico, ha contribuido y sigue contribuyendo a la descripción de dicha parcela de la lengua.

Uno de los artículos pioneros dedicados a este tema es el de Lenarduzzi (1995), que parte de la descripción del italiano *anche* (categoría gramatical y rasgos sintácticos, semánticos y pragmáticos) para luego describir los operadores españoles que presentan mayor o menor grado de equivalencia. Se destaca, en particular, la diferente polaridad: mientras que *también* es un término de polaridad positiva, *anche* contempla también la polaridad negativa; de ahí que la oposición *anche / neanche* no sea del todo simétrica a la de *también / tampoco*. Como consecuencia de esta polaridad, según

1 Asimismo, se echan en falta enfoques didácticos actualizados de estos elementos, debido al retraso con el que los avances de la investigación se ven reflejados en los materiales para el aprendizaje (Sainz 2014).

2 Pongo esta palabras entre comillas porque, si bien las realizaciones contrarias a la norma en las producciones de los alumnos no pueden por menos que ser consideradas como tales, dichas infracciones, como es bien sabido desde el conocido trabajo de Corder (1967) en adelante, son reveladoras de los mecanismos cognitivos que regulan el aprendizaje de una L2. En el caso de los bilingües, como veremos más adelante, se crea una amplia zona de convergencia en la que conviven lexemas de ambas lenguas, sin que la alternancia entre unos y otros se pueda tildar de ‘error’.

nuestro autor, el italiano *anche* cuenta con valores opositivos e inclusivos, además de aditivos; en estos casos, la simetría con *también* se debilita, siendo más adecuado en español el uso de otros operadores como *aun*, *incluso* o *hasta*.

Sainz (2006) ofrece un estudio semántico contrastivo de *anche* / *también*, haciendo hincapié también en la etimología de estos adverbios: mientras que la forma española *también* «implica una comparación equitativa entre los miembros que conecta», *anche* es «más cercano conceptualmente a la concesión (*anche* - *aun* - *aunque*) que a la comparación» (2006, p. 20). Asimismo, subraya el común origen etimológico de *aunque* y *anche se* (significado aditivo + hipotético), a pesar del diferente grado de gramaticalización, y lleva a cabo un análisis pormenorizado de los errores cometidos por estudiantes itálofonos de español.

Sin olvidar el planteamiento didáctico, Borreguero Zuloaga (2011) propone un análisis contrastivo de los focalizadores aditivos a los que nos dedicamos, basado en sus respectivos rasgos semánticos y sintácticos, tanto en el nivel del enunciado como en el del texto. Ambos adverbios poseen un foco contrastivo, pero se diferencian por el significado escalar (es decir, referido al elemento que, dentro de un paradigma, ocupa la posición extrema) que puede asumir *anche*, a diferencia de *también*. En este caso, la partícula italiana corresponde a otros focalizadores aditivos escalares como *incluso* (Borreguero Zuloaga 2014). Otras divergencias se dan en el plano sintáctico, puesto que *anche* presenta una función conectiva más limitada, al no ocupar la posición preverbal y no poder afectar, por consiguiente, a todo el sintagma verbal; tarea que desempeñan otros conectores aditivos como *inoltre*.

En resumidas cuentas, la analogía entre la estructura italiana *anche* y la española *también* se fundamenta en su común categoría gramatical (adverbios con valores conjuntivos) y en su función focalizadora de tipo aditivo. Se distinguen, en cambio, por la diferente posición sintáctica que pueden ocupar y la mayor movilidad sintáctica de *también* (entre las discrepancias, sobresalen la anteposición de *también* al verbo y la intercalación de *anche* entre auxiliar y participio); por la polaridad negativa que admite *anche*; y, en el plano semántico, por la escalaridad de *anche*, frente al valor de comparación equitativa que entraña *también*.

Dejemos de lado, por un momento, el análisis de los marcadores y sus funciones discursivas, y pasemos del aprendizaje lingüístico en el aula al contacto interlingüístico en contexto migratorio.

2 Prácticas lingüísticas de inmigrantes hispanoamericanos en Italia: de la *interferencia* al *translenguar*

Todos los estudios anteriormente citados se apoyan, por lo que se refiere al aprendizaje lingüístico, en el concepto psicolingüístico de *interferencia* (Weinreich 1953), que se aplica al influjo recíproco entre lenguas en contacto, destacando sobre todo el resultado negativo, es decir, la producción agramatical. Para un docente de lengua las interferencias son el enemigo que se debe combatir; quienes utilizan las lenguas como instrumentos de trabajo (traductores, intérpretes, mediadores, etc.) deben esforzarse por controlarlas. Asimismo, este fenómeno es muy marcado en el caso de lenguas afines dotadas de complejidad morfológica y genéticamente emparentadas, como lo son español e italiano; se atenúa a medida que progresa el aprendizaje, pero tiende a fosilizarse. Por último, se produce principalmente en la dirección L1 → L2, aunque también en la contraria.

En la adquisición espontánea en contextos naturales, los mecanismos mentales implicados son los mismos del aprendizaje guiado, pero se destaca el mayor peso de los factores sociales, tales como los modos de vida, el prestigio, las actitudes y las ideologías lingüísticas. En paralelo a la adquisición de la L2, entra en juego la influencia de esta sobre la lengua de origen, que puede determinar fenómenos diversos, como la formación de nuevas variedades lingüísticas, la pérdida de habilidades, el cambio de lengua, etc., con manifestaciones que varían también a lo largo del eje generacional.

Los recientes procesos migratorios desde América Latina a Italia han determinado una nueva situación de contacto, que comparte con otras de épocas anteriores – como las que se produjeron el siglo pasado en Argentina (Meo Zilio 1980) y en la Suiza alemana (Schmid 1994, 2008) – la relación entre la pareja de lenguas implicadas, pero diverge en muchos aspectos. Cabe destacar, entre otros factores, la tendencia al *transnacionalismo* (Vertovec 2009), que comporta la conservación de lazos con el país de origen, gracias también a las nuevas modalidades comunicativas. En un mundo dominado por la globalización (o *glocalización*) y una creciente *superdiversidad* (Vertovec 2007), se necesitan nuevas categorías interpretativas para un bilingüismo que es cada vez más la norma y no la excepción (Blommaert 2010). Más que de bilingüismo, se prefiere hablar de *prácticas bilingües*, haciendo hincapié en la acción social que realizan los hablantes bilingües que se mueven entre dos lenguas y culturas.

Los estudios hasta ahora realizados sobre el contacto italiano-español en la Italia de hoy atestiguan la formación de una variedad étnica de italiano entre los inmigrantes de primera generación, caracterizada por una elevada presencia de elementos de la L1 y una mezcla en todos los niveles de la lengua (Vietti 2005). En las segundas generaciones, se observa un

progresivo acercamiento al italiano y la conservación del español casi exclusivamente en los contextos familiares. En conjunto, las prácticas bilingües de los inmigrantes latinoamericanos se caracterizan por una tendencia a la hibridación, que no podemos explicar solo en términos de interferencia sino más bien de estrategia activa, con valor identitario (Bonomi 2010a y 2010b, Calvi 2015c).

La situación es inédita y todavía carecemos de estudios longitudinales, pero hay ciertas señales de la emergencia de una nueva variedad de español, entendida como un comportamiento verbal influido por la lengua / cultura italiana, que cabe enmarcar en una visión dinámica del bilingüismo. Aunque las consecuencias del bilingüismo en la estructura cerebral no son del todo claras, hay evidencia de las estrechas interconexiones entre las diferentes lenguas dentro del cerebro bilingüe, en distintas modalidades (Appel, Muysken 2005; Austin, Blume, Sánchez 2015; López García-Molins 2015; Silva-Corvalán 2015, entre otros trabajos recientes). Algunos autores (García, Otheguy 2014) proponen el concepto de *translenguar* (*translanguaging*) para definir la capacidad de los bilingües de hacer uso de su entero repertorio lingüístico de forma estratégica en la comunicación: «Al enfatizar el acto de ‘lenguar’ (*languaging*) y no el concepto abstracto de ‘lengua’, el acto de translenguar destaca las prácticas lingüísticas de las personas, y no las lenguas definidas, construidas, y hasta inventadas por naciones-estados y sus instituciones» (García 2013, p. 354). De esta manera, se plantean nuevos enfoques para los fenómenos de cambio y mezcla de códigos, centrados en el hablante más que en la producción lingüística (Dumitrescu 2014, Gafaranga 2007).

Los marcadores del discurso (MD) constituyen un terreno ideal para observar los mecanismos que rigen estos comportamientos lingüísticos oscilantes. Dada su ‘marginalidad’, es de suponer que estas piezas lingüísticas contribuyan a crear, en el cerebro de un bilingüe, «un solo inventario cortical de lexemas», para luego insertarse «en dos inventarios límbicos alternativos de esquemas gramaticales» (López García-Molins 2015, p. 104). El hablante, entonces, alterna dichos elementos, de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas. La combinación de valores semánticos y pragmáticos de los MD, su orientación hacia el interlocutor y su valor contextualizador explican la temprana aparición de marcadores de la L2 en el discurso en la L1 de inmigrantes, como exponentes simbólicos del proceso de convergencia hacia la lengua de mayor prestigio. Junto con otros elementos dotados de escasas restricciones sintácticas – tales como interjecciones y unidades parentéticas – los MD funcionan como señales de pertenencia y afiliación: se trata del fenómeno que Blas Arroyo (2005) define como *cambio tipo etiqueta* (*tag-switches*). A medida que el conocimiento de la L2 progresa, cabe plantear la formación de un repertorio de MD de ambas lenguas al que los bilingües hacen recurso indiferentemente (Auer 1998, Rocchi 2008).

Mi propósito, en adelante, va a ser el de analizar, a partir de producciones lingüísticas reales, algunos de los mecanismos que regulan esta alternancia, en el caso específico de los adverbios a los que me he referido.

3 *Anche / también* en entrevistas a inmigrantes

Como he anticipado, la aparición de la estructura italiana *anche* en las prácticas lingüísticas de inmigrantes hispanoamericanos en Italia es prominente, a pesar de que el homólogo español *también* se mantiene vigente. No menos notable es la recurrencia de otras partículas italianas – tales como *cioè* ('o sea'), *quindi* ('entonces', 'por lo tanto'), *beh* ('bueno'), *comunque* ('en todo caso'), *ma* ('pero') – , que junto con préstamos y cambios de código marcan la convergencia hacia la lengua dominante. He elegido este elemento debido a que, como se ha visto antes, constituye un área especialmente sensible.

Mis observaciones se basan en un corpus de 142 entrevistas con inmigrantes hispanoamericanos de distinta procedencia (peruanos y ecuatorianos en su mayoría, además de bolivianos, venezolanos, argentinos, salvadoreños, entre otros), tanto adultos como menores (48), residentes en Milán y otras ciudades de Lombardia, desde un mínimo de algunos meses a un máximo de 18 años en el momento de la entrevista. El grupo de los menores comprende exponentes de distintas generaciones, incluyendo a la 2.0,³ es decir, los nacidos en Italia. Se trata de entrevistas en español, de tipo semidirigido.

Dichas entrevistas se extienden a lo largo de los años 2009-2015 y componen un corpus abierto y en continua ampliación. A las clásicas entrevistas sociolingüísticas de tipo semidirigido, cercanas al modelo antropológico de la historia de vida, se han añadido últimamente algunas *entrevistas múltiples*, en las que la presencia de diferentes interlocutores favorece las interacciones espontáneas dentro del grupo y permite obtener material más cercano a las costumbres lingüísticas de la comunidad analizada.

Para el presente estudio utilizaré, en particular, el material recogido en octubre de 2014 (50' de grabación) en un encuentro entre una entrevistadora, Milena Sala (estudiante de máster) y tres jóvenes peruanos de entre 24 y 28 años (una mujer y dos varones), todos pertenecientes a la

3 Para algunos sociólogos como Rumbaut (1997), las generaciones migratorias se estratifican de acuerdo con la edad de llegada: entre los individuos emigrados en la edad adulta (generación 1.0) y los nacidos en el país de destino (generación 2.0) se sitúan los que dejan el país de origen entre 0-5, 6-12 y 13-17 años (generaciones 1.75, 1.5 y 1.25 respectivamente).

generación 1.25, puesto que llegaron a Italia entre los 16 y los 17 años.⁴ Se trata, por lo tanto, de un grupo bastante homogéneo, con lazos cohesivos internos, gracias a las relaciones de amistad; todos han dejado el país de origen no por decisión propia sino por reagrupación familiar; su escolarización se ha desarrollado principalmente en el país de origen, pero también han cursado algunos años en Italia; ninguno de ellos ha conseguido un diploma, y su integración se ha realizado en ámbito laboral. A lo largo de la entrevista, se va desgranando una serie de preguntas – sobre la vida en Italia, los recuerdos del país de procedencia, las relaciones amicales, las autodenominaciones étnicas, el impacto de la migración en la vida personal, el aprendizaje del italiano y la visión del futuro – que orientan la dinámica conversacional, pero son bastante frecuentes las intervenciones reactivas de distintos interlocutores, que acercan el material recogido a las prácticas espontáneas.

Los entrevistados comparten un repertorio bilingüe, con el español como lengua nativa y el italiano como L2, y han alcanzado un buen nivel de competencia en esta lengua, tras una permanencia bastante larga en el país de acogida. Siguiendo a López García-Molins (2015) podemos definirlos *bilingües compuestos*, es decir, hablantes que son conscientes de hablar dos lenguas diferentes entre ellas, pero con amplias zonas de convergencia.⁵ En ellos, igual que en muchos de los entrevistados, se da una clara percepción de esta mezcla, que se manifiesta en la autoevaluación de la competencia lingüística: «hablamos *mitá y mitá*» (Bonomi 2010a) es una expresión emblemática de esta conciencia metalingüística. El análisis de las producciones lingüísticas muestra tanto procesos interferenciales incontrolados como hibridaciones y alternancias de código más ‘activas’, motivadas por la necesidad de posicionarse o definir una identidad bilingüe; incluyendo la incorporación de elementos dotados de valores simbólicos, que funcionan como segmentos de cultura italiana integrados en la base hispana (Calvi 2015c).

4 Caravedo (2014) propone adaptar las distinciones generacionales de tipo sociológico a la fenomenología lingüística, haciendo hincapié en la cognición y los procesos adquisicionales. En esta perspectiva, los adolescentes de la generación 1.25, que han alcanzado una fase de escolaridad en el país de origen, «someten a confrontación conflictiva el sistema primario de procedencia con el de la sociedad de llegada» (2014, p. 264).

5 Este autor parte de la distinción tradicional propuesta por Weinreich (1953) entre bilingüismo coordinado (*coordinate bilingualism*), compuesto (*compound bilingualism*) y subordinado (*subordinate bilingualism*), que considera todavía vigente, para subrayar cómo las investigaciones actuales están poniendo en tela de juicio la idea del almacenamiento de materiales cerrados; un hablante bilingüe no tendría en la mente dos significados diferentes sino una red compleja de elementos cognitivos y perceptivos; solo habría, entonces, *bilingües compuestos*. «Donde sí que se puede hablar de compartimentos estancos es en el ámbito de las diferencias entre el léxico y la gramática» (2015, pp. 97-98).

Pasemos ahora a analizar el uso de las partículas que nos ocupan. Es de suponer que la semejanza fónica entre *anche* y *aunque* pueda explicar la facilidad con la que esta palabra penetra en el discurso español (Vietti 2005). Esta hipótesis se ve reforzada por la aparición, muy frecuente en todo el corpus, de *anche si* en lugar de *aunque*, como adaptación 'hispanizada' de *anche se*:⁶

- (1) Sí, es mi madre // madrelengua, mi lengua madre <risas> sí. [**'anke**] si alguien me hablara en quechua las palabras que puedo le respondería, pero lastimosamente acá son pocas personas que hablan, [**'anke**] si he escuchado que en Roma hay cierta escuela que pasa cursos de quechua.

La entrevistada es una boliviana de 32 años, residente en Italia desde hace cinco años en el momento de la entrevista, que ha optado decididamente por la vida italiana, con vistas también al futuro laboral de la hija. Su español nos ofrece un ejemplo de casi completa sustitución de *también*, que solo se encuentra 3 veces, frente a las 10 ocurrencias de *anche*.

En la entrevista múltiple en la que me voy a concentrar, se registran 21 ocurrencias de *anche* y 28 de *también*: una distribución que, aun dejando cierta primacía a la L1, es reveladora de una marcada convergencia hacia la L2. El análisis no puede plantearse el objetivo de explicar las razones de la distribución de las dos estructuras: no solo por la escasez del material, sino también porque, en buena medida, las dos formas parecen intercambiables, así que cualquier conclusión sería provisional. Me propongo, más bien, ofrecer algunas observaciones que podrían servir como punto de partida para estudios más detallados, basándome en los rasgos funcionales anteriormente delineados.

Ante todo, el reparto no resulta ni mucho menos equilibrado entre los tres hablantes. La que se cita como SH, una mujer de 28 años de edad y 12 de permanencia en Italia, es, además de la persona con las intervenciones más frecuentes y más amplias, la más innovadora: 20 ocurrencias de *anche* (prácticamente todas menos una), frente a las 14 de *también*. Los dos chicos, C (26 años, en Italia desde los 16) y ST (24 años, en Italia desde los 17), emplean *también*, respectivamente, en 8 y 7 casos; el primero no utiliza *anche* en ningún caso, mientras que ST lo hace en una sola ocasión, pero muy relevante, como se verá. Estos datos son aleatorios; sin

6 Este ejemplo de convergencia del español hacia el italiano es revelador de un proceso que podríamos definir de 'desgramaticalización' inducido por el contacto entre lenguas emparentadas: si la formación de las lenguas romances supone una divergencia desde el latín, la confluencia en situaciones de contacto, como se ve, puede desencadenar procesos contrarios. En la entrevista de grupo que estoy analizando no hay ningún ejemplo de *anche si* (y solamente uno de *aunque*); me planteo afrontar el tema en un estudio específico.

embargo, no deja de ser significativo el uso mayoritario de *anche* en una de los informantes.

Bastante escasos, por otro lado, los ejemplos de uso combinado de las dos estructuras en función autocorrectiva, es decir, cuando quien habla se percata de haber utilizado una palabra en la otra lengua y la reformula:⁷

- (2) y después ya piensan a crearse una familia y / **['anke]** // **['anke]**
// también digamos en la parte, digamos del **[inkwuina'mento]**
['anke]: allá es muy diferente, aquí hay tantas reglas.

Si se mira bien, no está del todo claro si se trata de reformulación o simple repetición de estructuras que se consideran equivalentes, como demuestra la sucesiva reaparición de *anche*.

En la misma informante, *también* prevalece cuando el adverbio sigue al pronombre *yo*, en una combinación muy recurrente en la lengua hablada:

- (3) SH: Yo también vine aquí por amor de madre, digamos así, porque ella fue la que me trajo, y nada, y también porque estaba toda mi familia aquí.

En el resto del corpus, tampoco faltan ocurrencias de *anche yo*:

- (4) Entonces yo, **['anke]** yo era decidida, bueno, no tanto dejar a mi hijo.

En este ejemplo llama la atención la anteposición de *anche* al pronombre, como es habitual en italiano: aparte la asimilación a la fonética del español ([yo] en lugar de ['io]), la informante adopta integralmente la combinación italiana.

En general, sin embargo, en el nivel sintáctico el uso de *anche* sigue las pautas del español, en red con la hipótesis de un almacenamiento léxico L1 + L2 que se inserta en los esquemas gramaticales de la L1. Asimismo, SH aprovecha la mayor libertad posicional de *también*, que se puede emplear como premodificador y postmodificador indistintamente (Borreguero Zuloaga 2011), utilizando a menudo *anche* como premodificador delante del sintagma verbal:

- (5) SH: Salvador, / Salvador, un poco de todo Centroamérica, Centroamérica, a veces **['anke]** tengo amigas que son / una amiga albanés.

Por otra parte, obsérvese que la misma informante elige *anche* como tér-

7 El cambio de código en función autocorrectiva es frecuente en el corpus, de acuerdo con una situación comunicativa en la que la lengua está decidida de antemano (Calvi 2015c).

mino de polaridad negativa, así aprovechando una posibilidad ofrecida por el italiano:

- (6) Allá es un poco, digamos / que no hay mucha confianza [**'anke**] con los padres.

Por lo que se refiere a los rasgos semánticos, la cuestión es más compleja. Como ya se ha destacado ambas partículas tienen un valor aditivo, muy productivo en la conversación, pero se diferencian en que *anche* puede expresar escalaridad, mientras que *también* implica una comparación equitativa (y excluye, por lo tanto, la escalaridad). A pesar de que no siempre es fácil diferenciar el valor aditivo del escalar, en varios casos esta informante aprovecha la posibilidad de la partícula italiana; téngase en cuenta que el valor escalar no es intrínseco sino que se activa en el contexto, lo cual convierte este adverbio en elemento 'cómodo', a diferencia de lo que ocurre con *persino*, *perfino*, *addirittura*; en español, en cambio, el valor escalar requiere *incluso*. Da la impresión de que la informante emplea *anche* por su flexibilidad, descartando *incluso* (que no se emplea nunca). Ya en (5) *anche* muestra un claro valor escalar; veamos otro ejemplo:

- (7) lamentablemente no he continuado mis estudios y he tenido que [**blo'carlo**] y he seguido para otras cosas, [**'anke**] ayudar a la familia.

En el ejemplo que sigue, el único caso en el que ST hace recurso a *anche*, parecen sumarse distintos valores, con un impacto notable en la dinámica conversacional:

- (8) ST: Buen concepto de los italianos porque tengo tantas amistades en el trabajo, durante la escuela he conocido tantos amigos y nada, y / respeto mucho a los italianos como ellos respetan [**'anke**] a nosotros sudamericanos, ¿no?

I: ¿Por qué la SH está diciendo que no?

<risas>

SH: No, no, no, yo no est(oy), bueno, cuando él dijo que [**'anke**] los italianos que respetan a nosotros, o sea es un poco, digamos un poco de culpa también por los extranjeros que hay que han contribuido en que / en que esa imagen de nosotros ya no se respete.

El informante ST quiere poner en el mismo plano de reciprocidad el respeto de un colectivo hacia el otro, estableciendo «una comparación que reconoce la igualdad de los términos comparados» (Sainz 2006, p. 20), como es propio de *también*. El significado de comparación equitativa es ajeno al italiano *anche*: en un caso como este, sería suficiente la estructura

comparativa ('rispetto molto gli italiani [così] come loro rispettano noi sudamericani') ¿Por qué recurrir, entonces, a *anche*, máxime en un hablante que no adopta habitualmente esta partícula? Una posible explicación es que este informante capta su valor escalar, su contenido presuposicional, de manera que el elemento focalizado por *anche* ocupa una posición escalarmente superior (Bosque 1980 en Lenarduzzi 1995, p. 213), en cuanto menos probable.

Este uso resulta especialmente interesante por las connotaciones culturales e identitarias que conlleva. En efecto, sería deseable la comparación equitativa, pero el hablante quiere dar a entender que la realidad es otra; evita la expresión directa y marcada de la escalaridad mediante el adverbio (*incluso*), que supondría afiliación con la mentalidad 'racista' ('no es de esperar que los italianos nos respeten a nosotros'), y prefiere el italiano *anche*, cuyo valor escalar es activado por el contexto. Esta interpretación está sufragada por la reacción de los interlocutores. La entrevistadora observa el gesto de SH, que deniega con la cabeza, y le pide una explicación. En su respuesta, SH reinterpreta los contenidos presuposicionales de las palabras del amigo, dando por descontado que ese respeto recíproco no siempre se da; pero estigmatiza los comportamientos negativos que motivan la reacción defensiva de los italianos. El uso de la deíxis personal refuerza esta postura: a la contraposición «nosotros (los sudamericanos) / ellos (los italianos)» se añade otra categoría «ellos (los extranjeros)» que comprende a las personas que descalifican a todo el grupo (Calvi 2015b).

En resumidas cuentas, este somero análisis muestra una consistente penetración de *anche* en el español de los inmigrantes hispanoamericanos en Italia, aunque se dan grandes diferencias entre los hablantes. En general, la nueva forma no ha reemplazado a la preexistente; da la impresión de que el hablante las utiliza casi indiferentemente, pero aprovechando las distintas posibilidades sintácticas y semánticas.

El italiano *anche* se emplea como una pieza léxica que se inserta en la estructura gramatical del español, aportando nuevas posibilidades funcionales y semánticas. Parece ser, más bien, que *anche* suplanta a *incluso*, al aportar los mismos valores semánticos pero en relación con el contexto.

Bibliografía

- Appel, René; Muysken, Pieter (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam Academic Archive.
- Auer, Peter (ed.) (1998). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.

- Austin, Jennifer; Blume, María; Sánchez, Liliana (2015). *Bilingualism in the Spanish-Speaking World: Linguistic and Cognitive Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blas Arroyo, José Luis (2005). *Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonomi, Milin (2010a). «Hablamos *mità* y *mità*: Varietà linguistiche di imi migrati ispanofoni in Italia». In: Calvi, Maria Vittoria; Mapelli, Giovanna; Bonomi, Milin (a cura di), *Lingua, identità e immigrazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 53-69.
- Bonomi, Milin (2010b). «Entre divergencia y acomodación: El caso de los inmigrantes hispanos en Barcelona y Milán». *Lengua y migración: Language and Migration*, 2 (2), pp. 49-66.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2011). «Focalizzatori a confronto: *anche* vs. *también*». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 3, pp. 441-467.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2014). «Focalizadores aditivos escalares y posición enunciativa: Un estudio contrastivo español/italiano». *Philologia Hispalensis*, 28 (3-4), pp. 13-57.
- Calvi, Maria Vittoria (2010). «Interviste a immigrati ispanofoni: Repertori linguistici e racconto orale». In: Calvi, Maria Vittoria; Mapelli, Giovanna; Bonomi, Milin (eds.), *Lingua, identità e immigrazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 87-103.
- Calvi, Maria Vittoria (2011). «Aspectos del español hablado por los inmigrantes hispanoamericanos en Italia». En: de Bustos Tovar, José Jesús et al. (eds.), *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: Homenaje a Antonio Narbona*, vol. 1. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla, pp. 155-172.
- Calvi, Maria Vittoria (2015a). «The Use of Deixis in the Oral Narratives of Latin American Immigrants in Italy». In: Márquez Reiter, Rosina; Martín Rojo, Luisa (eds.), *A Sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices, Identities, and Ideologies*. New York: Routledge, pp. 122-137.
- Calvi, Maria Vittoria (2015b). «Etiquetas étnicas e identidad en entrevistas a inmigrantes hispanoamericanos en Italia». In: Mariottini, Laura (a cura di), *Identità e discorsi: Studi offerti a Franca Orletti*. Roma: RomaTrE-Press, pp. 111-130.
- Calvi, Maria Vittoria (2015c). «Cambio de código y conciencia bilingüe en entrevistas a inmigrantes hispanoamericanos en Italia». *RIL, Revista Iberoamericana de Lingüística*, 10, pp. 5-31.
- Caravedo, Rocío (2014). *Percepción y variación lingüística: Enfoque sociocognitivo*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert.

- Corder, S. Pit (1967) «The significance of learner's errors». *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170.
- Dumitrescu, Dommita (2014). «La alternancia de lenguas como actividad de imagen en el discurso hispanounidense». *Pragmática sociocultural*, 2 (1), pp. 1-34.
- Gafaranga, Joseph (2007). «Code-switching as a Conversational Strategy». In: Auer, Peter; Li, Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 279-313.
- García, Ofelia (2013). «El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos». En: Dumitrescu, Domnita; Piña-Rosales, Gerardo (eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, pp. 353-373.
- García, Ofelia; Otheguy, Ricardo (2014). «Spanish and Hispanic Bilingualism». In: Lacorte, Manuel (ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. New York: Routledge, pp. 639-658.
- Lenarduzzi, René (1995). «El operador *anche* del italiano y sus formas equivalentes en español». *Annali di Ca' Foscari*, 34 (1-2), pp. 197-216.
- López García-Molins, Ángel (2015). *Teoría del spanglish*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Meo Zilio, Giovanni (1989). *Estudios hispanoamericanos: Temas lingüísticos*. Roma: Bulzoni.
- Rocchi, Lorenzo (2008). «Reti sociali e scelte linguistiche di emigrati italiani in ambiente anglofono». *Studi Linguistici e Filologici Online*, 6, pp. 219-273.
- Rumbaut, Ruben G. (1997). «Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality». *International Migration Review*, 31 (4), pp. 923-960.
- Sainz, Eugenia (2006). «También / *anche*: estudio semántico contrastivo». En: Bazzocchi, Gloria; Capanaga, Pilar (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*. Bologna: Gedit, pp. 15-32.
- Sainz, Eugenia (2014). «Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los marcadores discursivos del español a estudiantes italianos». En: Sainz, Eugenia (ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano*. Bern: Peter Lang, pp. 247-301.
- Schmid, Stephan (1994). *L'italiano degli spagnoli: Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: FrancoAngeli.
- Schmid, Stephan (2008). «Formas de contacto entre el español y el italiano». En: Döhla, Hans-Jürgen; Montero Muñoz, Raquel; Báez de Aguilar González, Francisco (eds.), *Lenguas en diálogo: El iberorromance y su diversidad lingüística y literaria*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, pp. 313-331.
- Silva-Corvalán, Carmen (2015). «Early Bilinguals and Adult Heritage Speakers: What Are the Links?». *Boletín de filología*, 50 (1), pp. 165-191.

- Vertovec, Steven (2007). «Super-diversity and Its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054.
- Vertovec, Steven (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge.
- Vietti, Alessandro (2005). *Come gli immigrati cambiano l'italiano: L'italiano di peruviane come varietà etnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Zentella, Ana C. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden (MA): Blackwell.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Appunti metodologici sull'uso della traduzione nello studio dei marcatori del discorso spagnoli e italiani

Elena Landone

(Università degli Studi di Milano, Italia)

Abstract The analysis focuses on some methodological issues in the field of contrastive pragmatics studying empirically conversational discourse markers DMs (such as *hombre*, *bueno*) which may act as inferential indexes of rapport management in order to support the emotional communicative dynamics among speakers. Some subjects were asked to complete a visual questionnaire on their perceptions of the emotive involvement of speakers in a series of dialogues taken from contemporary novels, written in Spanish and translated into Italian. More precisely, different groups of subjects were asked to give their impressions on the original Spanish and Italian versions of the dialogues with and without DMs. As a result, the methodological implications of using parallel corpora, literature, and discourse markers to test speaker perceptions will be discussed. The point is to trigger a critical discussion on the possible methods of empirical research in intercultural pragmatics.

Sumario 1 La contrastività pragmatica italiano e spagnolo. – 2 I marcatori del discorso: tracce semiologiche di relazionalità?. – 3 La traduzione come strumento di studio contrastivo dei marcatori del discorso: discussione della metodologia. – 3.1 Il dialogo letterario nello studio dei marcatori del discorso. – 3.2 L'input manipolato. – 3.3 Il giudizio intuitivo del parlante. – 3.4 La risposta iconica.

Keywords Translation. Discourse markers. Spanish as foreign language.

1 La contrastività pragmatica italiano e spagnolo

Alle radici del nostro percorso di ricerca ritroviamo con stima e affetto diversi lavori di René Lenarduzzi, a partire da *Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano: congratulaciones y condolencias* pubblicato in *Rassegna iberistica* nel 1994. Tale studio, pionere in Italia sulla contrastività pragmatica, è rimasto purtroppo una voce ancora sporadica: sebbene sia un tema assai rilevante nell'insegnamento delle lingue straniere (Escandell-Vidal 1996; Lenarduzzi 2008; Landone 2009a; Sainz González 2003; Borreguero Zuloaga, 2015) e nella pratica traduttiva (Borreguero Zuloaga 2011; Calvi 2015) sono, a nostro avviso, ancora esi-

Biblioteca di *Rassegna iberistica* 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-10

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

gui gli apporti che sono seguiti a indagare l'uso della lingua socialmente adeguato in prospettiva interculturale italiano-spagnolo.¹ È possibile che questa carenza sia dovuta anche a una certa immaturità epistemologica della pragmatica interculturale, suggestiva nelle sue incursioni interdisciplinari – sociologiche, antropologiche, filosofiche, psicologiche, acquisizionali – ma ancora esplorativa circa gli strumenti dell'indagine empirica. In questi appunti vorremmo soffermarci, dunque, sul tale questione metodologica assumendo i marcatori del discorso (MDs) come campo di prova.

I MDs sono una categoria pragmatica, funzionale all'integrazione di unità enunciative sui piani informativo-formulativo, argomentativo e relazionale (Landone 2009b); è definita nei chiari termini di Bazzanella (1995, p. 456) come:

items external to propositional content which are useful in locating the utterance in an interpersonal and interactive dimension, in connecting and structuring phrasal, inter-phrasal and extra-phrasal elements in discourse, and in marking some on-going cognitive processes and attitudes.

Vorremmo quindi citare altri tre studi di Lenarduzzi, che per diversi motivi – evidenti nei rispettivi titoli – si compongono nella letteratura a noi cara attorno a questo spunto: *Nuevos enfoques y disciplinas en las Ciencias del Lenguaje y su proyección aplicativa en campo didáctico: los elementos extraoracionales* (2002); *Los adverbios en -mente en español y en italiano: un contraste poco estudiado* (2004) e *Preposiciones y modalidad* (2007).

2 I marcatori del discorso: tracce semiologiche di relazionalità?

A seguire, adottiamo una prospettiva interculturale italiano-spagnolo e approfondiamo alcune questioni di metodo sorte nello studio dei MDs come 'guide' conversazionali delle intuizioni dei parlanti sulla loro relazione emotiva (cfr. Landone 2015). Ci riferiamo pertanto alla dimensione interpersonale² menzionata nella succitata definizione di Bazzanella.

Sebbene i segnali della 'temperatura' emotiva sono in qualche modo verificabili nel discorso – perché, in caso contrario, non funzionerebbero fra gli interlocutori stessi – tuttavia gli indici emotivi sono estremamente difficili da identificare linguisticamente (White 1999; Bülow-Møller 2003; Charaudeau 2010).

1 Cfr. Guil Povedano 1999, 2005, 2007; Fernández Loya 2005; Magazzino 2007; Grupo A.Ma.Dis. 2008; Savy, Solís García 2008; Medina Montero 2009; Barrio de la Rosa 2010, 2011, 2012; Alfano, Savy 2012; Sainz González 2014, 2015. Cfr. anche Barbero Bernal 2007, pp. 281-284; Savy, Solís García 2008.

2 Rimettiamo a Landone 2009b per una panoramica ampia sul tema.

Come domanda di ricerca ci siamo allora proposti di capire se i MDs possano funzionare come segnali inferenziali di processi emotivi e, in caso affermativo, quali dinamiche vi sottendano. Ci atteniamo grosso modo al gruppo di MDs che Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999) identificano come ‘conversazionali’ e che trattiamo monograficamente in Landone (2009b).

Lo studio empirico a cui faremo riferimento ha portato risultati che discuteremo in altra sede, in quanto il tema di queste riflessioni ha altra focalizzazione; tuttavia pare necessario riportare che ha confermato che i MDs possono avere la funzione di guide inferenziali anche emotive, e non solo argomentative, come la ampia letteratura ha già dimostrato (Loureda Lamas 2010, pp. 97 ss.). Ha evidenziato che sebbene i MDs non trasmettano segnali stabili per tutti i parlanti, offrono comunque loro un orientamento di vicinanza o di lontananza emotiva. La nostra ricerca mostra poi l’alta dipendenza dal contestuale dei MDs perchè abbiamo osservato che la chiarezza del segnale emotivo viene da altri elementi (come la semantica o gli schemi di conoscenza del mondo) laddove compresenti con il MD. Infine, è emerso che quando il MD è rilevante nell’offrire un segnale di dinamica emotiva, esso si inserisce in un *relation management* (Watts 2003; Locher, Watts 2005) che ha basi culturali ed è interculturalmente sensibile.

Tali risultati ci paiono di rilievo, tanto da confermare la significatività del metodo scelto, salvo però sottoporlo ad attenta discussione critica.

3 La traduzione come strumento di studio contrastivo dei marcatori del discorso: discussione della metodologia

Per lo studio contrastivo italiano-spagnolo in questione abbiamo selezionato diciannove brevi dialoghi letterari tratti romanzi spagnoli contemporanei e li abbiamo sottoposti a due gruppi di circa dieci parlanti madrelingua (spagnolo) ciascuno: il primo gruppo (sperimentale) ha risposto a una prova di percezione con risposta iconica sul dialogo epurato di tutti i MDs, il secondo gruppo (di controllo) ha svolto la stessa prova sul dialogo originale, con i MDs. La prova è stata effettuata con gli stessi dialoghi nella loro versione tradotta in italiano e con soggetti madrelingua italiani.

Procediamo ora a commentarne alcuni punti critici, in particolare il ricorso al dialogo letterario (§ 3.1), l’*input* manipolato (§ 3.2), il giudizio intuitivo del parlante (§ 3.3) e la risposta iconica (§ 3.4).

3.1 Il dialogo letterario nello studio dei marcatori del discorso

I MDs con funzioni relazionali hanno il proprio ‘habitat’ nella dialogicità delle conversazioni reali, che dovrebbero quindi costituire il corpus di uno studio empirico. Il confronto sottoriportato è casuale, ma rappresentativo in quanto a funzioni e frequenza dell’uso dei MDs (in grassetto) fra realtà e ricostruzione artistica:

Conversazione reale – Corpus Briz – grupo Val. Es.Co 2002 [ML.84.A.1] – linee 159-175 Tema: discussione di coppia

B: **pero** si yo no te pido más tiempo↓ yo lo que te pido es que estés SEGURO / porque si no estás seguro **pues / oye**↓ **si quieres** lo dejamos **¿me entiendes?** yo no lo quiero dejar / yo por mí ya sabes que / yo te quiero mucho y yo↑ / **o sea** – si ya sabes que por mí NO / pero si tú / ves que necesitas un tiempo /o – **yo qué sé** o que no estás seguro de que me quieras→ / **o / es que no lo sé / entonces** ya eso es lo que tú piensas... yo por mí [ya]
 A: [¿ves] POR QUÉ NO QUERÍA METERTE EN ESTO↑?
 B: **pero** ¡uy!\$
 A: \$ ES – ES – SON PROBLEMAS MÍOS↓
SIMPLEMENTE /TENGO QUE ARREGLARME YO / Y – Y UNA VEZ ESTÉ ARREGLADO /SÉ QUE PODRÉ ESTAR [BIEN CONTIGO]
 B: [**PERO ES QUE**] ESO NO ES PROBLEMA TUYO ↓ ESO TAMBIÉN ES PROBLEMA→ QUE A MÍ ME AFECTA / ANDRÉS
 A: ya lo sé

Dialogo letterario – *El Jarama* – p. 273 – Tema: Screzio in relazione intima

B: **¿Y** cómo lo he dicho? **A ver**
 A. **Ay**, hijo, **no sé, pues así**, ¡qué pregunta!
 Nada, pues de la forma que lo has dicho, **yo qué sé. Si además** no es más que eso, no tienes nada que aclarar, una manera que me ha hecho gracia cómo lo decías, que me agradaba escucharlo, ¿qué quieres que te diga?...
Bueno, y mira, en resumln: no hay nada de comprender, o sea que si no lo entiendes es que eres bobo; y no me hagas hablar ya más, que me encorajina armarme estos bollos cuando quiero explicar una cosa
 B: **Sí, desde luego, porque** este explicoteo que me has dado, no te creas que me ha hecho mucha idea
 A: **Bueno, pues ya está, pues** por eso mismo, si además, es una tontería, si ni sé a qué ha venido todo esto ni qué era lo que quería yo decir ni nada...
 B: **Vamos**, ahora tampoco te impacientes

Seco (1983, p. 9) parla, a ragione, di una sorta di trapianto: «Siendo la situación del mensaje literario radicalmente distinta de la situación del mensaje coloquial, la presencia de éste dentro de aquel es en rigor un trasplante (o, como dije antes, una «transposición»»). Anche laddove lo scrittore ha un’intenzione di verosomiglianza, dalla realtà alla letteratura la colloquialità subisce una trasposizione che ne inficia sempre l’autenticità (Narbona 1989, p. 151; 2001).

Le ragioni sono principalmente legate alla diversità delle due condizioni enunciative³ (López Serena 2007, p. 333) e al fatto che il dialogo letterario è una lingua filtrata da un solo individuo (l’autore). Come sottolinea

3 Ci limitiano a commnetare il dialogo letterario scritto e destinato alla lettura, e non il dialogo teatrale o altre forme artistiche prettamente orali (cf. Bobes Naves 1992).

Oesterreicher «[...] la lengua hablada auténtica, por un lado, y la idea que un autor dramático se hace de la lengua hablada y que él nos presenta en su obra, por otro, son cosas muy distintas» (1996, p. 331).

In generale, questo produce una trasformazione funzionale: laddove nella conversazione reale i MDs svolgono funzioni attive (e con conseguenze sulla realtà) di riformulazione, strutturazione, connessione, operatività argomentativa, modalizzazione, etc.; nel dialogo letterario il successo performativo non è vitale – i personaggi non devono veramente impegnarsi per il successo comunicativo! – ed è demandato ad altri piani (per es. semantico, con descrizioni quali ‘exclamó sorpresa’). Quindi il MD diventa spesso uno strumento di mera caratterizzazione sociolinguistica (popolare) dei personaggi o di naturalità colloquiale.

Salvo rare eccezioni, l’attenzione degli scrittori che vogliono simulare il linguaggio orale è rivolta alla fonetica e a lessico e fraseologia; la sintassi è stata manipolata a fini di mimesi orale solo dal XX secolo (López Serena 2007). I MDs, probabilmente in quanto categoria funzionale giovane, hanno avuto poco spazio nella ricreazione letteraria dell’oralità (López Serena, Borreguero Zuloaga 2010), salvo in scrittori che stilisticamente hanno cercato una grande aderenza alla dialogicità come Sánchez Ferlosio (cfr. Mariottini 2006, p. 395) o Carmen Martín Gaité (Mancera Rueda 2010).

Per quanto concerne la tipologia di MDs impiegati per l’evocazione dell’oralità nel dialogo letterario, nel suo excursus, Brumme (2012, *passim*) rileva marcatori epistemici (come ‘en efecto’, ‘realmente’, ‘de veras’) con la funzione di aumentare il valore testimoniale; marcatori di vaghezza semantica (‘o lo que sea’, ‘o algo así’, ‘y tal’) per caratterizzare il linguaggio giovanile; marcatori di digressione, di pertinenza tematica, faticati, strutturatori dell’informazione e altri con funzioni minori. Brumme rimette alle interiezioni per quanto attiene alle implicazioni emotive (2012, pp. 105-110). Fernández (2008) analizza un romanzo che ricorre alla colloquialità per caratterizzare l’ambiente popolare e rileva MDs conversazionali, di modalità deontica, epistemica e focalizzatori di alterità.

In sintesi, la ricreazione letteraria della conversazione presenta profonde differenze dall’oralità reale e i MDs non sono stati strumenti specifici per produrre questo effetto mimetico. In balia alla sensibilità linguistica dello scrittore, sono apparsi nei dialoghi dei romanzi contemporanei, con mere funzioni di marche di colloquialità (più o meno sociolinguisticamente caratterizzata) e non di segnali di processi pragmatici più profondi.

Tuttavia, il dialogo letterario diventa metodologicamente una scelta obbligata laddove si voglia lavorare in modo contrastivo. In primo luogo, un corpus di conversazioni reali non si presta a un giudizio del parlante in versioni diverse dall’originale: non è fattibile sottoporre a un parlante un audio da cui sono state epurate alcuni parti (per es. eliminati i MDs). È possibile farlo con la trascrizione di conversazioni orali, ma ciò mina la validità, dato che il dialogo originale era destinato all’interazione orale

e non alla lettura. In secondo luogo, per lo spagnolo e l'italiano non disponiamo di corpus paralleli conversazionali, ovvero lo stesso gruppo di conversazioni nelle due lingue. Questo impedisce il confronto contrastivo sulla base di dati conversazionali completamente equivalenti (Savy, Solís García 2008, p. 214).

Ci pare che questi due impedimenti rendano poco consistente lo studio contrastivo pragmatico della conversazione e impongano rilievi di validità dei risultati, ma se non vogliamo rinunciarvi, non resta che considerare accettabile il compromesso dell'uso del dialogo letterario attentamente selezionato.

3.2 L'input manipolato

L'uso del dialogo letterario per lo studio dei MDs in chiave contrastiva, alla luce di quanto appena detto, richiede in primo luogo che i dialoghi abbiano una qualità letteraria sensibile ai MDs, quindi che il MD abbia una funzione ricercata stilisticamente (Calvi 1996). Nel nostro caso, abbiamo lavorato su dialoghi dove il MD aveva una presunta funzione relazionale⁴ ed era presente in due 'configurazioni': MD singolo esempio (1) o accumulo di MDs (esempio del dialogo letterario del § 3.1).

- (1) A. Pasa, hombre, no te quedes ahí parado
B. ¿Seguro...?
A. Que sí. Estoy sola (Marsé 1998, p. 129)

In secondo luogo deve essere possibile isolare, in qualche misura, la variabile MD rispetto alle altre. Se vogliamo attribuire un valore di processo a un MD, dobbiamo appurare, per quanto possibile, che tale funzione non sia in realtà svolta da altri piani (come l'intonazione e la semantica). Per esempio, per eliminare le concorrenze delle variabili soprasegmentale ed extralinguistica è utile lavorare sul dialogo scritto e non sul dialogo orale (come i dialoghi di un film).

Meno facile appare l'isolamento della variabile semantica che, salvo improprie manipolazioni, si riduce ad occludere alcune piste, come gli appellativi indicatori di relazione ('abuela', 'amigo', etc.) o il nome dei personaggi (per evitare che i soggetti riconoscano l'opera). In aggiunta, il dialogo dovrà essere un estratto molto decontestualizzato, per ridurre al minimo la portata semantica di elementi che non sono il MD: quindi, un

⁴ I dialoghi sono stati tratti da R. Sánchez Ferlosio, *El Jarama*, (1955); M. Delibes, *Cinco horas con Mario* (1966); J. Marsé, *La muchacha de las bragas de oro* (1978); C. Martín Gaité, *La reina de la nieves* (1994) e *Irse de casa* (1998); A. Grandes, *Malena es un nombre de tango* (1994).

brano ridotto all'osso (il MD) ma che salvi una coerenza dialogica. Nell'esempio (1), la semantica è sufficiente a far capire lo scambio conversazionale, ma nulla di più, e da qui si presuppone una maggior rilevanza della variabile MD. Come anticipato nei risultati esposti nel § 2, la semantica (e lo schema culturale che attiva) restano comunque variabili dominanti e molto rilevanti rispetto al MD.

Infine, nell'interesse della prospettiva contrastiva, i dialoghi devono avere una versione tradotta, in tal modo si dispone di un corpus parallelo che ammette confronti contrastivi. Il corpus tradotto dovrà ovviamente fare i conti con la qualità della traduzione, che comporta un ulteriore livello di artificialità e di scelte soggettive del traduttore: il nostro studio si è infatti rivelato assai sensibile all'adeguatezza della traduzione. Laddove il traduttore aveva effettuato scelte traduttive che non rispettavano la reale funzione di un MD, i soggetti madrelingua italiana e spagnola hanno prodotto dati divergenti. Si sottolinea che la traduzione dei MDs presenta notevoli difficoltà a causa della loro polifunzionalità, polisemia e mobilità sintattica (Borreguero Zuloaga 2011, p. 125)

Seguendo queste condizioni, possiamo disporre di un corpus di dialoghi con un uso sufficientemente verosimile dei MDs e profilati in modo da ridurre l'incidenza di variabili concorrenti al marcarore del discorso. Tale corpus ammette inoltre la manipolazione sottrattiva su cui si può impostare una prova percettiva: cosa cambia nella percezione che i soggetti hanno del dialogo se vengono eliminati i MDs? E poichè la traduzione letteraria offre un corpus parallelo degli stessi dialoghi, possiamo anche confrontare la dinamica con o senza MDs nelle due lingue. Ne otteniamo, per esempio, dati sulla dispersione o sull'agglutinamento delle risposte (italiani e spagnoli hanno lo stesso grado di certezza nel segnalare la dinamica emotiva percepita nei dialoghi con o senza MDs?); oppure, dati sulla rilevanza del MD: in italiano e spagnolo è simile o diverso l'effetto percettivo prodotto dall'eliminazione del MD? Si genera incertezza sulla percezione emotiva o rimane stabile? La percezione emotiva cambia polarità in termini di avvicinamento o allontanamento emotivo o rimane invariata?

3.3 Il giudizio intuitivo del parlante

López Serena (2007, pp. 163-173) critica il concetto di 'affettività' riferito allo spagnolo colloquiale in quegli studi che si rimettono, poco scientificamente, all'intuizione del linguista. Aggiugne che «[l]a investigación actual, empeñada en conferir rigor científico al estudio de la modalidad coloquial, ha preferido centrarse en la eliminación de la intuición o sensibilidad de los analistas como criterios para la identificación de los fenómenos en cuestión» (López Serena 2007, p. 169). Negli studi di pragmatica, il tranello della prospettiva etica è un tema sempre molto opportuno (Eelen

2001) che ci ricorda che quanto comprende il ricercatore dell'interazione che osserva e valuta non è necessariamente quanto intendono i parlanti coinvolti in quella reale interazione, ancora più se ricercatore e parlanti appartengono a culture diverse. Nella prospettiva emica da noi assunta, il punto di vista è quello interno a un contesto - nel nostro caso a un contesto di interazione comunicativa - e riporta ciò che i parlanti stessi percepiscono /sanno /valutano come significativo della loro interazione in quel momento.

La prospettiva emica presenta ovvie difficoltà metodologiche: richiede dettagliate analisi conversazionali che identifichino segnali fra parlanti che esplicitino il valore attribuito all'intervento dell'interlocutore. Gli strumenti dell'indagine emica richiedono ancora affinamento, tuttavia un compromesso accettabile è l'elicitazione del giudizio intuitivo del parlante, che nel nostro caso abbiamo applicato a dati manipolati (Stubb 1987, p. 135). Va sottolineato che l'emicità, nel caso del dialogo letterario, non riguarda le valutazioni interne al dialogo fra i personaggi, ma il rapporto fra testo dialogato e lettore (Bobes Naves 1992, p. 186). Preme, in altre parole, cogliere la percezione che un lettore madrelingua ha di una dinamica emotiva interna a un dialogo ricreata dallo scrittore che usa presuntamente come segnali direttivi di tale dinamica i MDs. In prospettiva contrastiva, si vuole cogliere lo stesso, nonostante la mediazione del traduttore.

Come già accennato, distiamo dalla realtà perchè l'abilità dello scrittore (di uso dei MDs nel testo originale) e del traduttore (di versione dei MDs nel testo tradotto) costituiscono due variabili potenzialmente molto interferenti con lo studio del MD; tuttavia, sebbene il dialogo sia artificiale, la relazione comunicativa fra testo e lettore è reale e può costituire un compromesso sufficientemente accettabile per l'avvicinamento a questo tipo di studi.

3.4 La risposta iconica

Dedichiamo un'ultima considerazione allo strumento di elicitazione dei dati: abbiamo sottoposto ai soggetti i testi scritti accompagnati dalla richiesta di indicare intuitivamente quale relazione emotiva percepivano fra i dialoganti. Tale dato, però, non è stato richiesto in forma verbale, ma tramite la selezione di un'immagine stilizzata di due persone abbracciate frontalmente, due persone abbracciate lateralmente e due persone senza contatto. Tale scelta riporta a un'altra annosa questione della metodologia scientifica, pressante nella pragmatica interculturale, cioè alla connotazione dei termini che usiamo per i giudizi valutativi negli studi culturali (il termine 'intimità' che potrebbe usare un nostro informante italiano, per esempio, può non essere direttamente confrontabile con ciò che intende un informante spagnolo per 'intimidad').

Wierzbicka (2003) affronta il problema della mediazione della lingua nei giudizi dei parlanti per studi di tipo contrastivo e propone un metalinguaggio semantico culturalmente neutro (*Natural Semantic Metalanguage*). Si tratta di uno strumento complesso, forse più adeguato all'uso dei ricercatori che non ai giudizi degli informanti, quindi l'uso di scelte visuali deverbalizzate può essere utile per ottenere risposte semanticamente neutre e quindi confrontabili interculturalmente.

Nel nostro studio questo strumento è stato validato chiedendo ai soggetti, prima di iniziare il questionario, di descrivere a parole le tre immagini. Spagnoli e italiani hanno dimostrato omogeneità di percezione interna al gruppo e quindi abbiamo potuto convalidare che le immagini rappresentavano ciò che il ricercatore aveva supposto (contatto fisico = vicinanza emotiva; assenza di contatto = distacco emotivo) e che quindi erano affidabili.

Tuttavia, l'affidabilità non è stata totale perchè i soggetti non hanno sempre distinto con chiarezza la differenza di grado intimo fra i due tipi di abbracci (frontale e laterale) e questo ha ridotto l'affidabilità a due poli (lontano/vicino) annullando una sfumatura di relazione che era prevista nell'uso di tre immagini. Se ne deduce che le immagini possono essere culturalmente indipendenti – almeno fra culture che usano metafore ontologiche simili – ma che rischiano di non essere indicatori sufficientemente sensibili rispetto alla descrizione a base semantica. Non a caso, alcuni soggetti, hanno considerato le immagini addirittura ambivalenti, indicando l'abbraccio sia come intimità sia come ipocrisia. Altri, invece, non hanno colto la metafora spazio-relazionale e hanno utilizzato un ragionamento prossemico, hanno cioè seguito letteralmente l'input cercando di capire se gli interlocutori del dialogo avessero una vicinanza fisica o meno.

Da notare che spesso gli informanti hanno sentito la necessità di integrare anche verbalmente la scelta dell'immagine per apportare importanti sfumature emozionali della relazione e rendere una gamma di implicite percepiti e non rappresentabili iconicamente, anche perchè le immagini non hanno permesso ai soggetti di esprimere relazioni dinamiche (per esempio un approccio amoroso in divenire) o asimmetriche (come un avvicinamento di intimità non corrisposto dall'interlocutore).

Per concludere, il metodo commentato ci pare significativo; tuttavia, richiede di ampliare ulteriormente la discussione critica che abbiamo avviato con l'auspicio che possa maturare in nostri lavori futuri e possa svilupparsi nella comunità scientifica interessata a un avvicinamento empirico all'indagine scientifica della pragmatica interculturale.

Bibliografía

- Alfano, Iolanda; Savy, Renata (2012). «Los estilos conversacionales en la interacción dialógica: un análisis de las peticiones en italiano y en español en contextos pragmáticamente orientados». *Oralia*, 15, pp. 35-62.
- Barbero Bernal, Juan Carlos (2007). «Bibliografía del análisis contrastivo español e italiano (1999-2007)». En: San Vicente, Félix (ed.), *Partículas/particelle: Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: CLUEB, pp. 269-293.
- Bazzanella, Carla (1995). «I segnali discorsivi». In: Renzi, Lorenzo et al. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3. Bologna: il Mulino, pp. 225-257.
- Bobes Naves, María del Carmen (1992). *El diálogo: Estudio pragmático, lingüístico y literario*. Madrid: Gredos.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2011). «La traducción de los marcadores del discurso: Valores funciones, posiciones y otros problemas». En: Sáez Rivera, Daniel et al. (eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 123-140.
- Borreguero Zoulaga, Margarita (2015). *La polifunzionalità dei segnali discorsivi: Alcune riflessioni dalla linguistica acquisizionale*. Intervento presentato al IV Coloquio Internacional, Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo (Heidelberg, 6-9 mayo 2015).
- Briz, Antonio, Grupo VAL.ES.CO. (2002). «Corpus de conversaciones coloquiales». *Oralia*. Anejo.
- Brumme, Jenny (2012). *Traducir la voz ficticia*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Bülou-Møller, Anne Marie (2003). «Second-hand Emotion: Interpreting Attitudes». *The interpreter's newsletter*, 12, s.p.
- Calvi, Maria Vittoria (2015). *Fenomeni interferenziali e omissioni nella traduzione dei segnali discorsivi tra lingue affini*. Presentato al IV Coloquio Internacional, Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo (Heidelberg, 6-9 mayo 2015).
- Charaudeau, Patrick (2010). «Le emozioni come effetti del discorso». *Altre Modernità*, 3, pp. 1-71.
- del Barrio de la Rosa, Florencio (2010). «Pragmática contrastiva: algunas observaciones y un peligro». *Rassegna iberistica*, 91, pp. 61-64.
- del Barrio de la Rosa, Florencio (2011). «La organización conversacional de la secuencia pregunta-respuesta en italiano y español: Un estudio de pragmática contrastiva». Intervento presentato al Valor y fundamento de las tradiciones normativas: el caso del español e italiano = Seminario Contrastiva II (Bologna, Forlì, 28 gennaio 2011).
- del Barrio de la Rosa, Florencio (2012). «Condición y correlación temporal: Futuridad, factualidad y evidencialidad en español e italiano». En:

- Lombardini, Hugo; Pérez Vázquez, Enriqueta (eds.), *Núcleos: Estudios sobre el verbo en español e italiano*. Bern: Peter Lang, pp. 301-322.
- Eelen, Gino (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Escandell-Vidal, María Victoria (1996): «Los fenómenos de interferencia pragmática». En: Sans, Neus; Miquel, Lourdes (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 95-109.
- Fernández, Francesc (2008). «El habla coloquial y vulgar en La sombra del viento: Análisis ejemplar de su traducción al alemán, al inglés y al francés». En: Brumme, Jenny; Resinger, Hildegard (eds.), *La oralidad fingida: obras literarias*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 101-119.
- Fernández Loya, Carmelo (2008). «Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales». En: Blini, Lorenzo et al. (eds.), *Actas XXIII Congreso AISPI Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche (2005)*. Madrid: Instituto Cervantes-AISPI, pp. 187-201.
- Grupo A.Ma.Dis. (2008). «Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2». En: Briz Gómez, Antonia, et al. (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito al oral = III Coloquio internacional del programa EDICE*. Valencia: Universitat de València, pp. 712-729.
- Guil Povedano, Pura (1999). «La vertiente social de la cortesía: castellano-italiano». En: Ladrón de Guevara, P. et al. (eds.), *Homenaje al profesor Trigueros Cano*. Universidad de Murcia: Servicio de publicaciones, pp. 277-295.
- Guil Povedano, Pura (2005). «Sulla cortesia linguistica italiano-spagnolo». In: Korsen, Iørn (ed.), *Lingua, cultura e intercultura: L'italiano e le altre lingue = Atti del VIII convegno SILFI, Società internazionale di linguistica e filologia italiana* (Copenaghen, 22-26 giugno 2004). Kobenhavn: Samfundslitteratur Press, pp. 111-122.
- Guil Povedano, Pura (2007). «Cortesía lingüística en el aprendizaje / enseñanza del italiano L2». *Cuadernos de filología italiana*, 14, pp. 33-58.
- Landone, Elena (2009a). «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza / aprendizaje del E/LE ». *marcoELE*, 8, s.p.
- Landone, Elena (2009b). *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Bern: Peter Lang.
- Landone, Elena (2012). «El alcance interpersonal de los marcadores del discurso en la dinámica conversacional: El ejemplo de la cortesía verbal». *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 39, pp. 301-313.
- Landone, Elena (2015). *I marcatori del discorso e la variabile emotiva: tradurre rituali sociali, relazioni personali e valori culturali*. Intervento presentato al IV Coloquio Internacional, *Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (Heidelberg, 6-9 mayo 2015).

- Lenarduzzi, René (1994). «Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano: congratulaciones y condolencias». *Rassegna iberistica*, 51, pp. 19-33.
- Lenarduzzi, René (2002). «Nuevos enfoques y disciplinas en las Ciencias del Lenguaje y su proyección aplicativa en campo didáctico: los elementos extraoracionales». In: Cusato, D.A.; Frattale, L. (a cura di), *Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche*. Messina: Andrea Lippolis Editore, pp. 151-163.
- Lenarduzzi, René (2004). «Los adverbios en - mente en español y en italiano: un contraste poco estudiado». In: Cusato D.A. et al. (eds.), *La memoria delle lingue: La didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia (2002) = Actas XXI Congreso AISPI*, vol. 2. Messina: Lippolis, vol. 2, pp. 125-135.
- Lenarduzzi, René (2008). «La gramática del español desde el punto de vista del alumno extranjero: el caso de las partículas». *Escrituras*, 1, pp. 11-18.
- Lenarduzzi, René (2007). «Preposiciones y modalidad». In: San Vicente, Félix (ed.), *Partículas/Particelle: Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: CLUEB, pp. 71-88.
- Locher, Miriam; Watts, Richard, (2005). «Politeness Theory and Relational Work». *Journal of Politeness Research*, 1, pp. 9-33.
- López Serena, Araceli (2007). *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*. Madrid: Gredos.
- López Serena, Araceli; Borreguero Zuloaga, Margarita (2010). «Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita». En: Loureda Lamas, Óscar; Acín, Esperanza (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 415-495.
- Loureda Lamas, Óscar (2010). «Marcadores del discurso, pragmática y traductología: Horizontes para una nueva línea de investigación». *Pragmalingüística*, 18, pp. 74-107.
- Magazzino, Raffaele (2007). «Le interiezioni in spagnolo e in italiano: questioni metodologiche e descrittive». En: San Vicente, Félix (ed.), *Partículas/Particelle: Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: CLUEB, pp. 198-216.
- Mancera Rueda, Ana (2010). «Spoken Discourse in the Narrative of Carmen Martín Gaité». In: Womack, M.; Wood, J. (eds.), *Beyond the Back Room: New Perspectives on Carmen Martín Gaité*. Bern: Peter Lang, pp. 277-296.
- Mariottini, Laura (2006). «Scrittura e oralità nella letteratura spagnola contemporanea: El Jarama di Rafael Sánchez Ferlosio». *Quaderno del Dipartimento di Letterature Comparete*, 2, pp. 389-404.
- Marsé, Juan (1978). *La muchacha de las bragas de oro*. Madrid: Planeta.
- Martín Zorraquino, María Antonia; Portolés Lázaro, José (1999): «Los marcadores del discurso». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.),

- Gramática descriptiva del español: Entre oración y discurso: Morfología*, vol. 3. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 4051-4213.
- Medina Montero, José Francisco (2009). «Cómo se saluda en italiano y en español: Análisis contrastivo de las formas más habituales y de algunos usos». *Primenjena lingvistika*, 10, pp. 247-260.
- Oesterreicher, Wulf (1996). «Lo hablado en lo escrito: Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología». En: Kotschi, Thomas; Oesterreicher, Wulf; Zimmermann, Klaus (eds.), *El español hablado y la cultural oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 317-340.
- Sainz González, Eugenia (2003). *Marcadores del discurso e interferencia: Estudio contrastivo español/italiano*. Venezia: Cartotecnica veneziana editrice.
- Sainz González, Eugenia (ed.) (2014). *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano*. Bern: Peter Lang.
- Sainz González, Eugenia (2015). *Instrucciones y restricciones relacionadas con la modalidad evidencial en los marcadores de significado consecutivo del español: Consideraciones contrastivas con el italiano*. Intervento presentato al IV Coloquio Internacional, *Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (Heidelberg, 6-9 mayo 2015).
- Sánchez Ferlosio, Rafael [1955] (1979). *El Jarama*. Barcelona: Destino.
- Savy, Renata; Solís García, Inmaculada (2008). «Strategie pragmatiche in italiano e spagnolo a confronto: una prima analisi su corpus». *Testi e linguaggi*, 2, pp. 214-242.
- Seco, Manuel (1983). «Lengua coloquial y literatura». *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 129, pp. 3-22.
- Watts, Richard (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, Anna (2003). *Cross-cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton; New York: De Gruyter.
- White, Peter (1999). «Un recorrido por la teoría de la valoración» [online]. Disponible all'indirizzo http://www.grammatics.com/appraisal/spanish_tr/spanishtranslation-appraisaloutline.pdf (2015-06-16).

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi
editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Partículas discursivas y cognición 'Sin embargo' y la conexión contraargumentativa

Óscar Loureda, Laura Nadal, Inés Recio
(Universität Heidelberg, Deutschland)

Abstract Discourse particles are intentional cues used in communication to guide information processing. In this paper, we analyzed the contribution of the Spanish counter-argumentative connective *sin embargo* to constrain inferential processes by means of an eye-tracking experiment. Results show that *sin embargo* regulates the cognitive effort needed to process utterances. Furthermore, approaching the study of discourse particles experimentally allows obtaining a three-dimensional image-cognitive, language-specific and discursive-of these elements.

Sumario 1 Introducción. – 2 Las partículas discursivas y el procesamiento de la información: el método experimental. – 3 Hipótesis. – 4 Resultados. – 5 Conclusiones.

Keywords Sin embargo. Discourse markers. Argumentation.

1 Introducción

Hoy parece comúnmente aceptado que las partículas discursivas no constituyen una clase gramatical. Suelen considerarse, más bien, una 'clase funcional', ya que la característica que permite agrupar elementos gramaticalmente muy heterogéneos es el hecho de que todos ellos desempeñan alguna función en la construcción del discurso.¹ Esta 'clase funcional'

1 El término 'función discursiva' indica que las funciones de los marcadores se actualizan en el discurso pero no deja claro que, en realidad, son funciones previstas en la propia lengua, de ahí que en la gramática del texto (p. ej. Casado 1993, a partir de distinciones clásicas de Coseriu) se hable de 'funciones idiomáticas', tan 'idiomáticas' como las de los pronombres, los verbos, los sustantivos o los adjetivos, p. ej. Es importante tener en cuenta que el discurso es también una unidad de estructuración de la lengua y no solo la concreción del hablar mediante un sistema lingüístico. Por ello, los marcadores del discurso deben considerarse 'unidades funcionales de un idioma para el discurso'. Esto explica que el concepto de clase funcional sea aceptado con ciertas reservas por algunos estudiosos (p. ej. Portolés 2014), que extienden la característica de 'desempeñar la función discursiva' a todas las unidades y construcciones lingüísticas: «El principal problema de hablar de clase discursiva o función

se define por un haz de criterios (cf. Portolés 2014). Constituye una clase integrada por un conjunto de elementos que originariamente pueden pertenecer a varias clases de palabras pero que se caracterizan, en su conjunto, por haber perdido la flexión morfológica o haberla reducido en extremo (criterio morfológico), por no formar, en general, parte de la estructura predicativa de la oración (criterio sintáctico), lo que favorece su movilidad respecto del enunciado en el que incide, y por no alterar las condiciones de verdad del enunciado (criterio semántico). A estos rasgos hay que añadir un cuarto: las partículas discursivas funcionan como guías de rutas inferenciales en el procesamiento del texto:

Los «marcadores del discurso» son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional – son, pues, elementos marginales – y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Martín Zorraquino, Portolés 1999, p. 4057)

Esta última propiedad supone la diferencia entre un significado conceptual y un significado procedimental,² según la cual las partículas discursivas serían elementos que tendrían fundamentalmente un significado procedimental y no serían capaces de suscitar representaciones de entidades físicas o conceptuales en la mente de los hablantes. La distinción entre significado conceptual y significado procedimental en relación con las partículas discursivas subraya la función interpretativa de estas unidades,³ y con ello, su dimensión cognitiva.

En su origen está la constatación de que no todos los elementos lingüísticos contribuyen del mismo modo al proceso interpretativo: algunos lo hacen aportando representaciones conceptuales, y otros, por el contrario, lo hacen especificando la manera en que tales representaciones deben combinarse, entre sí y con la información contextual, para obtener la in-

discursiva se encuentra en que, si se reconocen estos valores discursivos en una serie de palabras, ¿carecen de ellos el resto? ¿No son 'discursivos' los nombres o los verbos cuando se utilizan en enunciados concretos? [...] Existe una tendencia – que no comparto – dentro de los estudios lingüísticos que envía al discurso o a la pragmática las unidades lingüísticas o las construcciones sintácticas que no reflejan o contribuyen con claridad a la proposición semántica: ahora bien, todas las unidades y construcciones – desde las más sencillas para el gramático hasta las más complejas – poseen en su uso real valores discursivos y condicionan una interpretación contextualizada de acuerdo con su gramática y su semántica».

2 Desarrollada muy especialmente por los autores de la Teoría de la Relevancia (Sperber, Wilson 1995, 2012) y aplicada al estudio de las partículas discursivas por Blakemore (1987, 1992).

3 Como teoría cognitiva, la Teoría de la Relevancia parte de la hipótesis de que la mente humana procesa la información en forma de representaciones mentales y que realiza distintos tipos de procesos de computación o procesamiento de esas representaciones.

interpretación del enunciado, es decir, imponiendo restricciones sobre la fase inferencial de la interpretación (Escandell, Leonetti 2004, p. 1728).

Los elementos de carácter fundamentalmente procedimental exigen la existencia de alguna representación conceptual sobre la que poder actuar. Este requisito hace que la relación entre los elementos procedimentales y los conceptuales sea 'asimétrica' (Escandell, Leonetti 2004, p. 1730), ya que son las instrucciones de procesamiento las que actúan sobre los contenidos conceptuales, y no al contrario. Esos segmentos de los enunciados sobre los que actúan las partículas discursivas tienen siempre una 'orientación argumentativa' debido al contenido léxico de las unidades que los integran (entre otros, Anscombe, Ducrot 1983, Portolés 1998, 2001[1998]). La orientación argumentativa de los enunciados explicaría por qué son costosos de entender enunciados como (2) y no lo son, en cambio, enunciados como (1):

(1) Su familia es de origen chino y, *sin embargo*, es un torero excelente.

(2) #Su familia es de origen chino y, *por tanto*, es un torero excelente.
(Montolío 1998, pp. 32-33)

En (1) el significado proposicional es adaptable sin esfuerzo a las instrucciones proporcionadas por la partícula discursiva. En cambio, en (2) tal adaptación resulta costosa y el enunciado resulta pragmáticamente extraño por ser difícilmente compatible con nuestro conocimiento del mundo.

En síntesis, los conectores argumentativos son un tipo de partículas discursivas que permiten restringir, eliminar o facilitar posibles continuaciones del discurso. Los conectores, a diferencia de otros marcadores del discurso, restringen el contexto pertinente para una inferencia a partir de la información codificada en los enunciados que vinculan (Portolés 1993, pp. 144, 160). En el presente trabajo queremos mostrar cómo estas unidades reordenan las rutas inferenciales en los procesos de comprensión y guían al lector hacia una representación mental ostensivamente comunicada. Son muchos los trabajos teóricos y descriptivos que sostienen esta hipótesis (cf. Portolés 1993, 1995, 2010; Domínguez García 2007). Por nuestra parte, proponemos una línea de investigación experimental por medio de un test de lectura autocontrolada con un *eyetracker*.⁴ El método experimental es un método complementario de los estudios lingüísticos

⁴ Los informantes leen en la pantalla de un ordenador enunciados preparados en el diseño del experimento. El *eyetracker* se sitúa debajo de la pantalla y, al captar por cámaras de infrarrojos el movimiento de las pupilas, permite hacer un seguimiento de la actividad ocular (e indirectamente, mental, puesto que los movimientos oculares actúan como puente entre la percepción y la cognición) durante la lectura. Con estos movimientos oculares se pueden medir los costes de procesamiento que generan nuestros enunciados o cada una de las áreas de interés dentro de un enunciado (p. ej. el conector 'sin embargo', o cada uno de los segmentos discursivos que conecta).

que se ocupa de las relaciones que genera un signo en la interfaz entre lengua y discurso, y permite comprobar si existen (o no) correlaciones entre propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas de las partículas discursivas con la actividad cerebral que suscitan su producción, su procesamiento y su comprensión.

2 Las partículas discursivas y el procesamiento de la información: el método experimental

Mediante un análisis de *eyetracker* se registra el procesamiento de enunciados completos y el de cada una de las unidades léxicas que lo componen por separado, resultados sobre los que se hallan los costes que promedia una palabra bajo esas condiciones experimentales. Tomamos la fijación ocular como parámetro principal de medición del esfuerzo de procesamiento (cf. Rayner 2009). Desde el punto de vista oculomotriz, el ojo humano reconoce signos sucesivamente durante la lectura a través de desplazamientos no lineales. Cuando leemos la mirada avanza a pequeños saltos llamados ‘movimientos sacádicos’ (Rayner 1998, p. 373) que se alternan con períodos de relativa quietud llamados ‘fijaciones’. Las fijaciones permiten la percepción y la extracción de la información y reflejan, así, directamente el esfuerzo cognitivo.⁵

Las fijaciones y los costes de procesamiento que indican se analizan por medio de tres variables: *total reading time* o tiempo total de lectura, *first-pass dwell time* (o ‘primera lectura’) y *second-pass dwell time* (o ‘relectura’). El tiempo total de lectura corresponde a la suma de la duración de todas las fijaciones sobre un área de interés, es decir, nos ofrece el tiempo total de extracción de la información a través del ojo. Dado que ello comprende tanto la primera lectura como las relecturas sucesivas, el tiempo total de lectura no nos permite distinguir entre procesos de bajo nivel y procesos de alto nivel. Los procesos de bajo nivel corresponden a la descodificación semántica, reconocimiento de la clase de palabra, de la estructura argumentativa y sintagmática, atribución a los diversos elementos léxicos de una función sintáctica determinada e integración sintáctico-semántica de todos los funitivos de la oración; procesos de alto nivel, por su parte, revelan la reconstrucción del supuesto comunicado y la activación de la ruta inferencial (cf. Escandell 2005 o Dominiek 2009).

5 Su duración media en la lectura es de unos 200-250 milisegundos (ms), aunque dependiendo de varios factores, como la longitud o la frecuencia de las palabras, también puede oscilar entre los 50 ms y los 500 ms. Es habitual realizar una fijación en cada palabra, solo las palabras más cortas, de hasta tres letras (como las preposiciones o los artículos), no suelen recibir fijaciones y, por el contrario, las palabras de mayor longitud o que se consideran poco frecuentes para el lector pueden ser fijadas más de una vez.

Para obtener una imagen más aproximada de los costes de cada uno de estos procesos recurrimos al *first-pass dwell time* y al *second-pass dwell time*. El *first-pass dwell time* equivale al tiempo de extracción de información durante la primera lectura. Es el resultado de la suma de todas las fijaciones realizadas sobre una palabra antes de abandonarla para fijar la mirada en otra. En este sentido, muestra cómo tienen lugar la construcción sintáctica y semántica del enunciado. Por su parte, el *second-pass dwell time*, en el que solo se incluyen las refijaciones, es decir, todas las fijaciones dirigidas a un área de interés después de haberla abandonado por primera vez, proporciona un valor aproximado de los costes de procesamiento necesarios para la reconstrucción del supuesto comunicado⁶ (cf. Rayner 1998, pp. 376-377; Hyönä et al. 2003; Holmquist et al. 2011).

El experimento fue diseñado conforme a un modelo de *latin square* (cf. Winer 1962), según el cual el experimento se replica con diferentes temas tantas veces como variables se analizan. El número de réplicas determina a su vez cuántos grupos diferentes de informantes (en nuestro caso, de 20 personas cada uno) se necesitan. De este modo, cada lector lee solo un enunciado en cada condición y siempre en temas diferentes, con lo que se evita que el sujeto sometido al experimento tome conciencia acerca del objeto de la investigación y manipule conscientemente las estrategias de lectura. Los enunciados estudiados se esconden entre enunciados distractores en una proporción 2:1, el doble de enunciados distractores que de enunciados objeto de estudio. Cada enunciado aparece en la pantalla en un orden aleatorio para evitar el posible efecto de diferentes grados de atención de los participantes. En los enunciados se han controlado distintos tipos de variables ocultas (frecuencia de las palabras, longitud, etc.). Todas las palabras del enunciado estaban formadas por cinco caracteres a excepción de la locución conectora, para el que se tomó una media ponderada en todos los parámetros que indica cuál hubiera sido su coste medio de procesamiento en caso de ser una palabra de cinco caracteres. También se controlaron las posibles variables del sujeto, todos los informantes tenían un alto nivel educativo (grado universitario) y una edad comprendida entre 20 y 40 años. Los enunciados se presentan en una pantalla con un

6 La separación entre primera lectura y segunda lectura no es perfectamente simétrica a la separación entre procesos de índole sintáctico-semántica y pragmático-informativa, puesto que la relación entre la sintaxis, semántica y pragmática no es lineal (= no son fases cronológicamente consecutivas del procesamiento), sino que tienen lugar en cierta medida en paralelo. La primera lectura y la segunda lectura reflejan dos momentos distintos del procesamiento: la construcción de un primer supuesto a partir del material sintáctico y semántico, primero, y, segundo, la confirmación, el enriquecimiento o la corrección de ese supuesto construido inicialmente a partir de la confrontación de ese supuesto con materiales dados como el contexto y los supuestos almacenados en la mente. Por ello, la primera lectura revela sobre todo información sintáctica y semántica, mientras que la segunda es un índice muy fiable de los costes que implica la reelaboración del supuesto comunicado y la activación de la ruta inferencial.

eyetracker RED 500 (SMI Research) en la que tres caracteres de texto equivalen a un ángulo de visión de un grado. Los participantes se sitúan a 70 centímetros del monitor. Se registran los resultados de la acción de los dos ojos durante la extracción de la información y se calcula automáticamente una media. El experimento se graba con una resolución temporal de 500 hz. Los participantes leen en silencio (= lectura mental) de forma autocontrolada, es decir, el lector decide libremente sobre su ritmo de lectura, lo que evita que los resultados se vean condicionados externamente por el investigador. La duración máxima del test fue de quince minutos.

La variable independiente que hemos medido es la presencia/ausencia de la partícula discursiva 'sin embargo' para comprobar hasta qué punto la presencia en los enunciados de un conector, que funciona como instrucción procedimental para marcar o explicitar la unión y/o la orientación argumentativa existente entre los dos segmentos discursivos, facilita la recuperación del supuesto ostensivamente comunicado y varía los costes de procesamiento durante la lectura.

Los enunciados que se leen se integran en un contexto, también dado al lector. En los enunciados que se analizarán a continuación el contexto presenta a unos niños que acuden con su madre al pediatra, un hombre especialmente preocupado por la dieta de sus jóvenes pacientes.

3 Hipótesis

La locución adverbial 'sin embargo' marca una orientación contraargumentativa directa entre los miembros discursivos que conecta,⁷ como en:

- (3) Estos niños comen mucho dulce. *Sin embargo*, están sanos.

Cuando la instrucción del conector no se marca sintagmáticamente, como en:

- (4) Estos niños comen mucho dulce. Están sanos.

El procesamiento del enunciado en su conjunto debería ser más costoso, pues falta el 'conmutador' o inversor argumentativo que articule la relación entre los miembros discursivos antiorientados. Por ello, nuestra hipótesis sostiene que si 'sin embargo' regula el acceso a una representación mental de acuerdo con sus propiedades semánticas, es esperable que facilite la integración del segundo segmento discursivo reduciendo sus costes de procesamiento, en la medida en que marca explícitamente la relación de oposición.

7 Se trata de una contraargumentación directa, ya que la conclusión inferida del primer miembro discursivo ('no están sanos') es cancelada directamente por el contenido explícito del segundo miembro discursivo introducido por el conector (cf. Portolés 1993).

4 Resultados

Consideremos, en primer lugar, el tiempo total de lectura, que, como se dijo, es un parámetro general acumulado, pues corresponde a la suma de todas las fijaciones realizadas sobre un área de interés o zona crítica tanto durante la primera lectura como durante lecturas sucesivas. Tanto este parámetro como los dos sobre los que se ofrecen datos más adelante (*first-pass dwell time* y *second-pass dwell time*) se han calculado para las siguientes áreas de interés, determinadas a partir de la función conectiva de ‘sin embargo’:

$$(5) \left[\text{Estos niños comen mucho dulce} \right]_{\text{miembro discursivo 1}} \cdot \left[\text{Sin embargo} \right]_{\text{conector}} \cdot \left[\text{están sanos} \right]_{\text{miembro discursivo 2}}$$

La tabla 1 muestra los resultados de nuestro experimento para cada miembro discursivo del enunciado⁸ en relación con el tiempo necesario para procesar una palabra de cinco caracteres:

Tabla 1. Tiempo total de lectura (milisegundos)

	miembro 1	miembro 2
$\left[\text{Estos niños comen mucho dulce} \right]_{M1} \cdot \left[\text{Sin embargo} \right]_{\text{conector}} \cdot \left[\text{están sanos} \right]_{M2}$	296,07 ms	366,78 ms
$\left[\text{Estos niños comen mucho dulce} \right]_{M1} \cdot \left[\text{Están sanos} \right]_{M2}$	378,04 ms	562,94 ms
ANOVA*	M1 vs M1	M2 vs M2
	F[(1.38) = 1,81, p = 0,19] no significativo	F[(1.38) = 15,66, p < 0,01] muy significativo

* Para evaluar el significado estadístico de los resultados del experimento con el *eyetracker* hemos utilizado el análisis de la varianza (ANOVA). Para determinar la significación estadística usamos un nivel alfa de 0,05. Un resultado de la prueba (p) por debajo de ese valor nos aporta un nivel de confianza del 95% de que las diferencias observadas no se deben al azar, como indicaría la hipótesis nula, y de que, por tanto, los resultados de la muestra son generalizables a la población, como indica la hipótesis alternativa. Los resultados obtenidos que arrojan un resultado $p < 0,01$ se consideran muy significativos; entre $p = 0,01$ y $p < 0,05$ se tienen por significativos; cuando $p > 0,05$, se consideran no significativos.

El contraste del primer miembro discursivo ‘Estos niños comen mucho dulce’ en las dos condiciones dadas, precediendo o no a un conector con-

⁸ Los tiempos de lectura para el segundo miembro discursivo no incluyen los tiempos de lectura del conector.

traargumentativo, no revela diferencias significativas desde el punto de vista estadístico: 296,07 ms vs 378,04 ms ($F[(1.38) = 1,81, p = 0,19]$). En cambio, el segundo miembro ‘están sanos’ introducido por el conector ‘sin embargo’ ve reducidos sus costes de procesamiento de forma significativa ($F[(1.38) = 15,66, p < 0,01]$), en concreto un 34,84%. Así, en los tiempos totales de lectura se advierte que la instrucción de ‘sin embargo’ en las condiciones del enunciado considerado implica una reducción de los costes de procesamiento, pues expresa un tipo determinado de función argumentativa (concretamente, contraargumentativa) y contribuye a imponer interpretaciones específicas a los fragmentos del discurso que afecta.

Como se dijo con anterioridad (§ 1), no todas las fijaciones tienen la misma función. En este sentido, en la lectura hay que distinguir entre un procesamiento de bajo nivel y otro de alto nivel. En el procesamiento de bajo nivel se trata sobre todo del reconocimiento léxico de las palabras, de la búsqueda de coincidencias con las entradas del lexicón mental para atribuirles un significado, del análisis sintáctico y, en general, de la construcción de la forma lógica. Este procesamiento queda reflejado aproximadamente en el parámetro del *first-pass reading time*, en el que se suman todas las fijaciones que se han producido en una palabra o área de interés antes de haberla abandonado para fijar otra.

Los resultados del *first-pass dwell time* para los miembros discursivos de los enunciados experimentales se recogen en la Tabla 2:

Tabla 2. *First-pass dwell time* (milisegundos)

	miembro 1	miembro 2
[Estos niños comen mucho dulce] _{M1} [Sin embargo] _{conector} , [están sanos] _{M2}	129,44 ms	135,64 ms
[Estos niños comen mucho dulce] _{M1} [Están sanos] _{M2}	211,30 ms	143,58 ms
ANOVA	M1 vs M1	M2 vs M2
	$F[(1.38) = 0,09,$ $p = 0,76]$ no significativo	$F[(1.38) = 2,59,$ $p = 0,12]$ no significativo

En este caso se observa que las diferencias que revela la muestra no resultan estadísticamente significativas de acuerdo con nuestro umbral (en ambos casos el estadístico p es superior a 0,05). Por ello, comparados ambos enunciados, puede sostenerse estadísticamente que los efectos del conector no parecen desplegarse durante los procesos de integración sintáctica y semántica que permiten formar un primer supuesto sobre el que organizar una ruta inferencial.

Falta por comprobar cómo se comporta ‘sin embargo’ y los enunciados a los que afecta durante el *second-pass dwell time*, parámetro que

registra el tiempo de relectura de las distintas áreas de interés después de haberlas abandonado tras una primera lectura (cf. Holmquist et al. 2011). Como se dijo, el *second-pass dwell time* permite obtener información sobre la ‘reconstrucción’ informativa del texto y, en consecuencia, sobre procesamientos de alto nivel en los que se confirma, se enriquece o se corrige el supuesto construido inicialmente a partir de la información sintáctico-semántica.

De acuerdo con los resultados obtenidos en nuestros experimentos, los valores registrados durante la relectura (*second-pass dwell time*) de los dos miembros discursivos del enunciado se recogen en la Tabla 3:

Tabla 3. *Second-pass dwell time* (milisegundos)

	miembro 1	miembro 2
[Estos niños comen mucho dulce] _{M1} . [Sin embargo] _{conector} [están sanos] _{M2}	114,32 ms	119,25 ms
[Estos niños comen mucho dulce] _{M1} . [Están sanos] _{M2}	187,55 ms	385,90 ms
ANOVA	M1 vs M1	M2 vs M2
	F[(1.38) = 2.05, p = 0,16] no significativo	F[(1.38) = 15,66, p <,01] muy significativo

Las pruebas estadísticas no arrojan diferencias significativas en el procesamiento del primer miembro discursivo en presencia o en ausencia de ‘sin embargo’ (F[(1.38) = 2.05, p = 0,16]). Por el contrario, el esfuerzo cognitivo necesario para procesar el segundo miembro discursivo sí es significativamente menor cuando el enunciado está articulado por el conector. Estos resultados son paralelos a las diferencias observadas en el tiempo total de lectura (cf. Tabla 1). La presencia del conector ‘sin embargo’ no varía los resultados del primer miembro en relación con los observados en ese mismo primer miembro cuando ‘sin embargo’ no se emplea. La presencia de ‘sin embargo’ sí consigue disminuir significativamente los costes del segundo miembro, en concreto un 69,09%, que es la diferencia atribuible a la posibilidad de establecer una conexión argumentativamente antiorientada a partir de una marca procedimental (un inversor argumentativo) o no. El conector contraargumentativo ‘sin embargo’, en consecuencia, restringe las posibles interpretaciones de un enunciado (y de la conexión entre sus segmentos) y guía inequívocamente con menos esfuerzos para el lector hacia la representación comunicada.

5 Conclusiones

Mediante pruebas experimentales de lectura controlada (*eye tracking*) y su análisis en función de los parámetros *tiempo total de lectura*, *first-pass dwell time* y *second-pass dwell time*, estos dos últimos asociados, respectivamente, al procesamiento de bajo y alto nivel, se ha recogido información acerca de la naturaleza del significado de la partícula discursiva 'sin embargo'.

¿Cómo se manifiesta la acción de un conector como 'sin embargo' en una estructura contraargumentativa directa? Cuando no existe conexión marcada, el coste total de procesamiento del segundo miembro es más difícil de integrar en el miembro precedente, pues en ausencia de marca convencional y controlado el acceso al contexto, nada induce a esa conexión. Cuando se marca explícitamente esta relación, se nivela el procesamiento de los distintos miembros del enunciado, esto es, el conector contraargumentativo hace que la estructura argumentativa progrese, enlazando para ello diversos miembros discursivos y señalando explícitamente las relaciones que se establecen entre los distintos contenidos discursivos. En general, 'sin embargo' reduce los costes localmente de las áreas sobre las que incide, en el segundo miembro discursivo, y su presencia repercute sobre todo en los costes de los procesos cognitivos de alto nivel, en los que en los que se confirma, se enriquece o se corrige el supuesto construido inicialmente a partir de la información sintáctico-semántica.

El enunciado sin partícula discursiva está más subdeterminado y por ello exige mayores costes de procesamiento: el segundo segmento discursivo tiene costes de procesamiento muy altos (significativamente más elevados que los del primer segmento) porque, sin una marca inversora, cuesta articularlo argumentativamente con el primero, pues se advierte su antiorientación argumentativa, derivada del contenido léxico de los miembros discursivos que lo componen. Con su presencia, el conector consigue que se reduzcan los costes de la conexión en casi un 70% en el segmento discursivo al que afecta obligando al lector a reordenar la orientación argumentativa e indicándole que las inferencias extraíbles a partir del primer segmento discursivo tienen que ser eliminadas y sustituidas por otras de valor argumentativo contrario inferibles a partir del segundo miembro.

En general, las partículas discursivas implican dos funciones movidas por fuerzas opuestas: por un lado, añaden más información convencionalizada al enunciado, pero, por otra, la marcan y facilitan así el procesamiento, reordenándolo. El equilibrio de estas propiedades genera que el enunciado que las contiene no presente más costes de procesamiento globales que el enunciado que no las contiene. Antes al contrario. El enunciado marcado por el conector contrargumentativo 'sin embargo' presenta costes de procesamiento significativamente más bajos si consideramos los costes promediados por una palabra: cuando la conexión se

marca, el tiempo de lectura total promedio de una palabra es de 316,27 milisegundos, significativamente más bajo ($F(1,38) = 5,65, p = 0,02$) que el tiempo total de lectura del enunciado no articulado por 'sin embargo', 450,36 milisegundos, es decir, supone un descenso del esfuerzo cognitivo de un 29,77% por palabra.

En síntesis, de este trabajo se extraen dos conclusiones: primero, en un orden particular, 'sin embargo' regula el acceso a una representación mental de acuerdo con sus propiedades semánticas y facilita la integración del segundo segmento discursivo reduciendo sus costes de procesamiento en la medida en que marca explícitamente la relación de oposición argumentativa; y segundo, en un orden general, se ha aplicado un método, el experimental, que permite comprobar si existen (o no) correlaciones entre propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas de las partículas discursivas con la actividad cerebral que suscitan, con lo que podemos obtener, conjuntamente con los aportes de la lingüística teórico-descriptiva, una imagen tridimensional de una partícula dada: cognitiva, idiomática y discursiva.

Bibliografía

- Anscombe, Jean-Claude; Ducrot, Oswald (1983). *L'argumentation dans la langue*. Liège: Mardaga.
- Blakemore, Diane (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, Diane (1992). *Understanding Utterances*. Oxford: Blackwell.
- Casado, Manuel (1993). *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco Libros.
- Domínguez García, Noemí (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- Dominiek, Sandra (2009). «Psycholinguistics». In: Dominiek, Sandra; Ötsman, Jan-Ola; Verschueren, Jef (eds.), *Cognition and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 288-368.
- Escandell, María Victoria; Leonetti, Manuel (2004). «Semántica conceptual / semántica procedimental». En: Villayandre Llamazares, Milka (coord.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*, vol. 2 (León, 5-8 marzo 2002). Madrid: Arco Libros, pp. 1727-1738.
- Escandell, María Victoria (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Holmqvist, Kenneth; Nyström, Marcus; Andersson, Richard; Dewhurst, Richard; Jarodzka, Halszka; van de Weijer, Joost (2011). *Eye Tracking: A Comprehensive Guide to Methods and Measures*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyönä, Jukka; Lorch, Robert; Rinck, Mike (2003). «Eye Movement Measures to Study Global Text Processing». In: Hyönä, Jukka; Radach, Ralph;

- Deubel, Heiner (eds.), *The Mind's Eye: Cognitive and Applied Aspects of Eye Movement Research*. Ámsterdam: Elsevier.
- Martín Zorraquino, M. Antonia; Portolés Lázaro, José (1999). «Los marcadores del discurso». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 4051-4213.
- Montolío Durán, Estrella (1998). «La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos». En: Martín Zorraquino, M. Antonia; Montolío Durán, Estrella (eds.), *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, pp. 93-119.
- Portolés Lázaro, José (1993). «La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español». *Verba*, 20, pp. 141-170.
- Portolés Lázaro, José (1995). «Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero*, *sin embargo* y *no obstante*». *Boletín de la Real Academia Española*, 75, pp. 231-270.
- Portolés Lázaro, José (1998). «La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso». En: Zorraquino, Martín, María Antonia; Montolío Durán, Estrella (eds.), *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, pp. 71-91.
- Portolés Lázaro, José [1998] (2001). *Marcadores del discurso*. 2a ed. revisada y ampliada. Barcelona: Ariel.
- Portolés Lázaro, José (2010). «Los marcadores del discurso y la estructura informativa». En: Loureda, Óscar; Acín, Esperanza (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 281-325.
- Portolés Lázaro, José (2014). «Gramática, semántica y discurso en el estudio de los marcadores». En: García Negroni, María Marta (ed.), *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*. Buenos Aires: Santiago Arcos, pp. 203-233.
- Rayner, Keith (1998). «Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research». *Psychological Bulletin*, 124, pp. 372-422.
- Rayner, Keith (2009). «Eye Movements and Attention in Reading, Scene Perception, and Visual Search». *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62, pp. 1457-1506.
- Sperber, Dan; Wilson, Deirdre (1995). *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Wilson, Deirdre; Sperber, Dan (2012). *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winer, Benjamin J. (1962). *Statistical Principles in Experimental Design*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Corte prosódico al principio del enunciado La ‘salida nula’

Carlota Nicolás

(Università degli Studi di Firenze, Italia)

Abstract When referring to statements in which a marked break occurs in discourse as a statement is being made the term ‘false start’ is used. The break occurs in monologues, that is, without interference from another speaker, and at the beginning of a statement. Studying 60 of these contexts taken from the C-Or-DiAL corpus (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente) and studied in corpus-driven analyses, about 20 somewhat marginal cases have been found, such as those in which there is mere stammering before the break or those that pose a question after the break, which we consider as belonging more to dialogue than to monologue. These statements with false starts have been classified according to the varying degrees in which they either inform or express. It all depends on the purpose of the speaker in breaking off his speech: in order to start with more precise information (‘Iniciar explicando’); to add some information necessary for understanding what follows (‘Corte con retorno’); to make clear that the speaker is responsible for, or the author of, what he is about to say (‘Con presencia del yo’); to summarize information and transmit it with almost blunt brevity (‘De enunciación breve’); to express something with greater emotion (‘De aumento de expresividad’).

Sumario 1 Introducción. – 2 Criterios para delimitar y clasificar los casos de ‘salida nula’. – 3 Observación de las concordancias: después y antes del corte. – 4 Fragmentación inicial. – 5 Antes del corte no hay un enunciado. – 6 Corte y pregunta al interlocutor. – 7 Clasificación de la ‘salida nula’: alternancia de grado informativo y expresivo. – 7.1 Iniciar explicando. – 7.2 Corte con retorno. – 7.3 De contraste inicial. – 7.4 De enunciación breve. – 7.5 Con presencia del yo. – 7.6 De aumento de expresividad. – 7.7 Con falta de texto. – 8 Conclusión.

Keywords Prosody. Spanish as foreign language. Orality.

1 Introducción

El corte prosódico y discursivo que se produce en medio de la enunciación es una manifestación que nos lleva a reflexionar sobre el proceso de elaboración del discurso. Nos referimos al corte que no es provocado por el interlocutor ni por acontecimientos que influyan en el hablante, sino que está en el entramado del proceso discursivo que gestiona el hablante.

(1) dial 04 LOS HOMBRES TORPES

*BRI: / bueno / pues ahora ya lo que hacemos es cambiar las demás // o sea unas [///] & comportamientos de esos de hombre / te lo juro / porque es que eso /

*CAR: sí / de hombre que parece

Es la manifestación de un cambio de orientación en el proceso de producción o elaboración de lo que el hablante quiere decir, es por lo tanto un testimonio del proceso mental que se está llevando a cabo.

La constatación de la existencia de este fenómeno y el interés por estudiarlo se produjo al transcribir y revisar las transcripciones de C-Or-DiAL y del *Minicorpus del español* de la Universidad de Florencia.

Ya en muchas ocasiones hemos experimentado que la repetida audición de las grabaciones y el análisis al que obliga el etiquetado de la transcripción es un modo óptimo de conocer el habla antes de pasar a reflexionar sobre ella.¹

Hemos estudiado² todas las manifestaciones de este fenómeno de corte prosódico analizando las 352 concordancias con la etiqueta [///] del corpus C-Or-DiAL. Se hizo una primera clasificación separando los cortes con ruptura de la elocución por influencia del hablante o de acontecimientos, los llamados ‘cortes dialógicos’,³ de los ‘cortes monológicos’ considerados cortes o quiebras en la elocución decididos por el hablante sin ninguna presión externa. De estos cortes monológicos diferenciamos cuatro categorías que presentan los siguientes rasgos:

- ‘Fragmentación del material lingüístico’: caracterizada por lo que podríamos denominar el deterioro de material lingüístico, por frag-

1 Este fenómeno fue objeto de debate en los seminarios de formación que hicimos con los transcripores de CORALROM en la Universidad Autónoma de Madrid, y llevo incluso a la publicación de un artículo de Campillos y Alcántara 2009. También Pérez Jiménez (2012) del grupo de investigación de VALESCO ha analizado este fenómeno en concreto, no como parte de otras cuestiones del habla. Otros estudios han aportado su visión sobre este y otros fenómenos colindantes (Robles Sabater 2012, Garcés Gómez 2009, Boyero Rodríguez 2001, Pascual 2008, Pons Bordería 1998, Rossari 1990, Saló Galán 2006, Sonsola Martínez 2011, Fernández Bernárdez 2000).

2 Está en publicación un artículo en la editorial Peter Lang que saldrá en 2016 en un volumen coordinado por Maria Felisa Calleja Bermejo con el título *Análisis del reinicio en C-Or-DiAL y C-ORAL-ROM: corte y ruptura en el proceso discursivo*.

3 Véase en este ejemplo una ruptura debida a la necesidad de dar una respuesta al interlocutor. El corpus con grabaciones y transcripciones está en <http://lablita.dit.unifi.it/corpora/cordial/>.

aula 20 SE PRESENTA ANA Y CORPUS

*CAR: ¿ < has hecho unidades didácticas > ?

*ANL: < sí > // porque [///] en Lingüística Aplicada para la enseñanza del francés // y / bueno / pues eso / un poco / sé.

mentación fundamentalmente, o por el desvanecimiento de la fuerza prosódica antes del corte;

- ‘Variación marcada’: casos en los que se presenta un corte tras el cual se repite, a veces con algunas variantes, lo anterior al corte;
- ‘Dos ideas’: se caracteriza porque el corte se encuentra entre dos ideas relacionadas;
- ‘Salida nula’: se trata de un corte hecho pocas palabras después de haber empezado un enunciado, esas pocas palabras no forman un enunciado.

Nuestro proyecto de investigación sobre este fenómeno prevé realizar una clasificación y descripción minuciosa de cada una de estas categorías: aquí estudiaremos la ‘salida nula’. Nos proponemos continuar esta investigación con un estudio cuantitativo de los aspectos prosódicos de los casos estudiados que aporte más luz sobre este fenómeno.

2 Criterios para delimitar y clasificar los casos de ‘salida nula’

Hay condiciones concretas lingüísticas y discursivas necesarias para que se dé una ‘salida nula’ en el habla. Concretamente:

- que haya un corte prosódico y discursivo poco después de empezar un enunciado;
- que no se haya llegado a realizar el enunciado;
- que este corte no esté determinado por la influencia del interlocutor o por los acontecimientos.

3 Observación de las concordancias: después y antes del corte

Vemos que en las palabras de después del corte se repiten algunos aspectos:

- seis casos que empiezan con la palabra ‘yo’;
- cinco casos de uso de un tono marcado por la exclamación o por la teatralización;
- siete casos con un enunciado muy breve;
- en diez casos tras el corte se inicia una pregunta.

El tipo de construcción y el número de palabras anteriores al corte determinan si se trata de una ‘salida nula’ o es una ‘fragmentación inicial’ con el corte como final de esa fragmentación, es decir el corte marca el final de ese proceso de vacilación.

Cuando se inicia una ‘salida nula’ hemos constatado que el número de palabras anteriores al corte son entre una (‘las’ en (14)) y seis (‘y luego la patata / se la’ en (43)). Están agrupadas como máximo en dos grupos tonales y en raras ocasiones hay un fragmento de palabra, repetición o reformulación.

4 Fragmentación inicial

Son muestra de 'fragmentación inicial' las siguientes ocho conversaciones en las que hay tres o más elementos verbales entrecortados antes del corte marcado con [///]. Estos cambios son provocados por los siguientes fenómenos: repetición (2-4-5-7), fragmentación léxica (7-8), reformulación (6-8) o ruidos (9). No deben incluirse estos casos entre los de 'salida nula', porque creemos que muestran un momento de la elocución con pérdida de la palabra que va más allá o queda fuera del estudio del corte prosódico discursivo, ya que lo que precede al corte es como un conjunto de deshecho balbuciente.

Hemos observado que en tres de los casos la misma hablante CAR incurre en este proceso. Se tiene que tener en cuenta su papel en una entrevista no preparada, y que quizás este papel algo subordinado e improvisado influya en esta vacilación.

(2) conv 01 ABREN LOS REGALOS

evitar los ruidos y los temblores en los barcos / con las hélices //
*CAR: y [/] y [/] y pero se [///] también tenemos un [/] también tenemos un sitio un [/] un / ¿ cómo se llama / dónde hacen los barcos ?

(3) entr 31 FONOTECA 3 ASOMBRO

*PIZ: / < depositarlo igual que los libros que tienen / sí sí > //
*CAR: y les / y [/] y si [///] y entonces / y la Biblioteca Nacional tiene todo / yo me & pensab [/] < y [/] y pensaba que no

(4) entr 37 ASOMBRO

*ALV: < sí sí eh > //
*CAR: / o sea / hay este intercambio // y no / el [/] el [/] el [///] pero por otra parte / me resulta curioso ¿no? que / con toda la velocidad que ha podido adquirir /

Además del alto grado de fragmentación en alguna ocasión vemos tras el corte una vuelta o retorno de algunas de las palabras o fragmentos previos al corte (5-7). Estos casos están relacionados con la clase 'corte con retorno' que veremos más adelante.

(5) entr 27 COMPETIR

*CAR: < sí > //
*PIL: < muy valorada > //
*CAR: a mí / me han [/] me ha [///] & u [/] un neozelandés que conocí en Londres por casualidad / me dijo bueno el periódico El País tiene

(6) conv 33 LAS INTIMIDADES

*CAR: / de todas maneras / incluso que yo hable de Leonardo / le intimidada //

*LOL: bueno le que la [//] las &cues [///] pero yo creo que a los &cha hombres en general / las [/] las intimidades les [/] les ponen más o menos

(7) aula 20 SE PRESENTA ANA Y CORPUS

hemos &tenid / no / de corpus orales / nada &nad //

*CAR: o sea / que este es un &re [/] este es un [///] como veis / intentamos superar una [/] una cosa más / ¿no? / porque en realidad / el otro objetivo

También vemos antes del corte la repetición de una palabra dicha antes, como si fuera una resonancia.

(8) conv 13 FAMILIARES EN MORA

< ah que esta > +

*SEÑ: < no // le dejaron > / con un garfio // le &dej al [//] él [///] pero bueno / figúrate / se lo tuvieron que llevar / al [/] al frente / llevar / porque / en Mora

En la siguiente conversación el hablante está mirando la pantalla del ordenador, es difícil decidir si este hecho está influyendo en el hablante como factor externo, si así fuera no se debería incluir en esta categoría.

(9) conv 53 PUEBLIN AGRADABLE

*PED: pues llamamos y [/] y reservamos aquí // estamos siempre a tiempo para decir que no / entiendes / en un momento dado // pero / no / como hhh [///] más vale decir que sí ya // aquí //

*CAR: ¿eh? sí //

*PED: a ver &eh ...

*CAR: Chave //

5 Antes del corte no hay un enunciado

Una condición imprescindible para que un caso de corte se pueda considerar una 'salida nula' es que la parte previa al corte no sea un enunciado. Cuando el corte está tras un enunciado no es una 'salida nula', se trata de una peculiar yuxtaposición de dos ideas como en (10). A estos casos se hace referencia en Nicolás Martínez (en prensa).

(10) entr 26 QUE ME DIJERAS MAS

*CAR: / < yyy > / ha sido recogido después // o sea que sí que es verdad que [/] que [///] pero esa parcela del conocimiento que decías / &eh sobre la que rascar / no lo sé había algo que

6 Corte y pregunta al interlocutor

La otra condición para que se pueda considerar que hay una ‘salida nula’ es que el corte no esté provocado por la intervención del interlocutor o por acontecimientos al margen de la conversación.

Sin embargo, sí hemos encontrado conversaciones en las que el hablante escoge libremente cortar lo que está diciendo para dirigirse al interlocutor y preguntarle algo. Las palabras que preceden al corte son muy pocas, de una a tres.

Dos situaciones se ven en los siguientes diez casos de pregunta directa al interlocutor tras el corte:

- cuando antes del corte el hablante dice alguna palabra que podría tener relación con la pregunta sucesiva, como los verbos ‘habéis’ (11) que se podría referir a ‘habéis estado en la Cabalgata’, o ‘estáis’ (12) relacionado con el sucesivo ‘ha estado’; tampoco parece casual que en (13) la preposición ‘para’ podría ser la preposición del complemento del verbo que se dice después ‘necesitar apoyo (para estudiar)’;
- cuando antes del corte el hablante anticipa el tema sobre el que va a preguntar, en (14) al decir ‘las’ parece que se refiere a ‘las cebollas’, y en (15) menciona a ‘mi jefe’ que es la persona en la que piensa al hacer la pregunta sobre la edad como se ve en las palabras sucesivas.

(11) conv 39 ME VIENE GENIAL

*PIU: / qué tal han sido las Navidades para vosotros ? estupendas /

*LAU: xxx //

*PIU: / ¿no? // porque habéis [///] ¿ qué tal ha sido la Cabalgata ? como siempre // yyy

*LUC: bien //

*PIU: / ¿no?

*PED: xxx //

*PIU

(12) conv 04 HACIENDO UNA CARTA

¡ah! qué bonito //

*LAU: y por atrás // vamos a poner aquí una carta //

*BRI: qué bien // &estáis [///] ¿ y esa es la montaña donde ha estado él ?

*LUC: sí //

*BRI: ¿ y tenía un arco iris ?
 *LUC: sí //

(13) conv 66 PUBLICO Y PRIVADO

*BRI: ¿ vosotros hablabais francés / alguno de los dos ?
 *PIL: no //
 *CAR: qué va //
 *BRI: no // y para [///] no necesitabas apoyo / y tal //
 *CAR: yo que va / para nada //

(14) entr 45 EMPANADAS GALLEGAS

*CAR: / ¿ ni siquiera rehogas la cebolla ?
 *MAF: nada //
 *CAR: ah es todo mezclado / juntarlo ... las [///] cómo tienes que
 cortar la cebolla muy [/] muy xxx en cuadraditos //
 *MAF: yo lo suelo [///] sí / finita para que / se pase antes //

(15) conv 66 PUBLICO Y PRIVADO

*CAR: / cincuenta y seis //
 *BRI: &ah / ¿ tú eres del cincuenta y seis ?
 *CAR: sí / como Miguel Bosé //
 *BRI: mi jefe [///] o sea / ¿ cuántos años tienes tú ?
 *CAR: yo cincuenta y tres //
 *BRI: igual que mi jefe / mi jefe es

En los fragmentos de conversación estudiados (16-18) vemos que hay palabras anteriores al corte que ya se habían dicho antes. El hablante empieza el enunciado con unas palabras que aún resuenan de lo dicho justo antes, y las dice sin tener una clara intención comunicativa al pronunciarlas.

(16) entr 29 GENTE CON LA QUE TRABAJO

*LOR: dos de ellas sí // otras dos no //
 *CAR: o sea xxx +
 *LOR: / pero dos de ellas sí // dos de ellas sí //
 *CAR: o sea que [///] ¿ y cuántas personas trabajan en total ? < xxx >
 *LOR: < unas &veinti > / sí / veintitantos en total / veintidós / me
 parece que somos //

(17) entr 31 FICHAS A MANO

*CAR: / exacto // ¿ y los medios cómo son ? ¿ cómo [/] cómo hacéis
 esas [/] esas [/] esas fichas ? cómo [///] ¿ no ha cambiado mucho
 eso < xxx a mano ? >
 *PIZ: < eso bueno cuando yo entré sí > /

(18) entr 27 COMPETIR

*CAR: / el libro la &pel [///] está todo [/] todo muy descontextualizado

/ muy descontextualizado // y muy [///] y eso la sospecha de la promoción / que me toca / eso no la [/] no la puedo soportar / porque / no

A veces (19-20) el corte es seguido de una pregunta no del todo directa al interlocutor, se puede tratar de una solicitud de confirmación sobre lo que ha dicho (19) o hacerse para confirmar que ha comprendido (20).

(19) conv 11 REIVINDICAR AL ANDALUS

*PAC: / existir en la [/] en la Historia de la Literatura / y muchos otros / claro //

*CAR: porque aquello no [///] estamos recuperando Al-Ándalus / ¿no? / dices //

*PAC: sí / &eh bueno que hay una parte de la historia

(20) entr 35 YO CREO QUE ESPANA

//] interesaba pero / yo no sé si hay un aprecio en el fondo de esa familia ¿no? // < es un [///] entiendes lo que te quiero preguntar // porque > +

*RAF: < yyy hablar [/] hablar [/] hablar

7 Clasificación de la ‘salida nula’: alternancia de grado informativo y expresivo

La clasificación a la que hemos llegado contiene seis clases que como veremos son una gradación entre salidas meramente informativas y salidas meramente expresivas. La denominación de cada clase es bastante descriptiva:

‘Iniciar explicando’.

‘Corte con retorno’.

‘De contraste inicial’.

‘De enunciación breve’.

‘De presencia del yo’.

‘Con aumento de expresividad’.

Ordenamos a continuación las varias clases que integran la ‘salida nula’ según las funciones que el hablante realiza tras el corte.

Al describir cada clase tomamos también en consideración el papel que desempeñan las palabras que se dicen antes y después del corte según tengan mayor relevancia unas u otras o ambas.

En las clases estudiadas, las funciones cambian al alternar en mayor o menor grado aspectos informativos y expresivos de la comunicación.

7.1 Iniciar explicando

Los siguientes cuatro casos tienen tras el corte partículas explicativas o justificativas de lo que se va a decir: a ‘ver’ (21), ‘o sea’ (22-23) y ‘bueno’ (24).

Los tres primeros casos también tienen antes del corte partículas de este tipo: ‘pero bueno’ (21) y ‘o sea’ (22).

(21) trab 12 BAJAN LA VIGA QUE LATA

lo único / que deja que mire / porque < tengo que > +

*RTO: < no / pero bueno > / yo [///] a ver / en menos de media hora / no lo van a bajar en / dos minutos //

*ALB: &mm //

*RTO: / ¿ sabes

(22) entr 27 IMPRONTA

*PIL: / vamos a ver / el periódico lleva ganando dinero / mucho dinero / muchos años // o sea no [//] nunca

*CAR: &de +

*PIL: / [///] por lo menos cuando yo entré / que era un periódico que cuando yo llegué / ya llevaba quince años de rodaje o entorno a / o veinte / vamos por ahí //

(23) trab 12 COMO PEDIR UN AUMENTO DE SUELDO

*ALB:/ unos baremos / de [/] de qué haces / de cuál es tu valor de trabajo y de qué ... cómo vas a [//] cómo [///] o sea ella lo ponía &mm / nos hizo el discurso al contrario / dice / tú lo primero que le tienes

(24) aula 20 EXPONE DOAA

*DOA: / la tarea enfoca más el protagonismo en el aula al alumno // y el profesor queda como un asesor / o como un [//] como el guía // y la [///] bueno / habla también de [/] de cómo son las fases de la enseñanza / de [///] hay que &a

Estos son ejemplos con alto grado de necesidad informativa, que llevan al hablante a mostrar que se encuentra apremiado por esta necesidad.

7.2 Corte con retorno

La clase denominada ‘corte con retorno’ está caracterizada por hacer el corte tras unas palabras que se repiten después en un ‘retorno’. Tras el corte el hablante da una información que suele estar recogida en una única unidad tonal. Se han encontrado seis fragmentos de conversación que se pueden incluir en esta clase y cuatro que tienen pequeñas variantes.

Vemos varias conversaciones con corte y retorno de una forma verbal (25-28).

(25) entr 26 AUTONOMA COMPLUTENSE

*MIG: yyy así que / me pareció una cosa bastante ... y en cuanto que pude me [/] me [/] me marché de allí // o sea iba únicamente a [///] me puse a trabajar / y iba [/] iba a algunas clases / y a examinarme //

(26) entr 27 VIL

*PIL: < no // pero encima > / vamos a ver // ni siquiera es eso // tenemos un [///] bueno / &mm mi opinión / es que tenemos un problema serio / vamos a ver / el quiosquero de toda la

(27) conv 01 QUE REGALAR

*CAR: no les gustan mucho //
*LOL: no les gusta leer // entonces tienen [//] son [///] si les compras libros / tienen que ser libros
*CAR: de muchas imágenes //
*LOL: / de letra redonda /

(28) conv 03 ESTAMOS AQUI POR UNA COINCIDENCIA

*MAI: / y coincidimos en el tanatorio cuando se murió la madre / de < mi cuñado Juan > //
*ANG: < &mm > //
*MAI: / y [/] y me &dij [///] era / noviembre o así / y me dijo / ¡ay! / pues en Navidades vendrán / pero yo creo que era del año anterior //
//

Los siguientes dos casos (29-30) no respetan estrictamente las características de la clase ‘corte con retorno’. En el primero hay una especie de retorno pues el ‘te puedes’ vuelve a repetirse con la forma ‘tienes siempre los medios’.

(29) entr 31 FICHAS A MANO

*PIZ: no memoria nada / cero memoria // pero bueno / &p te puedes
[///] 00:00.5 si no sabes si una cosa la tienes o no / < tienes > /

*CAR: < pero esta > +

*PIZ: / siempre los medios para encontrarla //

Algo parecido a lo anterior sucede en esta conversación en la que 'ha roto' se expresa tras el corte con las palabras 'está haciendo competencia a Zara'.

(30) conv 11 TODAS LAS TALLAS

*PAC: &mm //

ELE: / pero vamos es tremendo lo del HyM ... hhh ha [/] ha roto
con [///] o sea de verdad / está haciendo una competencia a Zara
y a todos estos //

*PAO: es que &sa Zara se

En las siguientes conversaciones se repite el pronombre sujeto (31-32).

(31) trab 12 BAJAN LA VIGA QUE LATA

ALB: < ahí > //

*RTO: / < a > tomarnos un café ahí a Ferrocarril //

*ALB: yo te [///] si me puedo librar del marrón / te lo agradezco //
pero si dices / mira es que no tengo ni puñetera idea de cómo es
la obra /

*RTO: hombre /

*ALB: / < y > +

*RTO: / < para > empezar es que / no sé ni cómo se llega //

*ANA: ¿ < a Ferrocarril > ?

(32) entr 29 ESTO NO GRABA NO HAY EVOLUCION

*LOR: / desgraciadamente yyy /

*CAR: en los últimos quince años //

*LOR: / desde hace quince años // no / yo &mm [///] por supuesto
que la sociedad española ha evolucionado en estos quince años /
pero yo esa evolución

Otros dos fragmentos de conversación donde se ve el retorno de una preposición (33-34).

(33) trab 16 LA JEFA SABE LO QUE HACE

*HOM: / fotomecánica / directamente //

*BRI: &mm //

*HOM: / más luego la producción / planchas // en [/] en [///] y luego

&pa vamos / en [/] en impresión offset no se podía haber hecho //
*BRI: &mm //
*HOM: / xxx

(34) entr 34 DE CIENCIAS

*LEO: < que la Lingüística > //
*CAR: / que la Lingüística ? eso es +
*LEO: pues por [///] creo que es más atractivo por el hecho de que
no tienes que pensar tanto / es más fácil / tienes que

Los dos casos siguientes no los incluimos en esta clase, pero tienen rasgos comunes con los ya vistos. En el primero (35) antes del corte se menciona un lugar, 'la fábrica', sobre la cual el hablante cree que es necesario explicar su origen o procedencia antes de seguir la conversación hablando de ella. Si tras el corte hubiera iniciado con una partícula explicativa entraría perfectamente en la clase 'iniciar explicando'.

(35) conv 13 FAMILIARES EN MORA

*AML: < a su padre > //
*SEÑ: / a su padre // pero / la fábrica de &mm [///] entre todos cuando ellos tenían / en &to entre toda la familia habían formado una compañía / una especie de cooperativa / y tenían varios negocios / uno de ellos era una panadería //

Algo muy parecido sucede en (36) pues se empieza con una condición 'si sabía' cuyo segunda parte 'se hubiera ido a [/] a Ávila contigo' es completada por otro hablante, mientras el primer hablante también explica las circunstancias o los hechos relacionados.

(36) conv 07 LLEGA DE LA CONFERENCIA

*CAR: hola guapo //
*BRI: era a las once ...
*CAR: si sabía [///] me ha &di me ha dicho Piluca que has estado por la Autónoma < viendo > [//]
*BRI: / < ah / una hora > //
*CAR: / viendo [//] mirando a ver si &mm te veía [///] me veías //
*BRI: que se hubiera ido a [/] a Ávila contigo //
*CAR: yo me hubiera ido a Ávila contigo //

Estos dos últimos casos tienen bastante relación con los anteriores de 'clase con retorno', pero sin que el retorno sea explícito.

7.3 De contraste inicial

Parece que en las siguientes dos conversaciones una necesidad de precisión lleva al hablante al corte para después retractarse de cómo ha empezado su enunciado, se retracta diciendo justo lo contrario o negando lo dicho. Decimos que son casos 'de contraste inicial'.

(37) conv 30 PROFE ES UNA INVESTIGACION

*CHA: / me tocó / eligieron todos / la gente fue eligiendo / y yo dije pues esta // una de estas locas de [///] ésta no es la más loca / la (Gin Levín) / que traduce a / Cabrera Infante y tal // pero es de estas

(38) conv 08 OPERACION MUY COMPLICADA

*ANA: / los cirujanos me parecen...

*CHU: treinta y tres //

*CAR: virgueros // ahora ya no creo [///] yo [/] yo creo que lo hacen ahora con ordenador / ¿no? //

*ANA: claro / pero es que ... no sé //

7.4 De enunciación breve

La tercera clase con ocho conversaciones, se ha denominado 'de enunciación breve'. Se caracteriza porque el hablante corta el principio de su enunciado para realizar un breve enunciado concreto y de una sola unidad tonal. El efecto provocado por el corte y cambio de las palabras iniciales crea un efecto de mayor importancia y contundencia en las palabras sucesivas.

Vemos que los casos 'de enunciación breve' empiezan el enunciado con palabras frecuentes en esa posición, es decir con conjunciones en su mayoría. Vemos cómo tras el corte el hablante se lanza a realizar un breve enunciado.

(39) entr 27 LOS BUENOS PERIODICOS

*PIL: / claro ¿ qué consecuencias puede tener en la zona ? que yo que [///] bueno eso de África //

*CAR: < completo / sí sí > //

*PIL: / < pero yo que sé de [/]

(40) conv 03 LA CASA NUEVA

*CHA: (no) //

*CAR: / para practicar la lengua extranjera //

*PIZ: madre mía //

*CAR: hhh así que [///] les hace / no sé // < o sea > +

*CHA: < pero ahí están > //

*CAR: sí / sí // el español

(41) dial 04 DICE UNAS BURRADAS BRUTALES

*BRI: / de decir burradas y tal // pero que no las da ningún valor / ¿no? //

*CAR: sí //

*BRI: / y entonces [///] y es muy cómodo // entonces puede haber tenido la bronca más gorda contigo y tal y no sé qué // pero

(42) dial 04 LA ACADEMIA ES BUENISIMA

*BRI: / siempre hemos sabido que iba a costar esfuerzo / pero hay que ... ¿quieres ir adelante ? sí // pero yo [///] lo mismo se planta en unos años eh ...

*CAR: casi todos // es muy difícil que sigan / pero bueno mira

En otros casos 'de enunciación breve' al corte le precede más de una unidad tonal con conjunciones y pronombres o sustantivos (43-44).

(43) entr 45 CALDO GALLEGO

*MAF: / esa agua > la tiras // y / le añades los grelos //

*CAR: &mm / &mm //

*MAF: / y luego la patata / se la [///] como si fuese para tortilla de patata //

*CAR: cortadas < finitas > //

*MAF: / < para

(44) conv 01 MALA NOCHE

*CAR: / la [/] y la medicina > ? ¿ y la medicina ?

*LOL: la camomila era para los dientes // y ya le [/] le [///] y un bi berón // y ya se calló por fin //

*CAR: claro //

*LOL: / pero vamos / no sé si el efecto fue de

En esta conversación tiene un enunciado breve pero antes del corte más complejo y dubitativo. Vemos que se hace una crítica que es necesario preparar con atención para no ofender.

(45) conv 51 CONSUEGROS

*PIU: / que lleva viuda y que antes de estar viuda estuvo como es tuvo y todo // pues no tenía [//] no le [///] se ve que la cansó un poco el consuegro // únicamente / eso es lo que omito < yo > /

7.5 Con presencia del yo

En otras seis conversaciones se observa el compromiso del hablante con lo que dice, forman la clase llamada ‘con presencia del yo’. La característica clave de esta clase es que tras el corte se inicia con la palabra ‘yo’. El compromiso con las propias palabras es mayor gracias al reinicio pues el hablante no contento con su compromiso inicial elige otro mayor con presencia del yo. Creemos que este reinicio es un modo de reforzar el propio compromiso, sin duda obtiene este resultado. Vemos que también en ocasiones se hace antes del corte referencia a este pronombre de primera persona.

Vemos cómo se intensifica tras el corte lo que solo empezó como el inicio de una reflexión (46-47).

(46) dial 04 INDIGNANTE QUE ESTEN ASI

*BRI: es que me parece indignante // o sea me &pare [///] yo cuando decían [///] cuando pasó el atentado en Madrid // todos los que ... digo / < pero bueno > //

(47) entr 27 CAMBIA LA RELACION

desde mi punto de vista / que soy de los de dentro / ese es el gran error // es decir / pensar que [///] yo estoy convencida que cualquiera de los que vino [///] o sea los proyectos ya no los lideramos /

Puede también haber un contraste entre el tú y el yo (48).

(48) dial 04 SE LO LLEVO AL HUERTO

*BRI: / consuelo > //

*CAR: / de consolarla //

*BRI: / sí / sí / entonces buscaba consuelo // entonces tú decías [///] y yo me acuerdo perfectamente de cuando [///] que yo le decía mira xxx / me acuerdo que claro ese fue

Se hace con el ‘yo’ una evocación precedida de una fragmentación algo vacía de significado (49). Se intenta ordenar el discurso (50). En estas dos conversaciones se dice ‘entonces’ antes del corte.

(49) conv 08 FUMAR SOLO

*PIU: / y la tía Mari estaba siempre con el cigarro en la mano // porque es que / entonces [///] yo de ti no me acuerdo tanto así ... < era tremendo lo que se fumaba > //

*CAR: < sí

(50) entr 27 PEQUEÑO COTO

*CAR: < es un trabajo interesante > //

*PIL: / vamos a ver / pero es que entonces [///] yo supongo que ahora

las empresas de desarrollo se hace < igual > /

*CAR: < sí > //

A veces la acumulación de palabras tras el 'yo' muestra el alto grado de espontaneidad de esta conversación (51).

(51) conv 30 BECAS 2

*CHA: / bueno tampoco está mal //

*CAR: pero ¿ no se puede pedir otra cosa ?

*CHA: &n para ya es [///] yo esto es como este de para el DEA sólo / luego para la beca / yo pediré /

*CAR: claro //

*CHA: / < todas la que haga falta para el &doctor para la tesis > //

A diferencia de las anteriores conversaciones en esta se muestra un cambio de la primera persona a la despersonalización con el término 'uno'.

(52) conv 03 LO QUE NO QUERIA Y EMBARAZADA

*TTT: yyy //

*ANG: / entonces era // sabíamos perfectamente lo que no / quería mos // que luego me [///] después con el tiempo / uno se pregunta ¿ era cierto que era lo que no / queríamos ? yyy / pero eso

Un uso ligado a esta categoría aunque formalmente muy distinto es el que vemos en (53). La palabra inicial tras el corte toma una preponderancia muy fuerte, es un auténtico principio de enunciación algo enfático, pero no es con el 'yo', sino con el tema del que se va a hablar 'el Parque Nacional del Guadarrama'.

(53) char 48 SOMOS

*CAR: ¿ de esperar que lo declaren / o que no lo declaren ? &eh //

*JUL: es que no [///] el Parque Nacional del Guadarrama / se quiso declarar en mil novecientos veintitrés / en mil novecientos treinta

7.6 De aumento de expresividad

La clase 'con presencia del yo' se puede considerar que está entre lo informativo y lo compromisorio, mientras en esta última clase con seis fragmentos de conversación lo expresivo predomina. Tras el corte encon-

tramos una exclamación o palabras reproducidas de modo muy expresivo. Como en la clase ‘de contraste inicial’ también aquí el cambio de tono entre lo anterior y lo sucesivo al corte aumenta el efecto de expresividad. Llamamos a esta clase ‘de aumento de expresividad’.

A veces encontramos una especie de teatralización, el corte casi equivale a dos puntos marcados por la fuerza sucesiva.

(54) conv 33 QUE CRUEL

*PIL: / diciendo cabrón / < si hace dos >

*CAR: yyy

*PIL: / días estabas loco por ella // cómo que &es [///] porque de tipo estará bien / pero de cara / tú has visto que cara de vieja que se le está poniendo //

(55) conv 33 QUE CRUEL

*CAR: / < ni incluso atractiva > //

*PIL: < bien / vale > // pero que que sea el punto de [///] qué fácil pasamos de verle /

*CAR: < sí de ver > +

*PIL: / < yo le [/] yo le > podría

(56) dial 04 INFANCIA DIFICIL

*BRI: / tenía una infancia jodidísima / porque sus padres eran los porteros de la finca // y eso había que [///] viviendo en el barrio de Salamanca / en la calle Hermosilla / ser portero de finca / y ir al Instituto Beatriz Galindo / que &to iba toda la tal / y tú eras / la hija de los porteros

*CAR: sí //

*BRI: / del [///] de Hermosilla siete //

(57) dial 04 LOS HOMBRES TORPES

*BRI: / bueno / pues ahora ya lo que hacemos es cambiar las demás // o sea unas [///] &d comportamientos de esos de hombre / te lo juro / porque es que eso /

*CAR: sí / de hombre que parece

Este caso también podría estar entre los de ‘enunciación breve’, pero al tener un enunciado complejo hemos preferido no incluirlo allí.

(58) entr 35 HABLAR ACTUAR

*CAR: / estamos &ha [///] dando un paso más en nuestra vida / no es tan / solo yo hablo // parece que [///] a veces los alumnos se sorprenden cuando les digo / ¡ah! ves / está hablando / pero ha cambiado todo porque he dicho algo / ¿no? //

En la siguiente conversación vemos una doble etiqueta de reinicio, solo se debería considerar 'salida nula' el primer corte, pero por la retórica de la narración, se trata de una especie de inciso y un retorno al 'me acuerdo'. Toda la enunciación está cargada de énfasis gracias también a los cortes.

(59) dial 04 SE LO LLEVO AL HUERTO

*BRI: / sí / entonces buscaba consuelo // entonces tú decías [///]
y yo me acuerdo perfectamente de cuando [///] que yo le decía mira
xxx / me acuerdo que claro ese fue uno de los motivos que me [/]
me enfiló / me

7.7 Con falta de texto

Hemos recogido aquí casos que deberían ser 'salida nula', pero por no oírse bien lo que se dice en torno al corte no se pueden incluir en ninguna clase.

(60) conv 51 CONSUEGROS

*PIL: / &mm aunque no estén ellos pero jolín / al final vas a su casa
/ es decir que [/] < que la ponen a nuestra disposición > //
*PIU: < y os han abierto la puerta de par en par > //
*PIL: / y cuando
*PIU: < xxx > //
*PIL: / [///] < &ay > mi madre ha estado también en Cabo de Palos
/ en un año que estuvieron < en Semana Santa y > +

(61) conv 19 HAN CENADO Y PELOS LARGOS

*CAR: ¿ahora ? ahora Piluca / se la damos ahora //
*PIL: no / ahora ya se [///] un yogurcito < xxx > +
*LUC: < me ha dicho mi madre > que si queremos cenar con vo
sotros / que cenemos /

(62) conv 30 BECAS

*CAR: / también puedes pedir > //
*CHA: / < habrá un montón de becas > / para el DEA es más raro
// yo [///] entonces < ya cuando acabe > +
*CAR: ¿ < o sea has empezado > con el DEA ? &pa / una

8 Conclusión

Se puede concluir que hemos estudiado 60 fragmentos de conversación de 'salida nula' pues parecían cumplir las condiciones de presentar un corte prosódico al inicio de un enunciado, antes de haberlo completado, y que ese corte no era provocado por un factor externo. De estos 60 fragmentos han destacado 10 por tener una fragmentación mayor antes del corte y los hemos considerado fuera de la categoría 'salida nula'. Esa gran fragmentación en esa posición creemos que es un fenómeno caracterizado por una falta de avance en el discurso que no deja huella, es un decir que el interlocutor no percibe como informativo.

Otros 10 fragmentos se han caracterizado por empezar una pregunta tras el corte. Estos los hemos considerado una clase especial de 'salida nula' al haber una presencia del interlocutor que influye en el deseo del hablante de hacerle una pregunta.

Los 40 casos restantes son casos de puro proceso de elaboración del discurso; tres de ellos no se han podido estudiar por tener en torno al corte un fragmento de habla ininteligible.

Hemos clasificado los 37 fragmentos restantes de conversación en el grupo que hemos denominado de salida nula con 'alternancia de grado informativo y expresivo'. Todas estas conversaciones tienen en común la premura que lleva al hablante a hacer un corte para decir lo que está pensando. Vemos varias acciones del hablante:

- Hace un corte para iniciar con una información más explicativa, 'Iniciar explicando'.
- Hace un corte para agregar una información necesaria para que se entienda la sucesiva, 'Corte con retorno'.
- Hace un corte para decir lo contrario de lo que había empezado a decir, 'De contraste inicial'.
- Hace un corte para explicitar que él es el responsable o autor de lo que va a decir, 'Con presencia del yo'.
- Hace un corte para sintetizar una información al expresarla con brevedad casi contundente, 'De enunciación breve'.
- Hace un corte para expresar algo con mayor emotividad, 'De aumento de expresividad'.

Creemos que además de la necesidad de decir algo con inmediatez el hablante tiene otra motivación que le lleva al corte, pues nos encontramos con aspectos afectivos de distinto grado. El menor grado se muestra en lo solo informativo, y vemos que hay informaciones más o menos entrelazadas en el discurso iniciado, e incluso en contradicción con lo dicho. Crece la afectividad cuando el hablante quiere declarar su autoría, y aumenta aún más ante la implicación directa con la propia brevedad contundente de lo que dice y con el aumento de pura expresividad.

Creemos que de estos resultados se deduce que las acciones esenciales del habla a disposición del hablante se ponen de manifiesto tras este fenómeno del corte y el hecho que recorran aquí estos caminos nos indican que estos hechos son representativos en el proceso del habla. Los sucesivos estudios de estos cortes aportarán más luz sobre de afectividad sobre que se asienta cualquier fenómeno del habla.

Bibliografía

- Acciardi, Daniela (2012). «La subordinazione causale esplicita in un corpus di italiano parlato spontaneo». In: Bambini, Valentina; Bertinetto, Pier Marco; Ricci, Irene (a cura di), *Linguaggio e cervello - Semantica: Language and the Brain - Semantics = Atti del XLII congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (SLI)*. Roma: Bulzoni.
- Boyero Rodríguez, María José (2001). *Aportación al estudio de los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Campillos, Leonardo; Alcántara, Manuel (2009). «Speech Dysfluencies in Formal Context: Analysis Based on Spontaneous Speech Corpora» [online]. In: Mahlberg, Michaela; González-Díaz, Victorina; Smith, Catherine (eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference 2009*. Disponible en <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009> (2015-12-20).
- C-Or-DiAL = *Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente* (2012) [en red]. Ed. por Nicolás Martínez, María Carlota. Madrid: Liceus. Disponible en <http://lablita.dit.unifi.it/corpora/cordial/>.
- Cresti, Emanuela (2000). *Corpus di «Italiano parlato»*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Cresti, Emanuela; Moneglia, Massimo (eds.) (2005). *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cresti, Emanuela; Firenzuoli, Valentina (2002). «L'articolazione informativa *topic-comment* e *comment-appendice*: correlati intonativi». In: Regnicoli, Agostino (a cura di), *La fonetica acustica come strumento di analisi della variazione linguistica in Italia = Atti delle XII giornate del Gruppo di Fonetica Sperimentale (GFS)*. Roma: Editrice Il Calamo, pp. 153-166.
- Fernández Bernárdez, Cristina (2000). «'Quiero decir' como marcador de reformulación». *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 16, pp. 263-288.
- Firenzuoli, Valentina; Signorini, Sabrina (2002). «L'unità informativa di topic: correlativi intonativi». In: Marotta, Giovanna; Nocchi, Nadia (a cura di), *La coarticolazione = Atti delle XIII Giornate del Gruppo di fonetica sperimentale*. Pisa: ETS, pp. 177-184.

- Firenzuoli, Valentina; Tucci, Ida (2002). «L'unità informativa di inciso: correlati intonativi». In: Marotta, Giovanna; Nocchi, Nadia (a cura di), *La coarticolazione = Atti delle XIII Giornate del Gruppo di fonetica sperimentale*. Pisa: ETS, pp. 185-192.
- Garcés Gómez, María Pilar (2009). *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas: Catalán, Francés, Italiano, Inglés, Alemán e Islandés*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Gotti, Maurizio (2014). «Reformulación y recontextualización en el discurso de divulgación». *Iberica*, 27, pp. 15-34.
- Mello, Heliana; Panunzi, Alessandro; Raso, Tommaso (eds.) (2012). *Pragmatics and Prosody: Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*. Firenze: Firenze University Press.
- Mittmann, Maryualê; Raso, Tommaso (2012). «The C-ORAL-BRASIL Informationally Tagged Mini-corpus». In: Mello, Heliana; Panunzi, Alessandro; Raso, Tommaso (eds.), *Pragmatics and Prosody: Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*. Firenze: Firenze University Press.
- Nicolás Martínez, Carlota (en prensa). «Análisis del reinicio en C-Or-DiAL y C-ORAL-ROM: Corte y ruptura en el proceso discursivo».
- Pascual, José Antonio (2008). «La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación». *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 3 (1).
- Pérez Giménez, Montserrat (2012). *Aproximación a la didáctica de la sintaxis coloquial en Bachillerato: El estudio de las construcciones incompletas*. Valencia: Universitat De València, Servei de Publicacions.
- Pons Bordería, Salvador (1998). «Reformulación y reformuladores: A propósito de "Les opérations de reformulation"». *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 1, pp. 183-198.
- Renkema, Jan (2008). «Relaciones discursivas y variables de conectividad». *Revista Signos*, 41 (66), pp. 65-80.
- Robles i Sabater, Ferran (2012). «Los marcadores de reformulación alemanes: Entre la conexión y la argumentación». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, pp. 213-224.
- Rossari, Corinne (1990). «Projet pour une typologie des opérations de reformulation». *Cahiers de Linguistique Française: Marquage linguistique, inference et interpretation dans le discours*, 11, pp. 345-359.
- Saló Galán, María Jesús (2006). «Construcción de un espacio textual: Los conectores de reformulación parafrástica». En: *Espacio y texto en la cultura francesas*, vol. 3. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones, pp. 1653-1672.
- Solsona Martínez, Carmen (2011). «Funciones discursivas del marcador *insomma* en la enseñanza del italiano/L2 a hispanohablantes». *Cuadernos de Filología Italiana*, 18, pp. 45-54.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

La palinodia o recantación censoria como fenómeno pragmático

José Portolés Lázaro

(Universidad Autónoma de Madrid, España)

Abstract Just as other types of communication that can be considered in terms of rhetoric, palinode, or recantation can also be studied as a pragmatic phenomenon. Palinode / recantation is the public retraction of something that was previously said. Unlike other types of recantation, the palinode of censure involves three participants – the sender, the receiver, and the censor; it is communicated clearly as a retraction and is motivated by fear of punishment by a censor who has understood the original message to be a threat to his ideology. These characteristics differentiate it from other kinds of recantation and from other pragmatic phenomena such as reformulation, self-censorship, or compliance with an order.

Sumario 1 Introducción. – 2 La censura y la palinodia. – 3 La palinodia censoria. – 4 Distinción entre la palinodia censoria y otros fenómenos pragmáticos cercanos. – 5 Conclusión.

Keywords Palinody. Pragmatics. Discourse analysis.

1 Introducción

En las últimas décadas dentro de la lingüística dos disciplinas se han centrado en el estudio del uso de la lengua: la pragmática y el análisis del discurso. Por lo general, los estudios que se enmarcan en la primera indagan principios que condicionan la comunicación humana y aquellos que se inscriben en la segunda se ocupan de realizaciones concretas – discursos – fruto del uso de la lengua en una situación determinada. Desde su origen ambas disciplinas han debido recurrir a otras ciencias humanas ajenas a la lingüística para obtener un instrumental teórico y terminológico que les permitiera afrontar la realidad comunicativa, de ahí que, por ejemplo, la pragmática tomara el concepto de ‘implicatura conversacional’ de la filosofía del lenguaje de Grice para dar cuenta del hecho de que los seres humanos comunicábamos intencionalmente más información de la que se decía en la formulación puramente lingüística o, en el caso del análisis del discurso, se recurriera a los estudios políticos y sociales para, como con

Biblioteca di *Rassegna iberistica* 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-13

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

el concepto de ‘poder hegemónico’ de Gramsci, explicar la coerción que consigue sobre aquello que se dice quien posee este tipo de poder (véase Van Dijk 2000, p. 43).

Siendo, pues, habitual y necesario, este aprovechamiento de los conceptos de otros estudios para enfrentarse a usos de la lengua que se escapan de los tratados con anterioridad por la lingüística, se recurrirá en estas páginas a términos de la retórica y de la historia y el derecho para delimitar y describir la ‘palinodia censoria’ de un modo que interese a la pragmática y el análisis del discurso.¹

2 La censura y la palinodia

Cuando se habla de censura, se piensa generalmente en la censura previa oficial que se padece en los regímenes políticos sin libertad de expresión. En publicaciones recientes, el historiador de la literatura Fernando Larraz (2014, p. 22), después de revisar distintos conceptos de censura, se centra en la censura que implica la existencia de un cuerpo legislativo, normas de actuación o criterios que determinan «qué texto es publicable y cuál no lo es» con el fin de proteger los fundamentos y discursos que justifican un régimen político; y el historiador social Robert Darnton (2014, p. 235) comparte una visión próxima, si bien amplía el concepto de censura a toda la censura estatal, tanto anterior a la publicación como posterior. No obstante, también se puede considerar que la censura oficial constituye la institucionalización de un comportamiento humano más general que tiene relación con la interacción verbal, ya que, como comprobaremos, todos los seres humanos censuran en alguna ocasión (Portolés 2009, en prensa a). Una definición de la censura más abarcadora y útil para un estudio que no pretenda únicamente delimitar un objeto histórico, sino un concepto pragmático sería: censura quien, por motivos ideológicos, impide y/o castiga la comunicación entre un(os) emisor(es) y su(s) destinatario(s) (Portolés en prensa a).

Los estudios lingüísticos acostumbran a centrar su atención en una comunicación entre dos participantes: un emisor y un destinatario, pero la realidad comunicativa es más compleja; en concreto, existen interacciones verbales en las que la participación de un tercero condiciona de un modo determinante qué se dice y cómo se dice – interacciones triádicas –. No se trataría de un mero oyente, sino de alguien que posee el poder de orientar la comunicación. Un ejemplo sería la audiencia de una entrevista televisada. Tanto quien pregunta como quien responde tienen

1 Esta investigación ha recibido una subvención del Ministerio de Educación español al proyecto FFI2013-41323-P.

presentes a los televidentes y no solo a su interlocutor; así, por ejemplo, quien entrevista sabe qué respuesta dará el entrevistado a muchas de sus cuestiones, pero, de todos modos, las efectúa para que la audiencia del programa también las conozca e, igualmente, quien contesta lo hace de un modo diferente a como respondería si la conversación fuera únicamente con la otra persona.

Esta importancia del tercero – en el ejemplo anterior, la audiencia televisiva – se reconoce en las situaciones de censura. En estos casos, el tercero es quien censura, esto es, quien, en una interacción, considera que aquello que se pretende comunicar o que ya se ha comunicado amenaza su ideología y que, legitimado por esta misma ideología, impide o castiga este mensaje amenazante. Vista la censura como un tipo de interacción triádica, evidentemente censuraban los funcionarios del Ministero della Cultura Popolare fascista o del Ministerio de Educación y Turismo de la última época del régimen franquista, es decir, instituciones oficiales que impedían que las noticias pasaran del periodista – emisor – al lector de periódicos – destinatario –, pero también censuró, sin ser una institución oficial, la cadena de radios estadounidense Clear Channel Communications, que en 2003 prohibió las canciones del grupo de música country *Dixie Chicks*, porque, ante el anuncio de una nueva guerra en Irak, una de las integrantes de este conjunto tejano había afirmado que le avergonzaba que el entonces presidente de EE.UU. – George W. Bush – fuera de su mismo estado (Schiffrin 2006, p. 88); censuran los padres que instalan en sus televisiones dispositivos como el TVGuardian (<http://tvguardian.com>), que elimina de forma automática las expresiones que se desea evitar que escuchen los niños; y, por fin, censuran los participantes en un foro de internet que pretenden silenciar a otras personas con críticas anónimas y ofensivas en una auténtica *shitstorm* – o, con una denominación menos escatológica, *e-lapidación*.²

Es censurar un acto humano que cualquier persona u organización no oficial puede llevar a cabo siempre que se den las circunstancias oportunas, si bien, en ocasiones, se puede institucionalizar en un organismo oficial – el Santo Oficio católico, la Direction de la Librairie de la Francia borbónica, la GlavLit soviética, el Ministerio de Seguridad Pública chino o los ministerios italiano y español antes citados –. Esta institucionalización en una censura oficial no es precisa para que se reconozca un acto censorio. Del mismo modo que todos hemos atendido alguna vez a un enfermo y no por eso nos consideramos médicos, preparamos la comida y no nos vemos como cocineros, también todos censuramos algún mensaje que consideramos ofensivo sin que nos reconozcamos como censores ni precisemos de una institución que nos ampare. En definitiva, la censura, desde esta perspec-

2 http://elpais.com/elpais/2015/04/23/ciencia/1429788932_491782.html (2015-04-27).

tiva de estudio, no será necesariamente una institución, sino un fenómeno pragmático propio de la interacción comunicativa humana y, asimismo, quien censura no se identificará necesariamente con quien ejerce el oficio de censor, sino que constituirá una identidad discursiva que, dentro de una interacción, los participantes pueden adquirir en un momento determinado (Portolés 2013, en prensa a).

Delimitado el concepto de censura, pasemos ahora al de palinodia. Dentro de la retórica se denomina 'palinodia' o 'recantación' a la retractación pública de lo que se había dicho con anterioridad. La difusión del término dentro de los estudios de filología hispánica debe mucho al subtítulo de la obra de Dámaso Alonso (1956) sobre Marcelino Menéndez Pelayo *Menéndez Pelayo, crítico literario (Las palinodias de don Marcelino)*. En ella se revisan los profundos cambios de opinión sobre asuntos literarios que se observan si se contrastan las publicaciones de juventud de don Marcelino con las de madurez. Como sucede con buena parte de los textos del erudito santanderino, esta retractación puede ser encubierta - se hace, pero no se dice que se lleve a cabo -, pero también puede ser manifiesta. Un ejemplo de este palinodia manifiesta sería el del filósofo Ivan Illich (2013, pp. 50-51), quien comienza un artículo criticando su propio libro *Deschooling society* (Desescolarizar la sociedad) (1973) «por la ingenuidad de sus enfoques». Convencido del error de su propuesta sobre la educación, el propio Illich, en el tiempo en el que el libro estuvo en imprenta, redactó una recantación que apareció en *Saturday Review* la misma semana que se puso a la venta el libro. Adviértase que tanto las palinodias de Menéndez Pelayo como la de Illich constituyen cambios de opinión voluntarios que se deben al libre convencimiento de que lo anteriormente dicho por ellos mismos estaba equivocado. El fenómeno discursivo de la palinodia censoria es diferente.

3 La palinodia censoria

Frente a la libre retractación que acabamos de comentar, la 'palinodia' o 'recantación censoria' acontece cuando la rectificación de lo dicho anteriormente no se debe a una elección del emisor, sino que se fuerza por parte de un tercero con poder punitivo que considera que aquel mensaje ha constituido una amenaza para una ideología. En estos casos el emisor se dirige de nuevo a unos destinatarios y comunica ostensivamente que el primer mensaje estaba equivocado. Un ejemplo: en la URSS, durante décadas, todo autor cuya obra fuera atacada por ciertos críticos había de reconocer públicamente sus errores (Westerman 2009, p. 237); negarse a hacerlo podía tener consecuencias funestas, el director de teatro Vsevolod Meyerhold, que no se retractó en junio de 1939, fue torturado y ejecutado el 2 de febrero de 1940 (Courtois et al. 1997, p. 285). De hecho,

como afirmó Isaac Disraeli (1824), «recantations usually prove the force of authority rather than the change of opinion». Recantaciones parecidas se han repetido en la historia.³

Como un subtipo dentro de esta palinodia en la que se reconocen expresamente como errores aquellos mensajes que amenazan la ideología censoria, se sitúa la 'abjuración'. En el proceso inquisitorial la abjuración estaba regulada. El acusado debía abjurar de la herejía de la que se le acusaba con la mano sobre los Evangelios y en lengua vulgar, para que todos los asistentes comprendieran sus palabras. Después el inquisidor leía la sentencia y, posteriormente, se fijaba en un lugar público - firmada por el condenado, si este sabía escribir - para que todos la conocieran (Eymerich y Peña [1376-1587] 1973, pp. 165-166). En 1581 el vendedor ambulante Battista Moduco abjuró en el altar de San Antonio de la iglesia de San Francisco de Cividale del Friuli de haber sido *benandante* - una especie de chamán que decía curar a las personas y favorecer las cosechas -, de mantener que actuaba en nombre de Dios, de combatir con varas de hinojo contra los brujos y las brujas en las tóporas, de que su alma pudiera salir del cuerpo o de llevar escondida la «camisa» - la membrana amniótica - con la que había nacido (Ginzburg 1984, pp. 253-255). En el caso de abjuraciones especialmente importantes, se leía en distintas iglesias; en concreto, la abjuración de Galileo (1633) se leyó en treinta ciudades, algunas tan lejanas de la Península Itálica como Vilnius o Bruselas (Mereu 2003, pp. 295, 310 y 359).

Otra posibilidad es que quien canta una palinodia censoria no diga expresamente que se retracta de lo dicho con anterioridad, sino que simplemente lo muestre de un modo ostensivo, aunque implícito, con sus nuevas afirmaciones. George Borrow ([1843] 2008, p. 231) recoge en uno de sus viajes a España durante la Primera Guerra Carlista el siguiente relato sobre dos sacerdotes de la misma ciudad:

Y ocurrió que cuando los soldados de Gómez [general carlista] entraron en la ciudad, su reverencia fue a verles, ataviado enteramente con sus vestiduras canónicas, con un libro en la mano, y por mandato de los soldados proclamó a Carlos V en la plaza del mercado. Pero el otro cura era un acérrimo liberal y, cuando los realistas le echaron la mano encima, querían colgarle. Intervino su reverencia y obtuvo el perdón para su colega con la condición de que gritara «¡Viva Carlos V!», lo cual hizo para salvar la vida.

El sacerdote que aclamó al rey carlista no dijo que rechazara sus opiniones anteriores, se limitó a exclamar aquello contrario a lo que habría dicho an-

³ En http://internacional.elpais.com/internacional/2013/10/26/actualidad/1382778376_334950.html (2013-10-26), se puede ver y escuchar la palinodia reciente de un periodista chino.

teriormente. No obstante, se trataba de una retractación que había forzado la soldadesca absolutista, es decir, con términos pragmáticos, la palinodia estaba ostensivamente comunicada, aunque de un modo implícito. En definitiva, en la palinodia censoria el emisor puede manifestar expresamente que se está retractando de algo – la abjuración se situaría dentro de este tipo – o bien limitarse a mostrar de un modo ostensivo, aunque implícito, su nueva opinión como contraria a lo anteriormente mantenido.

Revisados los casos que pudiéramos considerar prototípicos de palinodia censoria, nos detenemos ahora en otros dos que, con sus peculiaridades, reflejan la variedad de la realidad discursiva. En primer lugar, la palinodia del difusor del mensaje. Esta clase de recantación se debe a que el censor no solo considera responsable de los mensajes a quien los formula, sino, en muchas ocasiones, también a quien los difunde. No ha de extrañar, pues, que existan palinodias del difusor de un mensaje. La Superintendencia de la Información y la Comunicación (Supercom) de la República del Ecuador sancionó al diario *El Universo* por haber publicado una viñeta del humorista Javier Bonilla *Bonil* el 5 agosto 2014. De acuerdo con su decisión, esta viñeta había infringido el artículo 10.1b de la Ley Orgánica de Comunicación de la República del Ecuador (*Registro Oficial*, 25 junio 2013)⁴ al discriminar al asambleísta afroecuatoriano Agustín Delgado. Pues bien, parte de la sanción consistía en pedir públicas disculpas a los colectivos que habían presentado la reclamación siete días consecutivos en la primera interfaz de la edición electrónica del diario. Estas disculpas estaban firmadas por el director del diario – el difusor – y no por humorista *Bonil*.⁵

Otro caso atípico de palinodia sería el de la abjuración de sacerdotes condenados por sollicitaciones a feligresas – ‘sollicitatio ad turpia in confessione’ –. Habitualmente el censor fuerza a que la palinodia se dirija a los primeros destinatarios del mensaje o a aquellos que pudieran de algún modo haberlo conocido; no obstante, la abjuración pública de un confesor solicitante habría traído la desconfianza de los fieles católicos hacia el sacramento de la penitencia, por lo que su recantación se llevaba a cabo delante del tribunal que lo había condenado, es decir, no ante a los receptores del primer mensaje – la penitente solicitada y aquellos que conocieran el hecho –, sino ante el tercero – el tribunal inquisitorial que actuaba como censor – (Alejandre 1994, pp. 196-197 y 202).

4 <http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/LeyDeComunicacion-espaniol.pdf> (2016-02-23).

5 <http://www.eluniverso.com/2015/02/16/caricatura/4560831/bonil> (2015-02-19).

4 Distinción entre la palinodia censoria y otros fenómenos pragmáticos cercanos

Al constituir la palinodia un fenómeno discursivo en el que el emisor de un mensaje rectifica lo anteriormente dicho, se pudiera pensar que sería conveniente agruparla dentro de los procesos de reformulación. La 'reformulación' consiste en decir de otro modo que se considera más adecuado lo que se pretendió comunicar previamente (Garcés 2008). Este proceso discursivo va desde la explicitación de lo que se ha querido decir en un primer miembro del discurso - 'Estamos en verano, o sea, que es normal que haga calor' - a su corrección - 'Ya estamos en verano, o sea, faltan muy pocos días' -. Ahora bien, en el proceso discursivo de reformulación el primer miembro del discurso formulado - 'estamos en verano' - y el miembro reformulador - 'es normal que haga calor' - están contiguos o casi contiguos; sin embargo, la palinodia puede darse años después de lo dicho en un primer momento; asimismo, en la reformulación hay una intención comunicativa que quien reformula cree que no se ha satisfecho y busca una expresión mejor para cumplirla, en cambio, en la palinodia la intención comunicativa del primer mensaje no coincide con lo que se mantiene con la recantación. En suma, unir reformulación y palinodia más que aclarar los fenómenos estudiados los confundiría.

Igualmente, no conviene agrupar la palinodia censoria con la 'autocensura' (Portolés en prensa b). Si bien tanto en una como en otra el emisor acaba diciendo lo que desea quien goza del poder censorio, en los casos de autocensura el destinatario no tiene la oportunidad de recibir un primer mensaje libremente formulado, pues o bien el emisor deja de enviarlo en absoluto - autocensura total - o bien, si lo hace, lo acomoda de manera que no amenace la ideología censoria - autocensura parcial -, mientras que en la palinodia ha habido un primer mensaje sin censura que han recibido algunos interlocutores.

Es cierto que en la palinodia censoria el mensaje de la recantación con frecuencia lo impone el censor - recuérdese la abjuración inquisitorial -; no obstante, tampoco es conveniente agrupar la palinodia con la obediencia a 'consignas'.⁶ Una consigna de 1943 ordenaba que se publicaran nueve artículos en días sucesivos sobre un discurso de Francisco Franco.

6 El término popular para las consignas del Ministero della Cultura Popolare de la Italia fascista era *carta velina*, por el tipo de papel en el que se enviaba. Por otra parte, las consignas no son únicamente un asunto de dictaduras fascistas. En 1921 se creó un Comité social de lucha contra el hambre en la URSS. Caído en desgracia, Lenin decidió su disolución y ordenó que se enviara una consigna a los periódicos para que publicaran informaciones contra sus miembros. A partir de ese momento, la prensa escribirá contra sus sesenta miembros con titulares del tipo «El Comité de ayuda... a la contrarrevolución» (*Izvestia*, 30 agosto 1921) (Courtois et al. 1997, p. 176).

En la consigna se enunciaban los títulos y los fragmentos de dicho discurso que habían de servir de pie: Tema: «El mundo y el momento español. Neutralidad vigilante y realidad nacional». Desde «Consejeros y camaradas...» hasta «sociales de nuestro régimen». Tema 2: «Los enemigos en el exterior. Hispanoamérica y nuestra política. Política interior y los españoles». Desde «Ello es fruto en gran parte...» hasta, «por qué desfigurarlas» [...]. Y, en fin, Tema 9: «Unidad, juventud y relevo». Desde «De este modo...», hasta «el fin» (cito por Delibes 1985, p. 11). Ahora bien, con una consigna, como sucedía en la abjuración inquisitorial, el censor puede forzar que el emisor comunique lo contrario de lo que realmente piensa, pero coincide con la autocensura en que no ha habido receptores del primer mensaje amenazante para la ideología censoria.

Y en este punto, el de la ideología, se diferencia la palinodia censoria de otros tipos de recantación. Uno de ellos podría ser la recantación de niños y adolescentes – sobre todo, mujeres – que han sufrido abusos sexuales. Bastantes, después de comunicar su situación en una primera entrevista, se desdicen en otra posterior. Esta palinodia se puede explicar por los factores sociales que les influyen (Malloy, Lyon, Quas 2007). En cualquier caso, pese a que dentro de estos factores pudiera encontrarse el temor a un castigo, no se trataría de una recantación censoria, pues quien pudiera castigar no legitima su acción por una ideología. Las ideologías facultan a las personas que forman parte de un grupo para «organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto – según ellos – y actuar en consecuencia» (van Dijk 1999, p. 21). Se censura porque un mensaje amenaza la moral, el orden político establecido, el esfuerzo bélico en una guerra o una determinada educación para la infancia; no es censura, sin embargo, que, como sucede en la recantación de los niños que han sufrido abusos, una persona en particular prohíba a una niña decir algo sin otra ideología que el temor a ir a la cárcel.

5 Conclusión

Dentro de los estudios de pragmática y análisis del discurso es habitual atender a fenómenos que ya había advertido la tradición retórica. El interés por la palinodia o recantación se puede adscribir a este planteamiento; no obstante, frente a la disciplina tradicional que se limita al mero reconocimiento del hecho y su taxonomía, los estudios pragmáticos más recientes pretenden delimitar el fenómeno frente a otros próximos y explicitar sus propiedades. Así las cosas, aun manteniendo la definición tradicional de palinodia o recantación como una retractación pública de algo que se ha dicho previamente, se ha de afinar el análisis.

Primero, la palinodia puede ser encubierta o manifiesta; en el primer caso – palinodia encubierta –, no se desea comunicar de un modo ostensivo

el hecho de que el mensaje más reciente rectifica otro precedente; con la palinodia manifiesta, sí. Segundo, esta palinodia manifiesta puede ser explícita, diciendo expresamente que lo mantenido antes estaba equivocado, o implícita, de modo que sea el interlocutor quien por el contexto infiera el nuevo mensaje como una rectificación de lo mantenido con anterioridad. Tercero, la palinodia puede llevarse a cabo libremente o por temor a un castigo; si el castigo se teme de un tercero que no es el interlocutor, la interacción de la palinodia ya no sería diádica - emisor / receptor - sino triádica - emisor / receptor / tercero -. Cuarto, un particular tercero es quien ejerce la censura, por lo que un tipo de palinodia se puede clasificar como censoria. Se trataría de una recantación en la que un tercero legitimado por una ideología fuerza por temor a un castigo a que el emisor de un mensaje o, más raramente, su difusor se retracte públicamente y de modo manifiesto ante unos receptores determinados.

Bibliografía

- Alejandre, Juan Antonio (1994). *El veneno de Dios: La Inquisición en Sevilla ante el delito de sollicitación en confesión*. Madrid: Siglo XXI.
- Alonso, Dámaso (1956). *Menéndez Pelayo, crítico literario (Las palinodias de don Marcelino)*. Madrid: Gredos.
- Borrow, George [1843] (2008). *La Biblia en España*. Barcelona: Zeta Bolsillo.
- Courtois, Stéphane et al. (1997). *Le livre noir du communisme*. Paris: Robert Laffont.
- Darnton, Robert (2014). *Censors at Work: How States Shaped Literature*. Nueva York: Norton.
- Delibes, Miguel (1985). *La censura de prensa en los años 40 (y otros ensayos)*. Valladolid: Ámbito.
- Disraeli, Isaac (1824). «Licensers of the Press» [online]. *Curiosities of Literature*. Adelaide: The University of Adelaide. Disponible en <https://ebooks.adelaide.edu.au/d/disraeli/isaac/curiosities/chapter175.html> (2015-20-12).
- Eymerich, Nicolau; Francisco Peña [1376-1587] (1973). *Le Manuel des inquisiteurs*. Introducción, traducción y notas de Louis Sala-Molins. Paris: Mouton.
- Garcés, María Pilar (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert.
- Ginzburg, Carlo (1984). *Les batailles nocturnes: Sorcellerie et rituels agraires aux XVIe et XVIIe siècles*. Paris: Flammarion.

- Illich, Ivan (2013). «Un alegato a favor de la investigación de la cultura legua». En: Olson, David R.; Torrance, Nancy (comp.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 47-70.
- Larraz, Fernando (2014). *Letricidio español: Censura y novela durante el franquismo*. Gijón: Ediciones Trea.
- Malloy, Lindsay C.; Thomas D. Lyon; Jodi A. Quas (2007). «Filial Dependency and Recantation of Child Sexual Abuse Allegations». *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46 (2), pp. 162-170.
- Mereu, Italo (2003). *Historia de la intolerancia en Europa*. Barcelona: Paidós.
- Portolés, José (2009). «Censura y pragmática lingüística». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 38, pp. 60-82.
- Portolés, José (2013). «Censura y análisis de la conversación». *Cuadernos AISPI*, 2, pp. 133-150.
- Portolés, José (en prensa a). *La censura de la palabra: Estudio de pragmática y análisis del discurso*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Portolés, José (en prensa b). «La autocensura como fenómeno pragmático».
- Schiffrin, André (2006). *El control de la palabra: Después de 'La edición sin editores'*. Barcelona: Anagrama.
- van Dijk, Teun A. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, Teun A. (ed.) (2000). *El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso*, vol. 2, *Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Westerman, Frank (2009). *Ingenieros del alma*. Barcelona: Debolsillo.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

En la interfaz entre sintaxis, semántica y estructura informativa

Tópicos y focos contrastivos con ‘viceversa’

Eugenia Sainz González

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The meaning and function of the Spanish adverb ‘viceversa’ in contrast to ‘al contrario’ and ‘en cambio’ is analysed. It is argued that ‘viceversa’ is a focal discourse marker that conventionally imposes a specific informative structure [contrastive topic / contrastive focus] on the second sentence. The informative meaning of ‘viceversa’ is a good example of the close relationship between informative structure and syntax.

Sumario 1 Introducción. – 2 ‘Viceversa’: características morfosintácticas y léxicas. – 3 ‘Viceversa’: características semánticas. Hacia una hipótesis de significado procedimental. – 4 Conclusiones.

Keywords Viceversa. Discourse markers. Information structure.

1 Introducción

El objetivo del presente artículo es describir el significado procedimental y funcionamiento discursivo del adverbio ‘viceversa’ en contraste con ‘al contrario’ y ‘en cambio’. La exposición se estructura en dos apartados. En primer lugar, se focaliza la atención en las características morfosintácticas y léxicas del adverbio. En segundo lugar, se aborda el análisis semántico. Desde el punto de vista metodológico, se parte del concepto de foco contrastivo de Rooth (1985, 1992, 1996) y se siguen muy de cerca los estudios sobre marcadores discursivos y estructura informativa de Portolés (2000, 2010). Las muestras de lengua se han tomado del Corpus CREA y del de Mark Davies (MD).

2 ‘Viceversa’: características morfosintácticas y léxicas

El adverbio actual es heredero de la construcción latina de participio absoluto *vīce vērsa*, donde *vīce* es el ablativo del sustantivo femenino de la tercera declinación virtualmente **vix* ‘función’, ‘cargo’¹ y *vērsa* es el ablativo del participio pasado del verbo *vērtēre* ‘volver, dar la vuelta, cambiar’. Su significado puede parafrasearse como ‘cambiada o invertida la función’, ‘dada la vuelta’, ‘puesto al contrario’. La partícula *da*, pues, la instrucción de invertir de manera simétrica o recíproca el sentido de lo apenas dicho en el primer miembro. ‘Viceversa’ se comporta como ‘al contrario’, por el que es conmutable:² el segundo miembro explicita cómo se ha de interpretar la inversión.

- (1) Tiene un vocabulario, me parece, tagalo, o palabras tagalas del castellano o **viceversa / al contrario**, hispanismos en el tagalo. (CREA. Perú, Oral, profesor universitario y escritor. Formalidad baja, cara a cara con el interlocutor)

La instrucción de inversión simétrica o de simetría inversa es tan clara (‘dé la vuelta’, ‘ponga al contrario’, ‘ponga al revés’) que lo más frecuente es que el segundo miembro no se explicita, sino que se infiera. De nuevo, coincide con ‘al contrario’, tanto en español como en italiano. El hablante, guiado por el significado de inversión en un caso, por el de contrariedad en el otro, realiza una inferencia a partir del contexto más accesible, que es lo apenas dicho en el primer miembro.

- (2) Los diferentes tratamientos utilizados se anulan mutuamente y medicinas con efectos positivos para el riñón o la hemorragia perjudican al corazón y **viceversa / al contrario**. (CREA. *El País*, 1 marzo 1980)

Como se desprende de los ejemplos vistos, ‘viceversa’ tiene un significado que orienta la elaboración de inferencias y que sirve de guía al hablante en el procesamiento de la información (Martín Zorraquino 2010, p. 112). Puede, pues, considerarse un marcador discursivo y ponerse en relación con los demás marcadores de significado contrastivo, como ‘al contrario’, ‘en cambio’ o ‘por el contrario’, aun cuando no funcione como un marca-

1 El sustantivo **vix* (del tipo *pix*, *pīcis* ‘pece, pez’) se documenta en nominativo singular solo en uno o dos textos gramaticales y probablemente es secundaria y artificial (de ahí el asterisco). En singular se documentan solo las formas de genitivo (*vīcis*), de ablativo (*vīce*) y de acusativo (*vīcem*, de donde el español *vice* y el it. *vece*, cf. *in vece* > *invece*). Agradezco a mi colega Luca Mondin esta información.

2 Sobre ‘al contrario’ en español, véase Portolés 1994, 2004 y Martín Zorraquino, Portolés 1999, § 63.3.4.4, pp. 4112-4113.

dor discursivo prototípico. Se diferencia en esto de ‘en cambio’ y ‘por el contrario’ y coincide de nuevo con ‘al contrario’. Veamos a continuación las características léxicas y gramaticales del adverbio en comparación con ‘al contrario’ y, en general, con el resto de marcadores. Obsérvese que, en todos los ejemplos que se citan a continuación, las dos unidades son conmutables.

Desde el punto de vista léxico, es precisamente el significado de la base el que garantiza en ambos casos la capacidad anafórica. En el caso de ‘viceversa’, el significado de inversión inscrito en el sintagma verbal presupone que hay algo previo que es sometido a cambio e inversión (deixis anafórica) y que hay algo posterior que es el resultado de dicho cambio (deixis catafórica).³ En el caso de ‘al contrario’, el adjetivo «pertenece al grupo de los predicados simétricos» y requiere, en consecuencia «la relación de dos elementos: A es contrario a B y B es contrario a A» (Portolés 1994).

Desde un punto de vista gramatical, el ‘viceversa’ marcador es marginal a la predicación oracional. En consecuencia, su presencia o ausencia no incide en el valor vericondicional de dicho. En un enunciado como el siguiente (3), la proposición es verdadera si es verdadero que los terroristas apoyan a los traficantes y falsa en todos los demás casos, independientemente de la presencia o ausencia del adverbio.

- (3) Por conveniencia, los traficantes apoyan a los terroristas y **[viceversa,]** los terroristas apoyan a los traficantes.

Al no estar integrado en la oración, ‘viceversa’ no puede ser negado:

- (4a) Los terroristas apoyan, no a los traficantes, sino a los policías.

- (4b) *Los terroristas apoyan a los traficantes, no **viceversa**, sino al contrario.

No puede ser interrogado:

- (5a) – ¿Quién apoya a los traficantes? – Los terroristas.

3 Lo señala Santos en su diccionario de partículas:

Adv.m.orac.deíctico-anafórico.

Al revés de cómo sucede en el caso que se acaba de aducir, cambiadas las cosas pertinentes, recíprocamente, a la inversa. Tiende a ir precedida de la copulativa ‘y’. Aparece como coletilla, tras pausa (coma en la escritura), y se pronuncia con entonación descendiente (estas restricciones no las tiene ‘a la inversa’). ‘Cuando ella no tiene dinero, yo le doy, y viceversa.’ Manteniendo su carácter anafórico, puede incorporar también función catafórica. ‘Cuando ella no tiene dinero, yo le doy, y viceversa: ella me da a mí cuando yo no tengo.’ [Supone lenguaje culto elaborado] (Santos 2003)

(5b) – ¿Cómo apoyan los terroristas a los traficantes? – ***Viceversa**.

No puede ser focalizado con una estructura ecuacional de relativo.

(5a) Los traficantes no apoyan a los terroristas sino **viceversa**, son los terroristas los que apoyan a los traficantes.

(5b) *Los traficantes no apoyan a **los terroristas** sino que es **viceversa** como los terroristas apoyan a los traficantes.⁴

Puede yuxtaponerse con otro marcador, pero no puede coordinarse. De hecho, ‘viceversa’ acepta la yuxtaposición con ‘en cambio’ cuando aparece una construcción de marco o de tópico colgado señalando un cambio de tema.

(6a) Deportivamente, Laura es mejor que Enrique; académicamente, **en cambio, viceversa**.

(6b) *Deportivamente, Laura es mejor que Enrique; académicamente, **en cambio y viceversa**.

Por último, tiene, como ‘al contrario’, una movilidad distribucional muy reducida, en cuanto que se sitúa siempre al inicio del segundo miembro inmediatamente después de la conjunción.⁵

Ahora bien, a diferencia de los marcadores discursivos propiamente dichos, como ‘en cambio’ o ‘por el contrario’, ‘viceversa’ tiene, como ‘al contrario’, autonomía suficiente para constituir por sí solo un acto ilocutivo de respuesta de intención correctiva-refutativa.

4 Aunque poco frecuente, el adverbio se documentan también en la función de adjunto del predicado con el significado de ‘al revés’ y como podría hacer igualmente ‘al contrario’:

(1a) Poca autoestima, muchas críticas. Debería ser **viceversa**.

(1b) Se escribirán en singular algunas frases cortas y los alumnos las repetirán en plural. El niño estudia. La oveja bala. [...] Este mismo ejercicio se escribirá **viceversa**, esto es, del plural al singular. (CREA. Benezam, Juan. *Libro de texto y manuales*, pp. 1904-1905)

Obviamente, en esta función, ‘viceversa’ está integrado en la proposición y puede, por tanto, ser negado (2a), interrogado (2b) y focalizado (2c).

(2) Poca autoestima, muchas críticas. Debería ser **viceversa**.

(2a) No. Debería ser así, no **viceversa**.

(2b) – ¿Cómo debería ser? – **Viceversa**.

(2c) Es **viceversa** como debería ser.

5 Llama la atención, en este sentido, que pospuesto a ‘sino’, tanto ‘viceversa’ como ‘al contrario’, pueden introducir directamente un segundo miembro oracional sin necesidad de la conjunción ‘que’, como si se tratasen de verdaderas conjunciones.

- (7) - Los terroristas apoyan a los traficantes.
 - **Viceversa.** / **Al contrario.** / ***En cambio.** / ***Por el contrario.**

Puede ser sometido a pregunta y en esto se comporta como ‘al contrario’ y como los adverbios disjuntos de actitud, los disjuntos enunciativos y los adverbios de foco.

- (8a) - **Afortunadamente,** / **Honestamente,** / **Solo** / los traficantes apoyan a los terroristas.
 - **¿Afortunadamente?** / **¿Honestamente?** / **¿Solo?**
- (8b) - Los traficantes apoyan a los terroristas y **viceversa.**
 - **¿Viceversa?**

Y como ‘al contrario’, pero en contraste de nuevo con lo que es habitual en los marcadores discursivos propiamente dichos, ‘viceversa’ no precisa del segundo miembro para su aparición, puede ser resto de una elipsis y, de hecho, es frecuente que suceda.

- (9a) Los terroristas apoyan a los traficantes y **los policías** también.
- (9b) Los terroristas apoyan a los traficantes y ***en cambio**, también. / ***por el contrario**, también.
- (9c) Los terroristas apoyan a los traficantes y **viceversa**, también. / y también **viceversa**.

En definitiva, ‘viceversa’ y ‘al contrario’ responden del mismo modo a las pruebas que es habitual aplicar para identificar las unidades que funcionan como marcadores discursivos.

Con todo, la coincidencia formal no es perfecta. ‘Al contrario’ está menos gramaticalizado que ‘viceversa’ (Portolés 1994, 2004; Martín Zorraquino, Portolés 1999, § 63.3.4.4). Prueba de ello es que admite ser cuantificado (‘muy al contrario’, pero no *‘muy viceversa’), puede recibir complementos con ‘de’ (‘Al contrario de los martes, los miércoles son días muy tranquilos’) y puede constituir construcciones comparativas con ‘que’ (‘Al contrario que el arte del siglo XX’). Pese al alto grado de semejanza, ‘al contrario’ y ‘viceversa’ no son, pues, idénticos desde el punto de vista gramatical y tampoco lo son, como veremos, desde el punto de vista semántico.

3 ‘Viceversa’: características semánticas. Hacia una hipótesis de significado procedimental

Aunque no se comporta como un marcador discursivo en sentido estricto, no hay duda de que ‘viceversa’ contribuye al procesamiento de la información y lo hace señalando e imponiendo convencionalmente desde la periferia una determinada estructura informativa y temática para la oración que precede o cuya inferencia legítima y que se caracteriza por estar en relación de paralelismo y contraste con la oración primera.⁶ Cuando el segundo miembro se explicita, ‘viceversa’ ciñe su alcance a dos constituyentes oracionales y obliga a un par focal (Zubizarreta 1999, p. 4227; Portolés 2010, pp. 302-304) con dos constituyentes de la oración anterior, es decir, obliga a buscar en la oración precedente la alternativa para los constituyentes sobre los que tiene alcance.⁷ Cuando el segundo miembro queda implícito, las cosas no son distintas: ‘viceversa’ remite anafóricamente a dos constituyentes de la oración precedente y obliga a interpretarlos como alternativas para dos constituyentes de la proposición inferida. Parece haberse codificado, pues, una primera instrucción informativa focal.

6 En este sentido, es significativo observar que en el significado de lengua de muchas partículas discursivas se han codificado instrucciones procedimentales de naturaleza informativa que miran a reproducir las mismas relaciones que garantizan la progresión de la información entre oraciones; las mismas funciones retóricas que la *Segmented Discourse Representation Theory* reconoce como garantes de la estructura temática del discurso (Asher, Lascarides 2003, Menuzzi, Roisenberg 2010, 2011).

7 Zubizarreta (1999, § 64.3.1, p. 4227) habla de «lectura de par»:

Por último, cabe comentar la estructura focal de las oraciones que funcionan como respuesta a las preguntas con pronombres interrogativos múltiples, como el caso del ejemplo (55):

(55) Juan compró el libro, María el disco,...
[¿Quién compró qué cosa?]

La estructura-F correspondiente a este ejemplo es la que damos en (56).

(56) [_FJuan] compró [_Fel libro], [_FMaría] [_Fel disco]...

Cabe notar que tal estructura tiene obligatoriamente una lectura o interpretación de ‘par’, impuesta por la pregunta correspondiente. O sea, que la pregunta correspondiente a (55) requiere como respuesta una lista en la cual el sujeto y el objeto forman pares.

Llamemos a esta ‘lectura de par’. El hecho de que las preguntas con pronombres interrogativos múltiples impongan una lectura de par sugiere que la lengua admite un solo foco, y este puede ser constituido por un par de individuos [...] (Zubizarreta 1999, § 64.3.1, p. 4227).

Portolés (2010, pp. 302-303) aplica el concepto de foco formado por un par focal al análisis del significado procedimental de marcadores como ‘en cambio’, ‘por el contrario’ o ‘en suma’ y advierte, además, de la estructuración del enunciado en dos partes [prótasis / apódosis]. Esta estructura bimembre identificada por el autor permite también explicar la forma del enunciado en el que opera ‘viceversa’.

Los criterios de búsqueda de la alternativa son fijados convencionalmente a través de una segunda instrucción contrastiva claramente metalingüística que impone la inversión simétrica de las funciones sintácticas y semánticas respectivas y que obliga, en consecuencia, a buscar en el primer miembro un sintagma que pueda, por sus características formales y léxicas, cubrir el mismo hueco funcional. Esta instrucción de sola inversión funcional y sin parejo o reducido aporte referencial, herencia del significado original de la base latina, es lo que caracteriza el par focal de ‘viceversa’ frente al que convocan otros marcadores contrastivos como, por ejemplo, ‘en cambio’. La información avanza a través de una estructura sintáctica especular en la que se focaliza, no tanto un elemento, sino una relación entre elementos. Es decir, la información progresa, pero no desde un punto de vista referencial, sino exclusivamente relacional, proponiendo una versión recta y otra invertida, que puede estar incluida (foco no exhaustivo) o quedar excluida (foco exhaustivo).

Veamos el siguiente enunciado:

- (10) Tenidas en cuenta las fechas, el Toledo precipitante pictórico podría haber sido comentario al poético, **o viceversa**; el Toledo ascensional poético, podría haber sido comentario del pictórico (sin viceversa posible). (CREA. Dámaso Alonso. *Poesía española: Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos, 1950)

En (10) ‘viceversa’ introduce el segundo miembro de un grupo unido por coordinación disyuntiva incluyente (foco no exhaustivo). El conector tiene alcance sobre el Sintagma nominal Sujeto (‘el Toledo ascensional poético’) y sobre el complemento preposicional del atributo (‘del pictórico’) y obliga a buscar una alternativa funcionalmente inversa para ambos en el miembro anterior.⁸ Como consecuencia, el sujeto de la segunda oración se reinterpreta como tópico contrastivo (prueba de ello es la curva entonativa ascendente, la coma indicadora de pausa y el hecho de que deba aparecer necesariamente explícito)⁹ y ‘del pictórico’ se reinterpreta como foco

⁸ Obsérvese que, aunque frecuente, no es necesaria una identidad total entre las dos oraciones. En este caso, ‘el Toledo ascensional poético’ amplía la información que se da en el primer miembro.

⁹ Como se explica en RAE (2009, II, § 40.3u, pp. 2983-2984): «Se suele llamar ‘tópico contrastivo’ o ‘paralelo’ el que introduce un elemento del que se predica alguna información que contrasta con la que se atribuye a otro, generalmente también expreso, como en ‘Este libro puedes llevártelo, pero aquel otro no te lo puedo dejar’. Son característicos de los segundos miembros de las oraciones coordinadas en las que se da elipsis de verbo. [...] Los tópicos contrastivos se diferencian de otras informaciones temáticas en que no se eliden en el discurso. Se acercan a los focos en la media en que entran en relaciones de contraste, pero aparecen en las construcciones sintácticas características de los tópicos, entre ellas la que muestra la reduplicación pronominal: ‘A ti puede que te guste el color del sofá, pero

contrastivo.¹⁰ Lo que no es foco, es fondo¹¹ y, en cuanto tal, información presupuesta que puede omitirse. En este caso, el fondo es la perífrasis verbal seguida del núcleo atributivo ‘podría haber sido comentario’. Prueba de ello es que puede elidirse.

- (11) Tenidas en cuenta las fechas, el Toledo precipitante pictórico podría haber sido comentario al poético, o **viceversa**; el Toledo ascensional poético, Ø del pictórico.¹²

Obsérvese que no hay progresión temática, pero sí modificación del tópico. Ya no se habla del Toledo pictórico (tópico oracional de la primera secuencia), sino de las relaciones entre la representación pictórica y la poética (tópico discursivo de todo el grupo coordinado). La estructura informativa puede representarse así:¹³

‘a mí’ me parece horrible’» (RAE 2009, II, § 40.3u, pp. 2983-2984). Y en § 40.3, p. 2984: «No se omiten los sujetos que se asimilan a los tópicos contrastivos.». Una explicación muy clara del concepto de tópico contrastivo frente al de foco contrastivo, en Menuzzi y Roissenberg 2010, 2011 y en Menuzzi 2012.

10 El concepto de foco contrastivo tiene su origen en la tesis doctoral de Mats Rooth (1985) y lo desarrolla en investigaciones sucesivas (1992, 1996). Es la denominada semántica de alternativas. Sobre el concepto de foco contrastivo frente al de foco informativo o neutro, véase también Zubizarreta 1999, § 64.3; RAE 2009, II § 40.4a-g.), Menuzzi, Roissenberg 2010, 2011, Rodríguez Ramalle 2005, § 7.3. Portolés 2009, 2010 ha demostrado en diversas ocasiones la utilidad del concepto de foco contrastivo para la comprensión del significado procedimental de los marcadores discursivos.

11 La oposición *foco / fondo* remite al estatus informativo del contenido proposicional y recibe distintos nombres en la bibliografía: información nueva / información vieja; tema / rema; foco / presuposición o trasfondo (Chomsky 1971), soporte / aporte (Gutiérrez Ordoñez 1997). Vallduví (1992) distingue, a su vez, dos partes en el fondo: el enlace (link), representada por el tópico cuando es temático y la cola (*tail*), que es el resto de la información conocida. Obsérvese que, en este caso, el tópico de la segunda oración, aun siendo información referencialmente conocida, no forma parte del fondo porque es información nueva desde el punto de vista relacional. Es útil en este sentido la distinción de Gundel, Fretheim (2004) entre nuevo / viejo REF y nuevo / viejo REL. Véase una breve explicación en Menuzzi, Roissenberg 2009. Por lo demás, la oposición *foco / fondo* se cruza con la de *tópico / comentario*: el tópico es por lo general parte del fondo, pero no necesariamente; el foco es siempre parte del comentario.

12 Como en el siguiente ejemplo: ‘El periodista no acertaba a situarse en la trayectoria dialéctica que más rápidamente le permitiera acercar el problema a Franco, o ‘viceversa’, Franco al problema.’ (CREA. del Val, José María [1981]. *Llegará tarde a Hendaya*. Barcelona: Planeta, 1983).

13 Seguimos de cerca la representación que propone Portolés (2010, p. 303) para ‘en cambio’ y en la que sugiere el empleo de los términos prótasis y apódosis para distinguir las dos partes de la estructura focal. F.I. está por Función informativa; F.S. está por Función sintáctica.

Tabla 1

fondo común	Tenidas en cuenta las fechas,		
	prótasis	apódosis	
alternativa	El Toledo precipitante pictórico F.I.: Tópico F.S: Sujeto	podría haber sido comentario del poético F.I.: Comentario F.S.: V+Atributo [SN+SP]	
foco	El Toledo ascensional poético F.I.: Tópico contrastivo F.S.: Sujeto	podría haber sido comentario F.I: Fondo	del poético F.I.: Foco contrastivo

La estructura informativa es semejante a la de ‘en cambio’, donde también puede hablarse de par focal. Reproducimos a continuación la representación que propone Portolés (2010, p. 303)

Tabla 2

	prótasis	apódosis
alternativa	A mi hija	le gusta el fútbol
foco	A su prima	le entusiasma el baloncesto.

Si integramos con el análisis de la estructura interna, el esquema queda así:

Tabla 3

	prótasis	apódosis	
alternativa	A mi hija F.I.: Tópico F.S.: O. Indirecto	le gusta el fútbol F.I.: Comentario F.S.: O.I + V + Sujeto [SN]	
foco	A su prima F.I.: Tópico contrastivo F.S.: O.Indirecto.	le entusiasma F.I.: Fondo F.S.: O.I. (experimentante) + V	el baloncesto. F.I.: Foco contrastivo F.S.: Sujeto [SN]

Como puede verse, ‘en cambio’ se apoya igualmente en una doble relación de paralelismo y contraste, pero en este caso, la información progresa: tanto el tópico contrastivo ‘A su prima’ como el comentario ‘le entusiasma el baloncesto’ y, en concreto, el foco ‘el baloncesto’, introducen informaciones referencialmente nuevas con respecto a lo dicho en el primer miembro. De hecho, la ausencia de progresión informativa desde el punto de vista referencial es lo que hace imposible la conmutación.¹⁴ Compárese

¹⁴ La distinción entre nuevo / viejo REL(acional) y nuevo / viejo REF(referencial) de Gundel, Fretheim (2004) resulta particularmente pertinente para comprender la diferencia entre ‘viceversa’ y ‘en cambio’. El tópico y el foco contrastivos de ‘viceversa’ son nuevos desde el punto de vista relacional; el tópico y/o el foco contrastivo(s) de ‘en cambio’ es / son

(12a) con (12b):

(12a) #Tenidas en cuenta las fechas, el Toledo precipitante pictórico podría haber sido comentario al poético, **en cambio**, el Toledo ascensional poético, podría haber sido comentario del pictórico.

(12b) Tenidas en cuenta las fechas, el Toledo precipitante pictórico podría haber sido comentario al poético, **en cambio**, el Toledo ascensional poético, podría haber sido comentario del escultórico.

Cuando no se explicita el segundo miembro, ‘viceversa’ remite anafóricamente a dos constituyentes de la oración precedente y obliga a interpretarlos como alternativas para dos constituyentes de la oración que se infiere. Véase el ejemplo (13):

(13) La joven enóloga lo dice: «La comida no debe opacar al vino **ni viceversa**. Excepto, claro, cuando éste es excelente». (MD)

El segundo miembro inferido tiene una estructura sintáctica similar a la del primero. Dicho paralelismo hace posible la inversión simétrica de funciones y, ligada a esta, la convocatoria de un par focal: ‘El vino no debe opacar la comida.’ De nuevo, la posibilidad de encontrar una alternativa en el primer miembro hace posible la interpretación del segundo sujeto sintáctico como tópico contrastivo y la interpretación del segundo objeto como foco contrastivo. El resto es fondo y, de ser explícito, podría omitirse. En este caso, es la perífrasis verbal que funciona como núcleo del predicado:

(14) La comida no debe opacar al vino **ni viceversa**, [el vino_{Tc}, Ø a la comida_{Fc}.]

Obviamente, lo que es fondo depende de cuáles son los constituyentes seleccionados para el foco. Veamos el siguiente ejemplo:

(15) En las habitaciones altas había otro de chimenea que habiéndose hecho bufón, reía de los grandes chascos que daba a sus amos y del trastorno que producía. Su conducta era más propia de un pillete que de un reloj. Así cuando eran las seis, él marcaba y tañía las once o **vice-versa**, y a veces se tragaba medio día lindamente, o se empeñaba en hacer creer que el sol salía después de misa mayor. (CREA.

nuevos desde el punto de vista referencial. Con ‘viceversa’ tenemos un tópico y un foco contrastivo_{REL}; con ‘en cambio’, tenemos un tópico y/o un foco contrastivo_{REF}.

Pérez Galdós [1876-1877]. *Gloria*. Alicante: Universidad de Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes)

En (15) ‘viceversa’ legitima la inferencia de un segundo miembro con una estructura especular a la del primero y en la que pueden distinguirse de nuevo dos partes, prótasis y apódosis: ‘Así cuando eran las once_[prótasis]’ él marcaba y tañía las seis_[apódosis]’. Desde el punto de vista informativo, la prótasis es una construcción de marco o tópico (Rodríguez Ramalle 2005, §7.2.), que funciona como índice del tema o tópico discursivo, y la apódosis incluye el tópico oracional con su comentario. Como en los ejemplos anteriores, no hay progresión temática, sino modificación tópica: no se habla del reloj (tópico o tema oracional) sino del funcionamiento del reloj, del modo en que éste da las horas (tópico o tema discursivo).

Los constituyentes que quedan bajo el alcance del adverbio y que son sometidos a inversión funcional son el sintagma nominal ‘las doce’ que funciona como atributo en el marco oracional a la izquierda y el sintagma nominal ‘las seis’ que funciona como complemento de ‘tañía’. Siendo ambos de la misma categoría, tienen un potencial funcional semejante y pueden intercambiarse las funciones. Obsérvese que, en este caso, el constituyente sujeto, aun siendo el tópico oracional, no queda bajo el alcance del adverbio y esto es así porque no puede ser seleccionado para el tópico contrastivo y su alternativa. Es fondo y podría omitirse en ambas oraciones: ‘Así cuando eran las seis, Ø marcaba y tañía las once o **vice-versa**, cuando eran las doce, Ø marcaba y tañía las seis’. En cambio, es interesante advertir cómo la construcción de marco, en cuanto índice de tema discursivo, no solo orienta la modificación tópica, sino que pasa a funcionar como si se tratase de un auténtico tópico.

Tabla 4

	prótasis	apódosis	
alternativa	Así cuando eran las seis, F.I.: Índice de tópico discursivo F.S.: Subordinada temporal en función de marco	él marcaba y tañía las doce F.I. Tópico [fondo] + / Comentario F.S.: Oración	
foco	cuando eran las doce, F.I.: Tópico contrastivo F.S.: Subordinada temporal en función de marco	él marcaba y tañía F.I.: Fondo [tópico + parte temática del comentario] F.S.: Sujeto + verbo	las seis F.I.: Foco contrastivo F.S.: O.D.

Es interesante observar, por otra parte, la importancia de la interrelación entre sintaxis y léxico para el buen éxito del par focal con ‘viceversa’. De hecho, la búsqueda de las alternativas se basa tanto en pistas sintácticas como la categoría gramatical o la posición sintáctica como en relaciones aso-

ciativas de naturaleza léxica, como, por ejemplo, la pertenencia a un mismo campo semántico (las horas en el ejemplo anterior) o la antonimia en (16).

- (16) El voto es una ley particular que cada uno se impone para con ella agradar á Dios, obliga según la intención del que hace el voto al tiempo de hacerle, así puede obligarse bajo pecado **leve** á cumplir una materia **grave**; pero no **vice-versa**, porque la materia **leve** es incapaz de **grave** obligación. (CORDE. *El cristiano instruido en su ley*. Guadalajara: Imprenta y Encuadernación Provincial, 1883)

El siguiente contraste pone de manifiesto cómo influye la posición sintáctica. En (17a) el par focal se establece entre el sujeto agente Juan y el Objeto Indirecto beneficiario Sara. Las pistas para identificarlos son la necesaria explicitación del sujeto y la posición remática del destinatario al final de frase. De hecho, el cambio de orden con paso del Objeto Directo a la posición de rema dificulta la convocatoria del foco y, por ende, hace más difícil de procesar las instrucciones de inversión y de par focal.

- (17a) Juan compró una camiseta a Sara y **viceversa**. > Sara compró una camiseta a Juan.

- (17b) #Juan compró a Sara una camiseta y **viceversa**.

Y lo mismo sucede en el siguiente ejemplo. En (18a) el constituyente 'En Holanda' tiene función de marco y por su ubicación en la periferia oracional, no interfiere con el par focal. En cambio, su reinterpretación como Complemento Circunstancial remático con la consiguiente ubicación en el límite derecho de la oración hace que entre en conflicto con el foco que convoca 'viceversa' y que la instrucción de inversión resulte difícil de procesar.

- (18a) En Holanda, Juan compró una camiseta a Sara y **viceversa**. > Sara, a Juan.

- (18b) #Juan compró una camiseta a Sara en Holanda y **viceversa**.

Los siguientes contrastes revelan, en cambio, cómo interactúa el léxico con la sintaxis para identificar el par focal. En (19a) 'viceversa' resulta inadecuado porque no existe la posibilidad de recuperar dos constituyentes equifuncionales. En cambio, en (19b), el adjetivo 'italiana' abre la puerta al re-análisis informativo porque hace posible la asociación léxica con 'Holanda' (nombre propio de país - gentilicio) y, guiado por esta, la convocatoria de un par focal por inversión.

En principio, ‘Juan’ y ‘Sara’ son dos constituyentes disponibles; aun así, el adverbio selecciona el complemento del Objeto Directo y el Complemento Circunstancial y esto por dos motivos: porque son los que aparecen en posición remática y porque son los que señala como idóneos la asociación léxica que vincula el adjetivo gentilicio con el nombre de nación. En este caso, se hace necesaria la explicitación del segundo miembro.

(19a) #Juan compró a Sara una camiseta preciosa en Holanda y **viceversa**.

(19b) Juan compró a Sara una camiseta italiana en Holanda y **viceversa**:
[Juan compró a Sara] una [camiseta] holandesa en Italia.

En definitiva, el significado procedimental de ‘viceversa’ es un buen ejemplo de la interrelación existente entre estructura sintáctica, semántica e informativa. De hecho, el marcador impone restricciones desde el punto de vista sintáctico y semántico con vistas a garantizar el par focal relacional. Desde el punto de vista sintáctico,

a. es necesario que el predicado no sea monádico.

(20a) #Juan está preocupado y **viceversa**.

(20b) Juan está preocupado por María y **viceversa**. > María, por Juan

b. es necesario que los constituyentes focalizados tengan un potencial funcional semejante y que, por tanto, compartan características gramaticales semejantes (categoriales y léxicas):

(21a) Juan está preocupado por María y **viceversa**.

(21b) #Juan está preocupado por el examen y **viceversa**.

c. es necesario que los elementos sobre los que el adverbio tiene alcance aparezcan explícitos y con formas tónicas presentativas.

(22a) Yo le hago regalos a María y **viceversa**, ella me hace regalos a mí.

(22b) #Yo le hago regalos a María y **viceversa**, Ø me hace regalos a mí.

(22c) #Yo le hago regalos a María y **viceversa**, ella me hace regalos.

Desde el punto de vista semántico, la instrucción focal de ‘viceversa’ impone restricciones en el plano referencial y, en consecuencia, también vericondicional e informativo. Como se decía más arriba, la oración que presen-

ta 'viceversa' no introduce nuevos referentes o nuevas propiedades en el discurso. Y esto es así porque, a diferencia de los adverbios focales como 'solo', 'también' o 'incluso', 'viceversa' restringe radicalmente el dominio de referencia de las alternativas y lo hace mediante procedimientos exclusivamente sintácticos señalando que la referencia de la alternativa no ha de buscarse en un contexto de conocimientos compartidos, sino en el contexto lingüístico inmediato precedente. La información no progresa en términos referenciales sino solo relacionales. Este es muy probablemente un factor que favorece el empleo de 'viceversa' sin el segundo miembro explícito y una diferencia importante con respecto al contraste señalado por 'en cambio'.

(23a) Los terroristas apoyan a los traficantes y **viceversa**. [Los traficantes apoyan a los terroristas.]

(23b) #Los terroristas apoyan a los traficantes y **viceversa**. Los traficantes apoyan a los policías.

(23c) Los terroristas apoyan a los traficantes y, **en cambio**, los traficantes apoyan a los policías.

Obsérvese, no obstante, que se pueden introducir referentes nuevos si se los vuelve activos bien a través de una construcción de tópico colgado (*hanging topic*) o tema vinculante (24a), bien a través de una construcción de marco o tópico (24b).¹⁵ En este caso, es posible y adecuada la yuxtaposición de 'en cambio' y 'viceversa':

(24a) Juan se preocupa mucho por María. 'En cuanto a Luis y Elena', **en cambio, viceversa**: Elena se preocupa mucho por Luis.

(24b) 'En España', el almuerzo es abundante y la cena, ligera; 'en Italia', **en cambio, viceversa**: el almuerzo, ligero y la cena, abundante.

O como en el ejemplo siguiente, donde 'uno' y 'otro' funcionan como temas vinculantes:

(25a) El examen de prueba del segundo curso consistirá en contestar a dos preguntas sacadas a la suerte y escribir al dictado dos trozos escogidos y traducirlos, 'uno' del español al idioma extranjero y 'otro' **viceversa**. (CREA. Anónimo [1887]. Colección legislativa de primera enseñanza, Ordenamientos y códigos legales. Biblioteca

15 Para los conceptos de tópico colgado o tema vinculante, véase Zubizarreta 1999 § 64.2.2, Rodríguez Ramalle 2005, § 7.1.2.

Virtual Miguel de Cervantes. Alicante: Universidad de Alicante, 2003)

- (25b) El examen de prueba del segundo curso consistirá en contestar a dos preguntas sacadas a la suerte y escribir al dictado dos trozos escogidos y traducirlos, 'uno' del español al idioma extranjero y 'otro', **en cambio, viceversa**.

En definitiva, con 'viceversa' se comparan elementos similares a través de predicaciones similares (paralelismo) y al mismo tiempo diferentes (contraste): paralelismo, contraste, inversión funcional, posición sintáctica y asociaciones léxicas como pistas procedimentales que hacen posible la identificación inmediata del par focal incluso en presencia de más de dos constituyentes disponibles.

Obsérvese, por último, que en todos los ejemplos citados, 'viceversa' es conmutable por 'al contrario'. Esto no implica, sin embargo, sinonimia. En 'viceversa' el significado de par focal está codificado; en cambio, en 'al contrario' es solo una posibilidad de sentido que hace posible la forma del enunciado. Prueba de ello es que 'al contrario' puede prescindir de la estructura bimembre y poner el significado de contrariedad al servicio de la refutación en un enunciado claramente polifónico con un primer miembro negado. La conmutación resulta, entonces, claramente inadecuada.

- (26a) El trato con la gente ha sido estupendo y de los mandos 'no' tengo queja, **al contrario. / #viceversa**. (Ej. tomado de Portolés 1994)

- (26b) En el consejo 'no' hay mal ambiente, **al contrario. / #viceversa**. (Ej. tomado de Portolés 1994)

- (26c) Juan 'no' está enfadado contigo; **al contrario. / #viceversa**.

4 Conclusiones

En el presente artículo se ha analizado el funcionamiento discursivo del adverbio español 'viceversa' en comparación con 'al contrario' y con 'en cambio' y se ha planteado la hipótesis de un significado procedimental descomponible en dos instrucciones procedimentales: por un lado, una instrucción contrastiva de inversión simétrica heredada del significado latino original (*vice vĕrsa*: 'cambiada o invertida la función', 'dada la vuelta', 'puesto al contrario') y, por otro, una instrucción informativa focal que se caracteriza por convocar una lectura de par y por imponer en el segundo miembro una estructura informativa concreta estructurada según el patrón [tópico contrastivo / foco contrastivo]. Las instrucciones son

tan claras que con mucha frecuencia el segundo miembro no se explicita porque puede fácilmente inferirse.

‘Viceversa’ ciñe, pues, su alcance a dos constituyentes de la oración que introduce o cuya inferencia legítima y obliga a un par focal con dos constituyentes de la oración anterior, es decir, obliga a buscar en la oración precedente las alternativas para los constituyentes sobre los que tiene alcance en la segunda oración (instrucción informativa focal). La guía que orienta la búsqueda de la alternativa es la segunda instrucción procedimental, contrastiva y metalingüística, que impone la inversión simétrica de las funciones sintácticas y semánticas respectivas y que obliga, en consecuencia, a buscar en el primer miembro dos constituyentes que puedan, por sus características formales y léxicas, cubrir los mismos huecos funcionales. La posibilidad de una alternativa en el primer miembro para los constituyentes sobre los que el adverbio tiene alcance en el segundo hace posible el re-análisis e interpretación de este último según el patrón informativo Tópico contrastivo / Foco contrastivo. Y, de hecho, el éxito y la adecuación del marcador depende de que la forma del enunciado pueda garantizar una estructura informativa como la descrita. El tópico puede coincidir con el sujeto como en ‘Juan ha comprado una camiseta a María y viceversa: María, a Juan’, pero no necesariamente. En un enunciado como ‘A María le gusta Laura y viceversa: A Laura, María’, el tópico es el Objeto Indirecto. Y en ‘Así cuando eran las seis, él marcaba y tañía las once o vice-versa’, el constituyente que funciona como tópico es la construcción de marco que aparece en la apódosis.

Las semejanzas entre ‘viceversa’ y ‘en cambio’ son muchas. Ambos comparten un mismo significado contrastivo; ambos necesitan de una estructura bimembre para los dos miembros que conectan y ambos convocan un par focal con las alternativas respectivas en el primer miembro. Con todo, hay una diferencia importante. Con ‘viceversa’ el tópico y el foco contrastivos del segundo miembro son nuevos exclusivamente desde el punto de vista relacional; por el contrario, con ‘en cambio’, es necesario que al menos el foco sea nuevo desde el punto de vista referencial; es decir, ‘en cambio’ necesita que la información progrese desde un punto de vista representativo y no solo relacional. De ahí que resulte inadecuado en un enunciado como ‘Los terroristas apoyan a los traficantes y viceversa / #en cambio, los traficantes apoyan a los terroristas’, pero no en ‘Los terroristas apoyan a los traficantes y viceversa / #en cambio, los traficantes apoyan a las policías.’

También ‘viceversa’ y ‘al contrario’ comparten muchas características tanto formales (ninguno de los dos se comporta como un marcador propiamente dicho) como semánticas. Pero, con todo, tampoco son equivalentes. De hecho, la posibilidad del sentido refutativo con ‘al contrario’ (‘Juan no está enfadado contigo; al contrario. / #viceversa.’) confirma que el par focal codificado en ‘viceversa’ no es con ‘al contrario’ sino una posibilidad de sentido garantizada por la forma concreta del enunciado.

Desde un punto de vista más general, el análisis discreto de 'viceversa' es un buen ejemplo de la interacción existente entre estructura sintáctica, semántica e informativa.

Bibliografía

- Asher, Nicholas; Lascarides, Alex (2003). *Logics of conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam. (1971). «Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation». In: Steinberg, Danny; Jakobovits, Leon (eds.), *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 183-216.
- CREA = RAE, Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual* [en red]. Disponible en <http://www.rae.es> (2015-20-12).
- Davies, Mark (2002). *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s* [en red]. Disponible en <http://www.corpusdelespanol.org> (2015-20-12).
- Gundel, Jeanette K.; Frethem, Thorstein (2004). «Topic and Focus». In: Laurence Horn, Gregory Ward (eds.), *Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, pp. 174-196.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros.
- Martín Zorraquino; María Antonia; Portolés, José (1999). «Los marcadores del discurso». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Entre la oración y el discurso*, vol. 3. Madrid: Espasa-Calpe, cap. 63, pp. 4051-4213.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2010). «Los marcadores del discurso y su morfología». En: Loureda Lamas, Oscar; Acín Villa, Esperanza (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 93-181.
- Menuzzi, Sergio; Roisenberg, Gabriel (2010). «Tópicos contrastivos e contraste temático: Um estudo do papel discursivo da 'Articulação informacional'». *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 52 (2), pp. 233-253.
- Menuzzi, Sergio; Roisenberg, Gabriel (2011): «Articulação informacional». En: Pires de Oliveira, R.; Mito, R. (eds.), *Percursos em Teoria da Gramática*. Editora da UFSC: Florianópolis SC, pp. 205-236.
- Menuzzi, Sergio (2012). «Algumas Observações sobre Foco, Contraste e Exaustividade». *Revista Letras*, 86, pp. 95-121.
- Portolés Lázaro, José (1994). «Sobre los conectores discursivos con la palabra contrario». En: Martín Vide, Carlos (ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, 10. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, pp. 527-531.
- Portolés Lázaro, José (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Portolés Lázaro, José (2000). «El significado informativo de los marcadores del discurso». En: de Bustos Tovar, José Jesús et al. (eds.), *Lengua, discurso, texto = I Simposio internacional de Análisis del Discurso*, vol. 1. Madrid: Visor, pp. 683-692.
- Portolés Lázaro, José (2004). «Sobre el uso de *al contrario* en las traducciones». En: García Domínguez, María Jesús et al. (eds.), *Lengua española y traducción*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 19-37.
- Portolés Lázaro, José (2009). «Alternativas convocadas por partículas discursivas». *Español Actual*, 92, pp. 47-68.
- Portolés Lázaro, José (2010). «Los marcadores del discurso y la estructura informativa». En: Loureda Lamas, Oscar; Acín Villa, Esperanza (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 281-325.
- RAE, Real Academia Española (2009). «Las funciones informativas». En: RAE, *Nueva gramática de la lengua española*, vol. 2, *Sintaxis*. Madrid: Espasa Libros, pp. 2963-3034.
- Rodríguez Ramalle, María Teresa (2005). «La estructura informativa de la oración y su relación con el orden de los constituyentes». En: Rodríguez Ramalle, María Teresa, *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia Universidad, pp. 539-568.
- Rooth, Mats (1985). *Association with Focus* [PhD dissertation]. Amherst (MA): University of Massachusetts.
- Rooth, Mats (1992). «A Theory of Focus Interpretation». *Natural Language Semantics*, 1, pp. 75-116.
- Rooth, Mats (1996). «Focus». In: Lappin, S. (ed.), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. Oxford: Blackwell, pp. 271-297.
- Santos Río, Luis (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Vallduví, E. (1992). *The Informational Component*. New York: Garland.
- Zubizarreta, M. Luisa (1999). «Las funciones informativas: tema y foco». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 4051-4215.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Uso contrastivo de operadores de afirmación en español argentino y peninsular

Inmaculada Solís García
(Università degli Studi di Salerno, Italia)

Magdalena León Gómez
(Università degli Studi e-Campus, Italia)

Abstract The contrast in the use of operators of affirmative response between the varieties of Spanish is not very explored, although it is source of subtle differences and peculiarities. From the point of view of the teaching / learning of Spanish L2 a description of such variations may be useful. In this direction moves our paper, providing a contrast between the Argentine and the Spanish microsystem of the affirmative response operators. The analysis will focus on their variation and frequency in a corpus of Argentine and Spanish radio talk shows, where the people can call the speaker in order to tell real life stories. The results show two different microsystems and a preference for certain affirmation strategies in each corpus.

Sumario 1 Introducción. – 2 Estado de la cuestión sobre los operadores de reacción afirmativa en el contraste entre el español argentino y el peninsular. – 3 Hipótesis y método de trabajo. – 4 La reacción afirmativa en nuestros textos: datos. – 4.1 Semejanzas en el uso de los operadores de reacción afirmativa. – 4.2 Divergencias en el uso de los operadores de reacción afirmativa. – 5 Análisis de los datos y discusión. – 5.1 Semejanzas en el uso de los operadores de reacción afirmativa. – 5.2 Divergencias en el uso de los operadores de reacción afirmativa. – 6 Conclusiones.

Keywords Spanish as foreign language. Affirmative response operators. Spanish varieties.

1 Introducción

Desde hace unos años hemos centrado nuestra investigación en el estudio del microsistema de los operadores de reacción afirmativa en español desde diferentes perspectivas; concretamente, hemos descrito el valor invariante de algunos de los ‘operadores’¹ que componen este microsiste-

La redacción del presente artículo ha sido conjunta, si bien, para fines de evaluación, se identificará como autora de los apartados 1, 3, 4.1, 5.1, 6 Magdalena León Gómez y como autora de los apartados 2, 4, 4.2, 5.2 Inmaculada Solís García.

Biblioteca di *Rassegna iberistica* 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-15

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

ma en el español peninsular (Solís García 2012, 2015), su uso en distintas tipologías dialógicas (Solís García, León Gómez 2014 en prensa) y en la adquisición del español como segunda lengua (Delahaie, Solís García en prensa). La constatación, en primer lugar, de su lagunosa descripción en cuanto microsistema, así como de la amplia diversidad que se aprecia en su funcionamiento, ya bien debido al número de operadores involucrados, ya bien a su frecuencia y uso, nos ha llevado a abrir nuestra exploración al contraste de su empleo en distintas variedades del español. En homenaje a nuestro amigo y colega, el prof. René Lenarduzzi, querríamos proponer una cala en el uso argentino y peninsular de aquellos elementos del discurso como ‘sí’, ‘claro’, ‘vale’, ‘dale’, ‘por supuesto’, ‘desde luego’, ‘obvio’, etc. que utilizamos para reaccionar afirmativamente ante una enunciación precedente.

2 Estado de la cuestión sobre los operadores de reacción afirmativa en el contraste entre el español argentino y el peninsular

Los operadores objeto de nuestro estudio reciben numerosas etiquetas en la bibliografía de análisis del discurso de matriz anglosajona. Términos como *listener responses*, *backchannels*, *reactive tokens* o *markers of response* se usan para describir lo que son mecanismos de feedback del oyente característicos de una comunicación humana eficaz. Todos ellos se refieren a los mecanismos que sirven para señalar que uno de los interlocutores está escuchando al otro e indicando cómo recibe la enunciación precedente, mostrando atención, expresando acuerdo o demostrando una actitud respecto a lo que oye. Los medios pueden consistir en comportamientos verbales como el uso de las partículas ‘mhm’, ‘sí’, ‘ya’, ‘claro’ o la repetición del enunciado o de una parte de él; también pueden emplearse con esta función evaluaciones como ‘muy bien’, breves verbalizaciones como ‘ah’, ‘oh’, ‘eh’, exclamaciones y mecanismos no verbales como risas, asentimientos de cabeza, etc. que sirven, entre otras cosas, para indicar y reconocer que un hablante tiene el turno y que el otro se lo reconoce sin desafiar su papel de hablante principal.

1 Utilizaremos el término ‘operador’ en el sentido definido por Adamczewski-Gabilan: «Opérateur est lié à operation, c’est-à-dire, au travail de mise en discours de l’énonciateur. Pendant ce travail, l’énonciateur fait appel à des opérateurs grammaticaux pour construire son énoncé. Ce peut être un opérateur du nom comme ‘the’, un opérateur du verbe comme ‘-ing’ ou ‘-ed’ ou ‘may’, etc.» (1992, p. 13). Se trata de un uso del término que va más allá de la distinción difundida en la tradición de estudios hispánicos entre marcadores y operadores, pues desde esta perspectiva enunciativa todos los instrumentos gramaticales se consideran operadores por su capacidad de transmitir la huella de una operación metalingüística.

Los estudios demuestran que cada lengua y cultura desarrolla un sistema y estrategias específicas en este campo, que se distinguen por frecuencia, tipo y funciones en el sistema de respuestas (en español véanse los trabajos de Gallardo Paúls 1993, 1994 y Vázquez Veiga 2003).

Ahora bien, nuestro trabajo no se inscribe en el ámbito de investigación de análisis de la conversación y del sistema de turnos que acabamos de describir como *backchannel responses*. Aun inspirándonos en algunos de los presupuestos y observaciones de tal perspectiva onomasiológica, nuestro objetivo es de tipo semasiológico: describir la tipología, la frecuencia y las funciones de algunos elementos léxicos como ‘sí’, ‘ya’, ‘claro’, ‘vale’, ‘exacto’, ‘dale’, ‘desde luego’, etc. ya que, si bien en numerosas ocasiones presentan la función de *backchannel responses*, muy a menudo introducen cambios de turno o se intercalan dentro de un mismo turno. Por dicho motivo en nuestro estudio preferiremos el empleo de la denominación más abarcadora de ‘operadores de reacción’ y, en concreto, de ‘operadores de reacción afirmativa’.

La bibliografía hispánica especializada dedicada a estos elementos es amplia. Encontramos los primeros estudios representativos en el capítulo dedicado a los ‘marcadores del discurso’ de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) y en el *Diccionario de partículas* de Santos Ríos (2003), aunque anteriormente estudiosos como Casado Velarde (1991) o Fuentes Rodríguez (1993) ya habían analizado su uso en el español peninsular individualmente o dentro de microsistemas funcionales. Por lo que se refiere a su descripción en las variedades americanas, citamos, a modo de ejemplo, el riguroso trabajo de Freitas Barros dedicado a ‘claro’ (2006).

Sin embargo, no es fácil encontrar títulos dedicados al contraste intralingüístico. Acquarone y Gil (2012) ofrecen puntos de reflexión acerca de un operador como ‘dale’ en el español de Argentina y en el de Uruguay, y Serrano Reyes (2012) propone un cotejo en el uso de ‘vale’, ‘dale’ o ‘sale’. Más allá de estas breves observaciones, la literatura crítica parece haber prestado poca atención, en general, al análisis de usos diatópicos de los marcadores del discurso y de los que nos ocupan en estas páginas, en particular.

3 Hipótesis y método de trabajo

El método que nos permitirá la comparación en el uso de tales operadores es un cotejo de dos corpus conversacionales de una misma tipología dialógica: el relato radiofónico. Dicho procedimiento nos permitirá tratar datos homogéneos y susceptibles de ampliarse siguiendo los mismos criterios. Para ello hemos recogido 110 minutos de grabación del programa *Hablar*

por hablar de la cadena SER española² y otros 110 minutos del programa *Bien levantado* de la cadena POP Radio 101.5 argentina.³ En todos los casos se han analizado conversaciones elegidas por medio de un muestreo probabilístico y accidental.

Ambos programas recogen los relatos sobre problemas de la vida cotidiana de sus oyentes; la función de los locutores consiste en comentar los relatos y ofrecer consejos. Se trata de una tipología dialógica en la que se dan frecuentes reacciones de afirmación ante lo que se está narrando, tanto por parte del narrador como por parte del locutor, por lo que nos permitirá observar desde una perspectiva apropiada el uso que los hablantes de ambas orillas del atlántico hacen de los operadores de reacción afirmativa. Nuestro objetivo consistirá en describir tanto la variedad como la frecuencia de operadores presentes en ambas transmisiones y poner en evidencia las semejanzas y las diferencias de usos.

Las características de esta tipología dialógica más relevantes respecto a las narraciones presentes en otras tipologías dialógicas son las siguientes:

- a. Función comunicativa: la conversación emitida por radio nace para propiciar la inserción del relato, es decir, la finalidad comunicativa última de la conversación es la narración. En cambio, las secuencias narrativas que se insertan normalmente en las conversaciones suelen surgir con fines muy variados (consúltese a este propósito Baixauli 2000, p. 84).
- b. Las secuencias presentan el cierre que caracteriza la última parte de las interacciones coloquiales, pero no proponen el desenlace entendido en los términos de la literatura crítica clásica, es decir, no hay una resolución del conflicto que motiva la narración. El objetivo del programa es conseguir la participación de los oyentes, especialmente en la manifestación de distintas propuestas para el desenlace.
- c. Número de emisiones: la persona que llama al programa cuenta su historia en directo; sin embargo, seguramente no es la primera vez que lo hace, ya que, para que la hayan podido seleccionar, habrá tenido que mantener la conversación con los organizadores del programa. Tales condiciones podrían influir en el grado de es-

2 El programa *Hablar por hablar* se emite desde 1990 (hasta 1994 *Parlar per parlar* porque solo formaba parte de la programación de Cataluña) de 1.30 a 4.30 de la madrugada. Las grabaciones que hemos utilizado para nuestro estudio datan de los meses de septiembre a octubre del 2013.

3 El programa argentino *Bien levantado* es un programa radiofónico de entretenimiento que Pop Radio emite en Buenos Aires desde 2009. Anteriormente, desde 2005, el programa era emitido por Mega 98.3. En concreto, hemos analizado las conversaciones: *Natalia se enamoró de un electricista*, *Alberto el riojano*, *El hijo mulato* y *Se enamoró de su preceptor*, <https://www.youtube.com/watch?v=RUC1b0vZjA0> (2015-10-06).

pontaneidad y en el grado de presuposición que se maneja en la conversación emitida, tanto desde el punto de vista del periodista, como del protagonista de la narración.

- d. Dado que en el tipo de texto descrito, si bien la finalidad informativa no se deja de lado,⁴ se hace hincapié en los aspectos más relacionados con la persuasión, con la involucración de los interlocutores, formulamos la hipótesis de que aparecerán operadores de reacción afirmativa que vehicularán instrucciones procedimentales ligadas a tales aspectos comunicativos más frecuentemente que en textos dialógicos con una finalidad informativa preponderante (sobre los textos con una finalidad informativa primaria véanse los resultados en Solís García, León Gómez 2014).

4 La reacción afirmativa en nuestros textos: datos

En general, cuando hablamos, solemos manifestar que aceptamos o que estamos siguiendo de algún modo la enunciación de nuestro interlocutor. Se trata de una función básica en la construcción de una interacción, pues de tal forma cada enunciador señala que está acumulando un patrimonio de información necesario y compartido que le permitirá alcanzar su finalidad comunicativa en dicha conversación. Para indicar tal función nos servimos de distintos tipos de los que en este trabajo hemos denominado operadores de reacción afirmativa.

Antes de proceder a registrar las ocurrencias de dichos operadores en las conversaciones analizadas de los programas radiofónicos *Hablar por hablar* y *Bien levantado*, cabe precisar que los datos con los que contamos solo nos permiten observaciones susceptibles de una verificación posterior en un corpus más amplio y con mayor significatividad estadística.

Tabla1. Resultados relatos conversacionales en *Hablar por hablar*

Operadores	Ocurrencias	Porcentajes
sí	77	39,0%
claro	48	24,3%
mhm	13	6,7%
vale	12	6,0%
ya	12	6,0%
por supuesto	6	3,0%
exacto	5	2,5%
efectivamente	4	2,0%

4 Como ocurre en el caso de diálogos estrictamente *Task-Oriented* (véase Savy, Solís García 2008 y Solís García, Savy 2009).

Operadores	Ocurrencias	Porcentajes
ah	4	2,0%
ajá	3	1,5%
obviamente	2	1,0%
bien	2	1,0%
de acuerdo	2	1,0%
desde luego	2	1,0%
muy bien	1	0,5%
entiendo	1	0,5%
eso sí	1	0,4%
exactamente	1	0,5%
obvio	1	0,5%
eso	1	0,5%
TOTAL	97	100%

Tabla 2. Resultados relatos conversacionales en *Bien levantado*

Operadores	Ocurrencias	Porcentajes
sí	177	48,3%
claro	67	18,3%
ah	41	11,2%
mhm	17	4,6%
dale	12	3,2%
obvio	7	1,9%
bien	7	1,9%
ta	6	1,6%
está bien (ta bien)	5	1,3%
eso, eso sí	5	1,3%
muy bien	4	1,0%
exactamente	3	0,8%
por supuesto	3	0,8%
listo	1	0,2%
okay	1	0,2%
TOTAL	366	100%

Iniciaremos la descripción de estos datos señalando las semejanzas entre el uso de los operadores en ambos corpus y a continuación ilustraremos sus diferencias.

4.1 Semejanzas en el uso de los operadores de reacción afirmativa

La primera observación que salta a la vista es la dicotomía de operadores que aparece en el vértice de las listas: en ambos casos los elementos más empleados son 'sí' y 'claro', por un total de 63,3% en los textos peninsulares y un 66,6% en los argentinos. La frecuencia de 'claro' es absolutamente esperable en este tipo de interacción por los motivos que señalábamos al principio, pues en estos textos encontramos operadores que vehiculan la involucración del hablante (cf. Solís García 2012). Tampoco ha de sorprendernos la alta frecuencia de uso de 'sí': este operador es el más neutro de todos los que vehiculan estrategias de afirmación y el predominante en todo tipo de diálogos. Les siguen a gran distancia los porcentajes del resto de operadores de reacción afirmativa.

Conviene señalar además que la repetición completa o parcial de la enunciación anterior funciona como estrategia sintáctica marginal de reacción afirmativa en ambos textos, aunque no presentamos los resultados en cuanto el objeto de nuestro análisis ha consistido en estudiar las estrategias léxicas.

Tampoco hemos registrado en nuestras listas los porcentajes de uso de un operador como 'bueno', que aparece en 102 ocasiones en los textos españoles y 82 en los argentinos. Es importante señalar su presencia pues se trata de un operador que indica una distanciamiento del enunciador respecto a la enunciación anterior, que en el caso de nuestros textos, se interpreta a menudo como aceptación parcial. Se trata de una función comunicativa tan básica como la de afirmación que estamos considerando en nuestro estudio y la de la negación.

Por último, no aparecen en ninguno de los dos corpus operadores de reacción afirmativa presentes en otros textos dialógicos en ambas comunidades como, por ejemplo, 'en efecto', 'ciertamente' o 'naturalmente'.

4.2 Divergencias en el uso de los operadores de reacción afirmativa

Encontramos una primera diferencia en la frecuencia de uso de estos operadores: los textos españoles parecen mostrar un menor uso de ellos (197), mientras que los textos argentinos superan las 366 ocurrencias. La causa de tal variación podría derivarse de un diferente ritmo en el intercambio de turnos, dependiente de criterios de estilo comunicativo, por lo que no profundizaremos en este aspecto.

En los textos españoles la vocalización más empleada es 'mhm', con un 6,7%, seguido de 'ah' y 'ajá' con un 2 y un 1,5% respectivamente, por un total de 10,2%; en los textos argentinos, en cambio, la vocalización más empleada es 'ah' (11,6%) seguida de 'mhm' (4,8%) y no aparecen ejemplos de la vocalización 'ajá'.

Por lo que respecta la composición del microsistema, es posible observar diferencias significativas:

- a. el operador 'vale' aparece solo en el corpus de la variante peninsular; 'dale', 'ta' y 'ta bien' en cambio aparecen solo en la atlántica. Según Serrano Reyes (2012, p. 230) en algunas variantes americanas se emplearía 'dale' o 'sale' allí donde en la peninsular habría aparecido 'vale';
- b. operadores como 'desde luego' y 'de acuerdo' están presentes solamente en los textos peninsulares, mientras que aparecen solo en los textos argentinos los operadores 'listo', 'obvio' y 'ok';
- c. la serie de operadores axiológicos ('bien', 'muy bien', 'exacto', 'exactamente') presenta usos diferentes. En los textos españoles se usa más frecuentemente 'exacto', mientras que en los argentinos al contrario, se usa más 'exactamente'; además, en la variante argentina la serie está enriquecida por el operador 'está bien' y su variante 'ta bien'.

5 Análisis de los datos y discusión

En la discusión sobre los resultados anteriores procederemos siguiendo el mismo esquema, es decir, empezaremos examinando los puntos en común y continuaremos con la descripción de los fenómenos en los que se diferencian nuestros corpus.

5.1 Semejanzas en el uso de los operadores de reacción afirmativa

Respecto a la dicotomía de operadores más frecuentemente empleados en nuestros textos, 'sí' y 'claro', cabe observar que no siempre esta pareja constituye la combinación de operadores de reacción afirmativa más empleados en los textos dialógicos. Por ejemplo, en un análisis cuantitativo de los operadores de reacción afirmativa que hemos llevado a cabo en un corpus de una hora de duración de textos *task-oriented*⁵ (Solís García 2012), el operador 'sí' aparecía en un 62,6% de ocurrencias, mientras que el operador 'vale' lo hacía en segundo lugar, con un 34%: ambos sumaban el 96% del total de ocurrencias de operadores de reacción afirmativa.

Tal diferencia entre las dos tipologías podría justificarse por las características textuales de los textos dialógicos considerados: mientras la

5 En este tipo de textos los hablantes poseen unos dibujos diferentes y hablan con una finalidad lúdica: encontrar las diferencias presentes en las viñetas. Se trata de un tipo de texto inicialmente semiespontáneo en el que tras los minutos iniciales, el texto elicitado adquiere las características de un texto conversacional espontáneo.

finalidad de los textos radiofónicos es de naturaleza persuasiva, la finalidad primaria de los textos *task-oriented*, es de tipo informativo. Las instrucciones procedimentales que vehiculan los operadores 'claro' y 'vale', irían en esta misma dirección, como hemos propuesto en Solís García (2014) y Solís García, León Gómez (en prensa). En nuestras hipótesis, el primer operador sería huella de una operación metalingüística ligada a la aceptación esperable por parte del enunciador de la información presentada precedentemente en el discurso; por su parte, 'vale' indicaría que el enunciador acepta simplemente esta información y la empaqueta como operativa por su parte, es decir, considera que tiene una relación directa con lo que pasa en el mundo extralingüístico en el que están situados los hablantes. 'Vale' se distinguiría de 'sí' de una forma parecida a como el verbo extralingüístico 'pedir' diferiría del verbo más metalingüístico 'preguntar' (sobre esta diferencia véase Matte Bon 2013).

La finalidad comunicativa última de estos diálogos parece condicionar la elección de la estrategia correspondiente por parte del enunciador. En el caso de los diálogos fundamentalmente persuasivos, la elección del operador 'claro' parece estar determinada por el hecho de que con él el enunciador se hace portavoz de lo que puede esperar su interlocutor acerca de su 'posición' afirmativa, (parafraseando esta operación como 'digo lo que hay que decir'), mientras que en los diálogos *task-oriented* tal estrategia no es necesaria. Las instrucciones procedimentales de 'vale' estarían en relación con las necesidades operativas del enunciador para resolver su tarea desde un punto de vista informativo.

En este sentido los datos de uso de 'claro' y 'vale' confirmarían nuestra hipótesis de partida según la cual en los textos radiofónicos aparecerán operadores de reacción afirmativa que manifestarán mayor involucración del interlocutor más frecuentemente que en textos dialógicos con una finalidad informativa preponderante.

Por otro lado, como acabamos de señalar en el apartado anterior, en nuestros corpus no aparecen operadores de reacción afirmativa presentes en otros textos dialógicos en ambas comunidades como, por ejemplo, 'en efecto', 'ciertamente' o 'naturalmente'; una explicación de esta ausencia podría buscarse, como en el caso de 'claro' y 'vale' mencionado anteriormente, en las finalidades comunicativas de estos textos. Desgraciadamente, no poseemos aún una descripción satisfactoria desde el punto de vista procedimental de las diferencias metalingüísticas entre estos tres operadores, para poder ponerlas en relación con las finalidades comunicativas de los textos que estamos estudiando.

5.2 Divergencias en el uso de los operadores de reacción afirmativa

Es posible observar diferencias significativas en la composición del microsistema español peninsular y del español argentino. Veamos en primer lugar qué ocurre en nuestros textos con los operadores 'vale' y 'dale'.

Aunque Serrano Reyes (2012) parece apuntar al hecho de que los operadores 'dale' y 'vale' representarían variables distributivas, caracterizadas por un uso diatópico diferente, los estudios que hemos llevado a cabo sobre el operador 'vale' parecen indicar que ambos operadores asumen valores diferentes en los dos microsistemas. Por ejemplo, el operador 'vale' aparece en los diálogos españoles frecuentemente cerrando un *topic* conversacional y dando indicio del final de la interacción o concluyendo directamente la conversación. Sin embargo, en nuestros textos el operador 'dale' no parece desempeñar esta función de cierre, sino solo en el caso de aceptaciones de propuestas, consejos o invitaciones, función que comparte con 'vale', como en:

- (1) M.B.: Valentín, a ver si alguien le cuenta algo que le ayude
V.: bien, pues, se lo agradeceré.
M.B.: un abrazo y muchísimo ánimo.
V.: **vale**, muchas gracias.
M.B.: buenas noches,
V.: buenas noches.
(Habphab2)
- (2) Beto: Dile: «Pero ¿vos estás comprometido?» y esperá la reacción: si se va es porque no iba a pasar nada y si se queda...
Natalia: **Dale**
(BLNatalia, 17'46'')

Efectivamente, 'dale' presenta unos usos semejantes al operador 'vale' en español peninsular; sin embargo, 'dale' parece cubrir una gama de funciones menor en nuestros textos respecto a 'vale'. Por ejemplo, no encontramos usos fáticos de 'dale', ni usos como *align*, que sin embargo se producen con 'vale', como puede apreciarse en:

- (3) J.M.: Me dijo que el día 9 de setiembre que regresaba con la niña.
Vale
M.B.: Juan Manuel, ¿llevan, entonces, desde el mes de...?
J.M.: desde junio sin ver a mi hija, desde el día 8 de junio, ¿me entiendes? Es muy duro. Y bueno, vale, me dicen, pues pon una denuncia.
(HabporHab_2)

‘Dale’ se muestra como un operador más especializado que ‘vale’ en la aceptación de consejos y propuestas.

Por otro lado, Acquarone y Gil (2012) sostienen que un operador como ‘dale’ desempeña algunas de las funciones que lleva a cabo ‘bueno’ en el español peninsular. Este tipo de razonamiento no tiene en cuenta las diferentes operaciones metalingüísticas de cada uno de los operadores y las relaciones entre los operadores de cada microsistema. El operador ‘bueno’ y el operador ‘dale’ poseen en la variedad argentina y peninsular valores metalingüísticos diferentes que no han de confundirse.

También hemos podido observar, aunque será necesario enriquecer nuestro corpus para poder tener mayores pruebas, que el uso del operador ‘obvio’ en el corpus argentino no responde exactamente al que de este mismo elemento encontramos en los textos peninsulares. En las interacciones de *Bien levantado* parece vehicular una instrucción procedimental que estaría a mitad de camino entre la que atribuimos a ‘claro’ y ‘desde luego’ en la variante peninsular y no a la del operador ‘obvio’ en esta misma variante, como puede apreciarse en:

(4) Beto: ¿Escucha *Bien levantado*?

Natalia: **Obvio**, porque ayer estaba en el coche para ir al trabajo y me lo comentó.

(BL Natalia, 25’30’)

Este operador reflejaría una involucración mayor por parte del enunciador respecto a la que imprime el hablante de la variante peninsular cuando usa ‘obvio’ u ‘obviamente’. Este empleo de mayor implicación por parte del hablante a través de ‘obvio’ podría explicar la ausencia de ‘desde luego’ en el microsistema argentino de respuestas afirmativas.

Asimismo la serie de los operadores axiológicos (‘bien’, ‘muy bien’, ‘exacto’, ‘exactamente’) presenta una composición y usos diferentes. En los textos españoles se usa más frecuentemente ‘exacto’, mientras que en los argentinos en cambio, parece usarse más ‘exactamente’; además, en la variante argentina la serie está enriquecida por el operador ‘está bien’ / ‘ta bien’:

(5) Beto: Los estímulos de afuera son los estímulos de afuera. No es culpa tuya.

Nati: Sí, Sí, Sí, es verdad

Beto: **Ta bien**, Nati, cuéntanos cómo sigue, es interesante la historia
(BL Natalia, 26’39’)

Como hemos afirmado anteriormente, por lo que respecta a la diversidad de frecuencia de uso de estos operadores entre los textos argentinos y los peninsulares es necesario actuar con cautela, aunque algunos estudios

intralingüísticos emprendidos en textos dialógicos *task-oriented* italianos, parecen ir en esta misma dirección, pues algunos textos como los elicitados en la ciudad de Palermo, muestran menor uso de operadores de afirmación respecto a los de otras variedades del italiano (Savy, Solís García 2008 y Solís García, Savy 2009). Se trataría de estilos conversacionales diferentes que podrían estar ligados al *habitus* de una comunidad. No obstante, para poder confirmar estas reflexiones, sería necesario un estudio más profundizado de esta variable.

6 Conclusiones

En primer lugar, el corpus analizado nos ha permitido constatar que las finalidades comunicativas principales de los hablantes, determinadas por el tipo de interacción, parecen jugar un papel importante en la elección de las estrategias de respuesta afirmativa que el enunciador decide poner en marcha. Así, en nuestros textos, se puede apreciar una mayor presencia de un operador como 'claro', respecto a otros textos dialógicos con preponderancia de una función informativa, como son los *task-oriented*.

Por otro lado, gracias al análisis de nuestros corpus hemos podido describir dos microsistemas de operadores de reacción afirmativa ligeramente diferentes en la variante argentina y en la variante española peninsular. Es necesario, por lo tanto, estudiar cada microsistema por separado, ver qué tipo de operadores lo componen y los valores que adquieren en cada uno de ellos los operadores que lo integran, así como sus relaciones. Por ejemplo, se podría profundizar sobre las operaciones metalingüísticas y las relaciones en cada variedad entre los operadores axiológicos ('bien', 'muy bien', 'ta bien', 'exacto', 'exactamente') o en las de la serie de las expectativas del interlocutor como 'claro', 'desde luego', 'obvio', 'por supuesto'.

Como hemos visto, también la ausencia de algunos operadores como 'de acuerdo', 'desde luego', 'vale', 'exacto' y 'en efecto', podría deberse a una etiología diferente. En algunos casos, como ocurre por ejemplo con el operador 'vale', se trataría de elementos que no existen en la variedad argentina. En otros casos la causa estribaría en una elección estratégica diferente en la variedad argentina respecto a la peninsular. En otros, hemos de considerar que en este tipo de textos dialógicos no se suelen poner en acto, debido a la naturaleza de la finalidad comunicativa, algunas operaciones metalingüísticas como las que vehiculan los elementos 'en efecto' y 'ciertamente'.

Con el presente trabajo esperamos haber planteado algunos de los problemas que se presentan en la descripción de los operadores de respuesta afirmativa, ya sea desde una perspectiva intralingüística que contrastiva, y haber formulado algunas explicaciones sobre su uso en estas variantes. Mucho queda que hacer aún en esta dirección.

Bibliografía

- Acquarone, Carmen; Gil, Alicia (2012). «Dos marcadores en el español coloquial del Uruguay: 'dale' y 'ta'». En: García Negroni, María Marta (coord.) (2012), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 1-12. Disponible en <http://il.institutos.filo.uba.ar/stes/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf> (2015-05-30).
- Adamczewski, Henri; Gabilan, Jean Pierre (1992). *Les clés de la grammaire anglaise*. Paris: Armand Colin.
- Baixauli Fortea, Inmaculada (2000). «Las secuencias de historia». En: *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel, pp. 81-110.
- Casado Velarde, Manuel (1991). «Los operadores discursivos 'es decir', 'esto es', 'o sea' y 'a saber' en español actual: valores de lengua y funciones textuales». *LEA*, 13, pp. 87-116.
- Delahaie, Juliette; Solís García, Inmaculada (en prensa). «Estrategias de afirmación en francés y en español: estudio contrastivo». In: Bardel Camila (ed.), *Proceedings from the conference «Parler les langues romanes»*, GSCP (Stockholm, abril 2014).
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1993). «'Desde luego', 'por supuesto', 'naturalmente'». En: Fuentes Rodríguez, Catalina (ed.) (1993). *Sociolingüística andaluza*, vol. 8, *Estudios sobre el enunciado oral*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 127-159.
- Freites Barros, Francisco (2006). «El marcador de discurso 'claro': funcionamiento pragmático, metadiscursivo y organizador de la estructura temática». *Verba*, 33, pp. 261-279.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia: Universitat de València.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1994). «La pertinencia del análisis conversacional para la obtención de documentos orales». *Saitabi: Revista de la Facultat de Geografia i Història*, 44, pp. 227-249.
- León Gómez, Magdalena (2015). «'En realidad' y 'de verdad' desde la gramática metaoperacional». En: Solís García, Inmaculada; Carpi, Elena (eds.), *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*. Pisa: Pisa University Press, pp. 201-225.
- Martín Zorraquino, Antonia; Portolés Lázaro, José (1999). «Los marcadores del discurso». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (dirs.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 4051-4213.
- Matte Bon, Francisco (2013). «Les opérations métalinguistiques fondamentales qui permettent aux langues de fonctionner: Le double clavier et le principe de cyclicité en español». En: *Actes du colloque de Les amis du Crelingua* (9 juin 2012). Creil: EMA.

- Santos Ríos, Luis (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de ediciones.
- Savy, Renata; Solís García, Inmaculada (2008). «Strategie pragmatiche in italiano e spagnolo a confronto: una prima analisi su corpus». In: Voghera, Miriam (ed.), *Testi e linguaggi*. Roma: Carocci, pp. 214-242.
- Serrano Reyes, Patricia (2012). «Análisis contrastivo de los marcadores conversacionales bueno y vale como iniciadores de intervención» [en red]. En: García Negroni, María Marta (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 226-236. Disponible en <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf> (2015-05-30).
- Solís García, Inmaculada (2012). *Por supuesto et alii... Tomas de posición en la afirmación*. Napoli: Pisanti.
- Solís García, Inmaculada (2014). «Expectativas sobre el compromiso del enunciador en el ámbito de la afirmación». En: Solís García, Inmaculada, Carpi Elena (eds.), *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*. Pisa: University Pisa Press, pp. 179-200.
- Solís García, Inmaculada; León Gómez, Magdalena (en prensa). «Estrategias de afirmación en narraciones orales españolas: estudio de casos». In: *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi = Atti del XXV Congresso AISPI* (Pisa, 27-30 noviembre 2013)
- Solís García, Inmaculada; Savy, Renata (2009). «Diferentes estrategias comunicativas en diálogos Task-oriented españoles e italianos». En: Cassol, Alessandro; Gherardi, Flavia; Guarino, Augusto; Mapelli, Giovanna; Matte Bon, Francisco; Taravacci, Pietro, *Il dialogo: Lingue, letterature, linguaggi, culture = Atti del XXV Congresso AISPI* (Napoli, 18-21 febbraio 2009) [CDrom]. Roma: Edizioni AISPI.
- Vázquez Veiga, Nancy (2003). *Marcadores discursivos de recepción*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Didáctica

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Escritura creativa en el aula de ELE

Francisco de Borja Gómez

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract A project of creative writing devised for students of Spanish as a foreign language is presented. The main focus of the activities that were carried out was on developing writing skills, but involved speaking, listening and reading skills as well. The ultimate purpose of the activity was that the students engaged in this experience wrote an original story.

Sumario 1 Introducción. – 2 ¿Por qué la escritura creativa? – 3 Metodología. – 4 Descripción de las actividades. – 4.1 Actividad 1. *El binomio fantástico*. – 4.2 Actividad 2. *Fabulemos*. – 4.3 Actividad 3. 'Instrucciones'. – 4.4 Actividad 4. Tema libre.

Keywords Creative writing. Written competence. Spanish as foreign language.

A René,
gracias a su confianza y apoyo
existió este proyecto didáctico.

1 Introducción

La expresión de la lengua escrita es una de las destrezas que presentan mayor dificultad a la hora de su enseñanza en el aula de ELE. Su complejidad deriva, además, de la poca valoración que parece tener en la sociedad actual, en la que es relegada a un segundo plano, siendo la menos utilizada en el día a día y, por lo tanto, teniendo menos presencia en la enseñanza del español (Cassany 2005, p. 7). El objeto de este trabajo es mostrar la experiencia obtenida de una serie de actividades realizadas en clase para la adquisición de la lengua escrita a través de la escritura creativa, que se realizaron durante el curso y que se añadieron a la enseñanza de otro tipo de géneros textuales como la exposición y la argumentación. Los destinatarios fueron estudiantes de lengua madre italiana (también hubo un pequeño porcentaje de otras lenguas) de la Universidad Ca' Foscari de Venecia, de los cursos de *lingua spagnola* 1, 2 y 3 del *Corso di Laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio y Lingua spagnola e traduzione*

Biblioteca di Rassegna iberistica 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-16

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

253

para el Corso di Laurea in Lingue e letterature europee, americane e post-coloniali y Scienze del linguaggio. El hecho de que se tratara de enseñanza en el ámbito de las lenguas afines, nos llevó a centrar la atención en el contraste italiano-español tanto desde el punto de vista lingüístico como textual. Además, se recurrió a la traducción, como proceso de adquisición de competencias lingüísticas, para ejemplificar las diferencias entre ambas lenguas y exponer modelos textuales.

2 ¿Por qué la escritura creativa?

Desde el punto de vista de la adquisición de la lengua escrita, la escritura creativa presenta las mismas dificultades y permite el desarrollo de un aprendizaje similar al de otros productos textuales. La corrección de las composiciones y sus revisiones y explicaciones en las aulas tenían como línea conductora los mismos temas y los mismos errores trabajados durante años en los mismos cursos y niveles con otras tipologías de productos textuales. La escritura creativa permite, más allá de los conocimientos puramente lingüísticos, la adquisición de toda una serie de competencias muy diferentes pero íntimamente relacionadas entre sí, de modo que comporta una enseñanza transversal de los conocimientos. Asimismo, ofrece también una serie de ventajas que

trascienden el aprendizaje de cualquier lengua y que nunca podrá proporcionar la escritura programada de *curricula vitae*, de invitaciones a fiestas o de tarjetas de felicitación: la escritura creativa pone al alumno ante la necesidad de sacar de sí mismo respuestas que satisfagan el enunciado de la actividad, de hacerse a sí mismo, y no a un patrón de escritura, las preguntas, de enfrentarse a una página en blanco con su capacidad de inventar - y un diccionario, si la actividad lo requiere - por todo recurso. (Salas Díaz 2008, p. 48)

3 Metodología

El punto de partida fue siempre la lectura de cuentos o microcuentos, no solo bajo el punto de vista de la comprensión lectora, sino como lectura crítica, lectura con el propósito de evaluar el texto con el fin de desentrañar las operaciones realizadas consciente o inconscientemente por el autor «para lograr así dar a conocer los mecanismos de escritura que ayudarán a nuestros estudiantes a construir sus propios textos» (Espinoza-Vera 2009, p. 961). La lectura de cuentos modelo, como inicio de las actividades, implica en el aula, además, la realización de una serie de tareas que sirven para facilitar el acercamiento al texto literario, como por ejemplo las

sugeridas por Espinoza-Vera (2009, p. 961): la búsqueda de signos importantes en el texto (nombres propios, palabras que estén en relación con los personajes o los lugares que aparecen en el texto), encontrar en el texto una frase o una idea clave, leer el comienzo del texto y plantear hipótesis sobre la historia, a partir de una lista de palabras claves encontradas en el texto hacer hipótesis sobre la historia, su desarrollo y conclusión, o poner en orden cronológico los actos de lenguaje que aparecen en la fábula: la promesa, la queja, la provocación, el rechazo de la petición.

El proyecto llevado al aula consistía en incorporar técnicas de los talleres de escritura creativa a la didáctica de ELE. Como, por ejemplo, la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari, que se explicará más adelante. Y, principalmente, consistía en el modelo de *consignas* de los talleres hispanoamericanos, entendiendo este término como «una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir» (López-Toscano 2014, p. 94).

La creación literaria permite también un acercamiento lúdico y atractivo. Es cierto que puede existir en los estudiantes el miedo a la composición de un texto original de invención personal, e incluso, para la inmensa mayoría puede tratarse de su primera experiencia. Y por esto, hay que remarcar su función lúdica y no crear ansiedad con el resultado final sino esclarecer que la actividad en sí es todo el proceso, resaltando que se trata de un aprendizaje significativo y motivando sus posibilidades de éxito. La creatividad estriba en la importancia de las competencias de lecto-escritura, por una parte la lectura de los modelos textuales y el análisis, que permiten la sugestión y la generación de ideas; y por otra, el dotar a los estudiantes de contenidos funcionales y herramientas para que puedan elaborar sus propios textos:

Si atendemos al desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes a través del diseño didáctico de tareas que fomenten la escritura y el análisis de textos literarios, contribuiremos a realizar el necesario cambio de paradigma educativo hacia una enseñanza de competencias básicas y comunicativas. [...] Estamos convencidos de que impulsando tanto la imaginación y la expresión creativa como el espíritu crítico-reflexivo de los alumnos estos podrían comprender y entender mejor su vida cotidiana y el mundo que les rodea como transición que favorezca su incorporación a la realidad social y cultural de la cual formarán parte activa y primordial en un inmediato futuro. (Pujante, De Lucas 2014, p. 72)

Siguiendo el PCIC (Instituto Cervantes 2006) en relación con los géneros discursivos y los productos textuales, se trabajaron los siguientes aspectos: como géneros escritos, el cuento y las instrucciones; las macrofunciones descriptivas de personas, objetos y lugares, las macrofunciones narrativas

y las macrofunciones expositivas; el uso de los puntos de vista objetivos y subjetivos; y la inserción de secuencias narrativas, descriptivas, expositivas y dialogales. Además de practicar las siguientes microdestrezas contenidas en el DTC:¹ la planificación y estructuración del texto, el empleo de los elementos de cohesión, la redacción con corrección, precisión y grado apropiado según el nivel de complejidad, la observación de las convenciones establecidas en cada tipo de texto, el empleo del registro adecuado, la claridad en las ideas principales y secundarias y por último el manejo del sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía...

Los procesos de composición, siguiendo un modelo comunicativo, se centraron en el enfoque por tareas. Es decir, que las actividades constituían un desarrollo en sí mismo, «en el aprendizaje, como en la vida, es más importante el camino que el destino, o sea, los procesos que los productos» (Martín Peris 2004, p. 4), con el propósito de un objetivo final: la escritura individual de una *composición*, entendiendo este término no solo como texto o producto escrito, sino como una serie de procesos que incluyen «tanto el producto resultante (el escrito) como su proceso de elaboración» como es definido en el DTC. Asimismo, aunque finalidad era la enseñanza de la expresión escrita, las actividades fueron hechas de forma que se trabajaran también el resto de destrezas: la comprensión lectora, con la lectura de los cuentos modelo; la expresión oral, en los debates en el aula tras la lectura de los cuentos; la comprensión auditiva, a través de audios en los que los autores leían sus propios cuentos o eran leídos por otras personas y cortometrajes y vídeos basados en los propios cuentos; y la interacción oral, con actividades grupales encaminadas a que los estudiantes realizaran una interpretación de los cuentos.

4 Descripción de las actividades

El trabajo realizado en el aula consistió en cuatro actividades que fueron destinadas a tres grupos diferentes de alumnos, de niveles B1, B2 y C1 según el MCER, y que paso a explicar a continuación.

4.1 Actividad 1. *El binomio fantástico*

La primera de las actividades (nivel B1) fue *la extraña historia de amor entre dos objetos*. Esta actividad, inspirada en el modelo del *binomio fantástico* de Gianni Rodari (1973), pedía a los estudiantes la redacción de un pequeño texto de carácter descriptivo-narrativo que contara una historia

1 Uso las siglas DTC para el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes.

de amor, desamor, imposibilidad del amor, platonismo amoroso etc., que pudiera desarrollarse entre dos objetos. Teniendo en cuenta la personalización de los objetos y las diferentes situaciones que pudieran desarrollarse entre ellos, estando o no emparentados de algún modo entre sí; es decir, que se podían inventar una historia entre objetos que pertenecieran al mismo campo semántico o que fueran totalmente ajenos.

4.2 Actividad 2. *Fabulemos*

La segunda actividad (nivel B2), titulada *fabulemos*, consistió en que los estudiantes realizaran una composición siguiendo el modelo de la fábula. Para ello, nos centramos en la lectura de varios microcuentos de Augusto Monterroso. La lectura de estos cuentos se realizó en el aula, tras una pequeña introducción sobre el autor y su obra. Después de la lectura individual de cada uno de los cuentos, se procedía al debate en común sobre los mismos, atendiendo a las interpretaciones de carácter hermenéutico y a los diferentes análisis personales de cada uno de los estudiantes. Además de estas lecturas críticas de los cuentos, con cada uno de ellos se proponían una serie de temas que pudieran ser de inspiración a los estudiantes para el desarrollo de su propio texto: la lectura actualizada de las viejas fábulas bajo la mirada del siglo XXI (*Cómo acercarse a las fábulas*), la sorpresa por un hecho insólito (*El burro y la flauta*), el análisis del mundo animal desde la óptica del Hombre (*El conejo y el león*), las actividades humanas en un contexto animal (*El grillo maestro*), la expresión metafórica de la sociedad actual (*La oveja negra*), la reescritura y la reinterpretación de los mitos (*La tela de Penélope o quién engaña a quién*) y la adaptación de los mitos y de la antigüedad a la realidad actual (*La tortuga y Aquiles*).

A diferencia de la actividad anterior, que consistía en la incitación a la escritura por medio de una *consigna* en relación a un tema dado, en esta se proponían una serie de modelos para el desarrollo de la escritura: los cuentos de Monterroso. De manera que el estudiante, además de la inspiración de carácter temático, tenía una serie de textos que podían ayudarle en la producción de su propio cuento, y que le proporcionaban una serie de estructuras utilizadas en la fábula. (Por ejemplo el inicio de los cuentos, explicados «Había una vez», «Érase una vez»..., tenían otra serie de modelos como: «Allá en tiempos muy remotos» de *El grillo maestro*, «En un lejano país existió» de *La oveja negra* o «Hace muchos años vivía» de *La tela de Penélope o quién engaña a quién*).

La lectura de los cuentos, tras la reflexión crítica, fue seguida además por una serie de actividades de carácter lingüístico, en las que se analizaban algunos de los temas morfológicos y sintácticos que se habían visto durante el curso. Como por ejemplo: el uso de 'finalmente' y 'por fin' (falsos amigos entre italiano y español); el uso del condicional, «Si no

fuera malo, el mundo se regiría por las fábulas de Esopo; pero en tal caso desaparecería todo lo que hace interesante el mundo» en *Cómo acercarse a las fábulas*; el uso del artículo neutro 'lo' y del pronombre demostrativo neutro en *Cómo acercarse a las fábulas*; la indeterminación del posesivo de tercera persona 'su', «el sonido más dulce de su vida, es decir, de la vida del Burro y de la Flauta», en *El burro y la flauta*; el uso de los pronombres relativos; o los usos de los tiempos del pasado.

4.3 Actividad 3. 'Instrucciones'

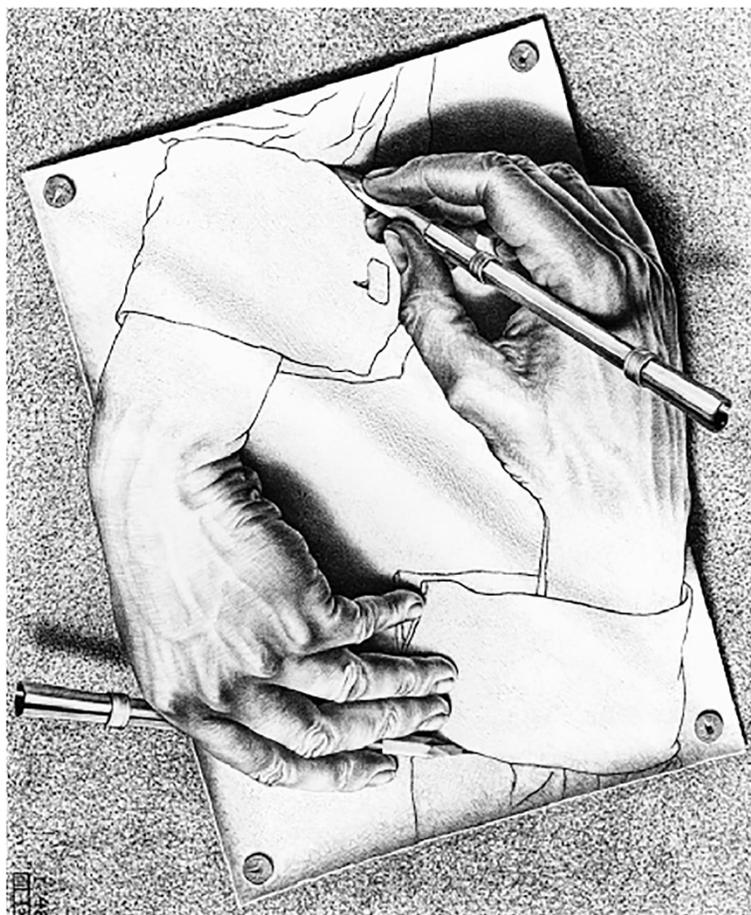
La tercera actividad (nivel B2), que se denominó *instrucciones*, seguía el modelo de la actividad anterior; es decir, se comenzaba con la presentación del escritor y su obra, la lectura en común de los cuentos, su debate en el aula y el análisis lingüístico de los textos. El escritor que elegí fue Julio Cortázar y los cuentos que usé como modelo fueron: *Instrucciones para llorar*, *Instrucciones para subir una escalera*, *Instrucciones para dar cuerda al reloj* e *Historia verídica*. En este caso, incluso se partió de una unidad didáctica del propio curso: el imperativo y dar instrucciones. Vista la morfología verbal del imperativo, haciendo hincapié en la existencia de la forma verbal de primera persona del plural: nosotros («atengámonos a la manera correcta de llorar») y su correspondiente en italiano, se introdujeron los usos en la lengua española, analizándolos también en los cuentos de Julio Cortázar. Para la escritura del cuento en esta actividad existían tres premisas principales: que los estudiantes utilizaran este modo verbal (el imperativo) en la redacción del cuento, dado que, debido a las diferencias de uso con la lengua italiana, tienen dificultades a la hora de utilizarlo; que se ejercitaran en las formas del imperativo desde la perspectiva lúdica que le ofrece la escritura creativa, ya que probablemente y desde mi experiencia, el modo imperativo es el menos querido por los estudiantes italianos en niveles principiante e intermedio por su dificultad y problemas de uso; y que, para el texto que quisieran escribir, realizaran una observación minuciosa de la vida cotidiana. En definitiva, el cuento que se les pedía a los estudiantes consistía en escribir una serie de instrucciones (no con forma de lista sino elaborando un texto narrativo) para realizar actividades de la vida cotidiana, intentando hacer un esfuerzo de concisión y de descripción de las mismas.

4.4 Actividad 4. Tema libre

La cuarta actividad (nivel C1) tenía como tarea final la escritura de un cuento de tema libre. En este caso, no hubo modelos de referencia estructurales o temáticos, sino que se trabajó sobre diferentes cuentos para

analizar, explicar y desarrollar la escritura creativa. Para ello se siguió el libro *Más que palabras* (Benetti, Casellato, Messori 2004) y realizamos las actividades propuestas. Los cuentos que trabajamos fueron: *La mano* de Ramón Gómez de la Serna, *Los dos reyes y los dos laberintos* de Jorge Luis Borges, *Están locos* de Juan José Millás, *El dinosaurio* de Augusto Monterroso y *Para escribir un cuento en cinco minutos* de Bernardo Atxaga. Las herramientas que se querían ofrecer a los estudiantes para la escritura de su propio cuento son las que se ofrecen en el propio libro: estructuras narrativas internas y externas, diferencias entre historia y discurso, la función del tema, secuencias narrativas, descriptivas y reflexivas, y la organización del discurso narrativo.

Una vez que los estudiantes entregaron sus composiciones, se procedió con varias etapas de corrección (e incluso reelaboración) de los textos para llegar a los cuentos definitivos. En un primer momento, se corrigieron los errores de carácter ortográfico, morfológico, sintáctico y léxico, se elaboró un informe general de errores y se expuso en clase para ser analizado en común. Tras esto, se comenzó con la corrección individual y personalizada de cada uno de los textos, atendiendo a sus propiedades de coherencia y cohesión. Y, por último, se trabajó en la versión definitiva, teniendo en cuenta el carácter *literario* de la escritura de cuentos. Una selección de estos minicuentos escritos por los estudiantes se publicó bajo forma de antología en un volumen titulado *Cuentemos* por la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Esta publicación del libro, suscitó un gran entusiasmo en los estudiantes, que vieron el resultado y la concreción material del trabajo y del aprendizaje realizado, además de ser el premio por haberse convertido en autores.



Cuentemos...

Figura 1. Copertina del libro *Cuentemos*

Bibliografía

- Benetti, Giovanna; Casellato, Mariarita; Messori, Gemma [2004] (2012). *Más que palabras: literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.
- Cassany, Daniel (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Consejo De Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en red]. Madrid: MECD-Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (2015-12-20).
- Espinoza-Vera, Marcia (2009). «La escritura creativa en la clase de E/LE». En: Barrientos, Agustín (ed.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2. Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE, 2008, pp. 959-968.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* [en red]. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (2015-12-20).
- López-Toscano, Joaquín (2014). «El lector interactivo: relatos en el aula de ELE» [en red]. En: Molina, Pedro Jesús (ed.), *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Nicosia; Chipre: Colección ELE Chipre, pp. 88-98.
- Martín Peris, Ernesto (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [en red]. Madrid: SGEL. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (2015-12-20).
- Martín Peris, Ernesto (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?» [en red]. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera redELE*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primera.html> (2015-12-20).
- Pujante, Rubén; De Lucas, Alberto (2014). «El taller de escritura creativa en la clase de español» [en red]. *Monografías marcoELE*, 18, pp. 70-84. Disponible en <http://marcoele.com/taller-de-escritura-creativa/> (2015-06-28).
- Rodari, Gianni (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Salas Díaz, Miguel (2008). «Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE» [en red]. *Ogigia: revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, pp. 47-58. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705951> (2015-12-20).

Fuentes textuales

Cortázar, Julio (1962). *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara. Los cuentos: *Instrucciones para llorar*, *Instrucciones para subir una escalera*, *Instrucciones para dar cuerda al reloj* e *Historia verídica* están disponibles en <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/jc.htm> (2015-12-20).

Monterroso, Augusto (1989). *Viaje al centro de la fábula*. México: Era.

Monterroso, Augusto (1990). *La oveja negra y demás fábulas*. México: Era.

Monterroso, Augusto (1998). *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Anagrama. Todos los cuentos trabajados de Augusto Monterroso: *Cómo acercarse a las fábulas*, *El burro y la flauta*, *El conejo y el león*, *El grillo maestro*, *La oveja negra*, *La tela de Penélope o quién engaña a quién* y *La tortuga y Aquiles* están disponibles en <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/am.htm> (2015-12-20).

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Reflexión gramatical, uso lingüístico y enseñanza de la gramática en entornos colaborativos

María Lozano Zahonero

(Università degli Studi di Roma «Tor Vergata», Italia)

Abstract One of the most controversial debates in the history of first and second language learning is the role of grammar and grammar teaching. The discussion has not ended yet. The present study focuses on the grammar of Spanish as a second language. Several old and new aspects about classical questions are analysed: ‘What is grammar?’ ‘What is teaching grammar?’ ‘Should we teach grammar at all?’ ‘What kind of grammar should be taught?’ ‘Why, how and when are we supposed to teach it?’ ‘Is there a relationship between the teaching of grammar and the use of the language?’ ‘Which is the role of grammatical reflection in teaching grammar and in teaching second languages?’ Our belief is that, in the field of second language learning, grammar is crucial not only as an instrumental tool but also as a conceptual knowledge. A pedagogical grammar can contribute to interlanguage development and can enhance autonomous learning and critical thinking. The last chapter focuses on how to apply a wiki platform to create collaborative environments which enable a grammar learning and teaching model based on translation, metalinguistic awareness and grammatical reflection experiences.

Sumario 1 La doble naturaleza de la gramática. – 2 Enseñanza de la gramática y uso lingüístico. – 3 Gramática didáctica y didáctica de la gramática. – 4 Hacia un modelo de enseñanza gramatical basado en la reflexión metalingüística en entornos colaborativos: el proyecto WALLeT.

Keywords Spanish as foreign language. Interlanguage. E-learning.

1 La doble naturaleza de la gramática

Los conceptos de gramática giran principalmente en torno a dos ámbitos. En el primero, la gramática se concibe como un estudio de los datos lingüísticos externos y se configura, por tanto, como una disciplina empírica. Dentro de este ámbito, se incluyen algunos de los conceptos de gramática más extendidos como el de gramática como conjunto de reglas de buena formación o el de gramática como el ‘arte de hablar y escribir correctamente en una lengua’ (RAE 2001). Pero la gramática es también algo más: es parte de nosotros mismos. Como decía Borges presentando su ensayo *Indagación de la palabra*: «El sujeto es casi gramatical y así lo

Biblioteca di Rassegna iberistica 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-17

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

263

anuncio para aviso de aquellos lectores que han censurado (con intención de amistad) mis gramatiquerías y que solicitan de mí una obra humana. Yo podría contestar que *lo más humano (esto es, lo menos mineral, vegetal, animal y aun angelical) es precisamente la gramática*» (Borges [1928] 2002, p. 11; el cursivo es nuestro).

La capacidad del lenguaje tiene, indudablemente, un correlato biológico. La gramática, en esta segunda concepción, es la columna portante del idioma y está constituida por los principios que gobiernan esta capacidad. Los principios gramaticales residen en algún lugar del cerebro y todos nosotros los conocemos por el simple hecho de hablar nuestra lengua, aunque no seamos capaces de verbalizarlos. La actuación lingüística en sí indica que existe un conocimiento implícito no necesariamente consciente. Así tenemos que el saber gramatical es, por un lado, el estudio de una realidad externa con raíces en un determinado contexto histórico, cultural y social y, por otro, el conocimiento de una realidad interna que forma parte de nuestro ser. Esta doble naturaleza de la gramática comportará que su enseñanza tenga características peculiares, no comparables con las de ninguna otra disciplina.

En la enseñanza tanto de la lengua materna como de las segundas lenguas se ha otorgado, y sigue otorgándose aún en buena medida en la actualidad, lugar preferente a un concepto instrumental de la gramática vinculado al uso lingüístico (Rodríguez Gonzalo 2011, 2012; Bosque 2014, 2015). En esta concepción la gramática se ha reducido en general a un instrumento de corrección constituido por una serie de reglas, aparentemente arbitrarias, que hay que limitarse a memorizar y aplicar de forma mecánica para mejorar la corrección hablada y escrita y evitar 'errores'. Frente a este tipo de reducción la pregunta que en realidad deberíamos hacernos es cómo los alumnos logran alcanzar el dominio de la lengua «*a pesar de las absurdas clases de gramática, que no [traen] más que un formulismo no comprendido*» (Lenz 1912, pp. 16-17; en cursivo en el original). Estos dos aspectos, el uso instrumental y la visión reductiva de la gramática como simple instrumento de corrección y de su estudio como mero ejercicio nemotécnico, están en la base de la postura de la mayor parte de quienes consideran inútil o incluso perjudicial la enseñanza de la gramática. La gramática, sin embargo, no es un campo cerrado consistente en un conjunto de normas dictadas por una autoridad externa. En gramática, «no hay dogmas que se deban recibir sin comprenderlos ni aceptar como verdades sobrenaturales» (Brunot 1908, citado en Lenz 1912, p. 13). La gramática, tal y como la entendemos aquí, es un campo de estudio e investigación abierto y «un instrumento de valor singular para el maestro, puesto que le ofrece ocasiones incomparables de llevar sus discípulos á pensar» (Brackenbury 1908, pp. 162-163; respetamos la ortografía del original). Y la mejor forma de hacerlo será idear tareas en las que los alumnos puedan descubrir algo por sí mismos, pero también sobre sí mismos (Bosque 2015).

2 Enseñanza de la gramática y uso lingüístico

La diferencia principal entre la enseñanza de la gramática para los hablantes nativos y para los no nativos es, obviamente, que los primeros poseen y manejan ya el sistema lingüístico objeto de estudio, mientras que los segundos no. Sin embargo, el debate sobre la pertinencia de enseñar gramática para mejorar el uso de la lengua es un debate abierto hace años que presenta notables puntos en común en los dos ámbitos. A finales del XIX y en la primera mitad del XX, se asiste en el ámbito de la enseñanza del español como lengua materna a lo que se ha dado en llamar la ‘crisis de la gramática’ (Gili Gaya 1952). Tienen particular peso en este debate voces como las de Rodolfo Lenz (1912) y Américo Castro (1921), quienes denuncian con fuerza el estado de la enseñanza de la gramática y ponen el acento de manera tajante y contundente en lo que podríamos llamar ‘analogía instrumental’ (Bosque 2010, 2014, 2015). Lenz y Castro contrastan la «idea absurda de que el idioma pueda aprenderse estudiando gramática» (Castro 1921, p. 213) porque «querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar violín leyendo tratados de música i métodos de violín sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos» (Lenz 1912, p. 22; respetamos la ortografía del original) y porque «la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o la mecánica no enseña a montar en bicicleta» (Castro 1921, p. 214).

De manera paralela, en las décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado se asistió en el ámbito de las segundas lenguas a un rechazo de la instrucción gramatical formal en el aula por considerarla, en el mejor de los casos, inútil cuando no contraproducente para el desarrollo de la interlengua del aprendiz (Núñez Delgado, Alonso Aparicio 2009). Esta postura derivaba en buena medida, como es sabido, de las hipótesis de Stephen Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas (1977, 1981). Krashen postulaba la existencia de dos sistemas independientes: la ‘adquisición’, proceso inconsciente que da lugar a una competencia real implícita, y el ‘aprendizaje’, proceso consciente que da como resultado un conocimiento explícito de una reducida serie de reglas gramaticales que actúan como monitor de la producción. El punto de esta teoría que nos interesa subrayar aquí es que considera que el aprendizaje no se traduce en adquisición. Contribuyó también al rechazo de la enseñanza explícita de la gramática en las últimas décadas del pasado siglo el primer período del método comunicativo, si bien, en un segundo momento, sobre todo debido a las investigaciones centradas en la atención a la forma, empezó a otorgarse importancia a la gramática como instrumento para desarrollar y afianzar las competencias comunicativas. Es importante señalar que en esta perspectiva enseñar gramática tiene sentido cuando se posee ya un cierto dominio de la lengua:

It makes no sense to go such lengths as to teach students the rudiments of morphology and syntax when they barely know how to correctly and fluently write or speak. [...] It is a question of promoting theoretical reflection about language usage, about something the student already possesses and whose deep knowledge will help him/her attain a greater level of linguistic control (Núñez Delgado, Alonso Aparicio 2009, p. 96).

En nuestra opinión, el viejo debate sobre la enseñanza de la gramática sigue hoy abierto debido, fundamentalmente, a las siguientes razones:

1. La analogía instrumental es engañosa y presenta una visión reducida y sesgada de la gramática (Bosque 2014, 2015). Considerar la gramática un mero instrumento vinculado al uso lingüístico implica considerar la lengua exclusivamente como un sistema externo que uno debe aprender a utilizar olvidando que es también un sistema complejo que reside en nosotros mismos. «Ciertamente, los demás instrumentos en los que podamos pensar no poseen tan contradictorias características. La analogía instrumental no parece tener una buena respuesta para este problema, aunque solo sea porque nadie es usuario de su propia naturaleza» (Bosque 2014). La gramática tiene también valor como saber conceptual, interesante en sí mismo. Saber lengua, al menos a un determinado nivel que no sea el de simple usuario, es también, necesariamente, conocer los principios que la informan. Al mismo tiempo, la enseñanza de la gramática ha de propiciar el desarrollo de hábitos reflexivos y, en consecuencia, de las capacidades cognitivas y de resolución de problemas, ayudando a hacer explícito el conocimiento gramatical y metalingüístico implícito y desvelando así ese sistema lingüístico que es parte de nuestro propio ser. No obstante, incluso reduciendo la gramática a una función puramente instrumental, hay una serie de razones que nos llevan a afirmar la pertinencia de la instrucción gramatical en la enseñanza de segundas lenguas. Es evidente que la gramática no resulta necesaria para aprender una nueva lengua. «Por la misma razón por la que no resultan necesarios los profesores. No olvidemos que se puede aprender también una lengua sin instrucción formal. La función de la gramática es, por tanto, la misma que la del profesor: contribuir a que el alumno pueda aprender antes y mejor» (Lozano Zahonero 2001, p. 91). El estudio de las regularidades del idioma y la reflexión sobre ellas fomenta la autonomía y el pensamiento crítico. Los alumnos aprenden a percibir las diferencias entre el input nativo y su propio output, es decir, desarrollan un sistema de alerta autónomo que les permite monitorizar su propia producción y saber si han cometido un error aunque no siempre puedan evitarlo después en sucesivas producciones. A esto hay que añadir que hay cuestiones que difícilmente pueden aprenderse o que lleva mucho más tiempo aprender sin instrucción gramatical explícita. Por último, no hay que olvidar que, para que los estudiantes puedan ser, siguiendo un

principio básico de la enseñanza de las segundas lenguas, protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje, será necesario dar respuesta a lo que muchos de ellos sienten como una necesidad imperante para avanzar en su recorrido didáctico: la atención a la gramática. Esta necesidad puede obedecer a la presión de los modelos didácticos imperantes, a los hábitos didácticos adquiridos, al propio estilo de aprendizaje o a la exigencia de una mayor 'seguridad' y 'control' en la producción, pero es una necesidad que hay que tener en consideración en cualquier caso.

2. Faltan trabajos de investigación sobre el papel de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua. Actualmente carecemos de estudios empíricos suficientes para poder afirmar que existe una relación entre el estudio de la gramática y la mejora del uso lingüístico si bien todo parece indicar que «una buena competencia comunicativa no se alcanza a través de un aprendizaje que no contemple la reflexión gramatical» (Lenarduzzi, Sainz 2014, p. 10). En el ámbito de las segundas lenguas, es probable que en el mayor o menor grado de éxito de la enseñanza de la gramática influyan, además de la forma de enseñarla, factores tales como la competencia lingüística en la lengua materna y en otras lenguas, y el perfil de aprendizaje individual, que comprenderá fundamentalmente la edad, el estilo de aprendizaje, el estilo cognitivo, la interlengua, la actitud y la motivación. Es necesario, por tanto, un mayor esfuerzo de investigación en ese campo. En cualquier caso, e independientemente de la función que pueda desempeñar la gramática en el uso lingüístico, no hay que olvidar, como veíamos antes, que la gramática tiene un valor intrínseco como saber conceptual.

3. La formación y actitud de los profesores de lengua y de segundas lenguas no son siempre las más adecuadas. La enseñanza de la gramática tal y como la entendemos aquí exige conocimientos técnicos de los que muchas veces los profesores carecen. En muchos de ellos además está fuertemente arraigada la práctica que limita la enseñanza gramatical a una explicación de reglas arbitrarias que los alumnos han de memorizar y aplicar después mecánicamente en ejercicios más o menos repetitivos, rutinarios y descontextualizados. Sin una base teórica amplia los profesores no podrán proponer tareas de reflexión gramatical motivadoras ni presentar la gramática como un campo del saber abierto en el que son los mismos alumnos quienes hacen gramática aprendiendo a analizar, seccionar y comparar estructuras, a descubrir por sí solos disimetrías y simetrías aparentes entre su lengua y la nueva lengua, a encontrar la relación entre formas, significados y usos, a diferenciar matices y variaciones de sentido. Será necesario definir un nuevo modelo de gramática didáctica y de didáctica de la gramática, en el que se fijen los principios básicos que ha de cumplir la enseñanza gramatical. Y será necesario también un cambio

de actitud, tanto entre los profesores como entre los estudiantes, hacia un modelo que exige la participación activa del alumno en algo que hay que descubrir y hacer y no en algo que hay que estudiar y memorizar.

3 Gramática didáctica y didáctica de la gramática

Si, como hemos visto, existe una concepción sesgada y parcial de la gramática como mero dispositivo externo vinculado al uso lingüístico, existe una concepción aún más reducida de la gramática didáctica o pedagógica, la cual, según una visión muy extendida, no sería sino una versión simplificada, sin base teórica ni científica, de la gramática de la lengua. Si bien no son raros los ejemplos de este tipo, una gramática didáctica no debería ser así. La gramática didáctica ha de ser, ante todo e independientemente de la perspectiva teórica que se adopte, una gramática centrada en el estudiante, que le guíe en el conocimiento del sistema lingüístico y además, en el caso de las segundas lenguas, en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua. Pero además, para ser considerada tal, ha de respetar, como veremos a continuación, una serie de principios básicos fundamentales.¹

Ante todo, es importante subrayar que una gramática didáctica puede estar concebida bien como una selección de contenidos que después habrá que enseñar o aprender, bien como un instrumento para utilizar directamente en la enseñanza o en el aprendizaje. Una gramática didáctica en el sentido 1 no es necesariamente una gramática didáctica en el sentido 2. En otras palabras, el hecho de que una gramática pueda clasificarse como didáctica en el sentido 1 no significa que sus contenidos puedan llevarse directamente al aula o ser aprendidos directamente por el estudiante incidiendo positivamente en su proceso de aprendizaje. Una gramática didáctica en el sentido 1 ha de ir acompañada, por tanto, de un «planteamiento metodológico que haga viables los contenidos propuestos, ya que la reflexión sobre qué se ha de enseñar y aprender para desarrollar la competencia metalingüística no es independiente del cómo se ha de hacer en el aula» (Rodríguez Gonzalo 2011, p. 69).² En lo que sigue nos centraremos en la gramática de las segundas lenguas. Utilizaremos el término ‘gramática didáctica’ o ‘gramática pedagógica’ para hacer referencia a la

1 Los principios expuestos en este apartado constituyen la base de Lozano Zahonero (2006, 2010, 2011).

2 En el campo de la enseñanza del español a italoófonos, se han publicado recientemente diversas gramáticas que pueden calificarse de ‘didácticas’ en el sentido 1 como Lozano Zahonero 2006, Barbero, Bermejo, San Vicente 2010; Carrera Díaz, Silvestri 2010; Lozano Zahonero 2010, 2011. Entrán también parcialmente en esta categoría dos obras dirigidas fundamentalmente a profesores: San Vicente (2013-2015) y Sainz (2014). No hay, sin embargo, ninguna gramática didáctica del español para italoófonos en el sentido 2.

gramática didáctica en el sentido 1 y el término 'didáctica de la gramática' para hacer referencia a la gramática didáctica en el sentido 2.

¿Cuáles son los principios básicos que ha de respetar una gramática didáctica? El primero es que ha de contar con una base teórica. No son pocos, sin embargo, quienes piensan que la teoría no es necesaria. Frente a esta postura, pensemos en un árbol. Un árbol es un árbol, pero un árbol no es siempre un árbol o no es siempre el mismo árbol si quien lo contempla es un poeta, un carpintero, un botánico, un campesino o un pájaro. De la misma manera, nuestra visión del objeto de estudio - la teoría - puede cambiar el objeto de estudio mismo. Independientemente del enfoque teórico que se adopte, será necesaria una base que abarque la teoría lingüística y gramatical, las aportaciones de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas y las investigaciones sobre contrastividad. En nuestra opinión, la base lingüística de la gramática didáctica debe ser una base amplia, que utilice «las aportaciones de las ciencias del lenguaje de manera ecléctica (sincretismo pedagógico) [...]. Entre la gama de propuestas teóricas de las ciencias del lenguaje contemporáneas, la gramática pedagógica ha de elegir en función de sus objetivos y de los conocimientos sobre el desarrollo verbal de los alumnos y ha de crear o adaptar los instrumentos conceptuales o metodológicos que necesita. Hay que abandonar definitivamente la idea de un modelo teórico (o incluso, más de uno) adecuado para la enseñanza de las lenguas» (Rodríguez Gonzalo 2011, p. 64). Además una gramática didáctica no solo ha de tener una base teórica sino que ha de incluir también elementos teóricos, más o menos formalizados mediante un metalenguaje según esté dirigida a expertos o futuros expertos o a simples usuarios de la nueva lengua. La razón principal es que los instrumentos que nos proporciona la teoría nos ayudan a hacer explícito el conocimiento implícito. Un hablante de italiano, por ejemplo, utilizará sin problemas *avere* y *essere* como verbos auxiliares, pero si quiere explicar su diferente distribución a un hablante no nativo se enfrentará a un difícil reto si no conoce el concepto de inacusatividad. Otra razón es que la teoría gramatical no es solo teoría: tiene también un importante lado práctico para nuestros estudiantes. En numerosos contextos profesionales los hablantes no nativos pueden competir con los millones de hablantes nativos sobre todo gracias a sus conocimientos teóricos, a su capacidad de explicitar y describir el sistema lingüístico. Basta pensar, por ejemplo, en los proyectos relacionados con las industrias de la lengua.

Sea cual sea su orientación teórica, una gramática didáctica de una segunda lengua debe cumplir además los siguientes principios básicos:³

3 Por razones de espacio, nos limitamos a resumir aquí los principios básicos mínimos que han de cumplir la gramática didáctica y la didáctica de la gramática. Para más detalles, remitimos al lector interesado a Lozano Zahonero 2001, 2006, 2010, 2011.

1. Debe ser una gramática orientada específicamente según la edad y la lengua materna de los estudiantes: no tiene sentido enseñar la misma gramática del español a un niño que a un estudiante universitario, ni a un italiano que a un alemán o un japonés.
2. Debe ser una gramática progresiva, que tenga en cuenta los conocimientos previos de la nueva lengua y seleccione y secuencie los contenidos por niveles creando recorridos de aprendizaje.
3. Debe ser una gramática contrastiva de la interlengua. Se utiliza aquí el término 'contrastiva' en un sentido particular. En una gramática didáctica no deberá realizarse una comparación interlingüística sistemática, sino una comparación entre la lengua objeto de estudio y las interlenguas de los estudiantes. «No se estudiarán, por tanto, los casos de disimetría y solo los casos de simetría, como suele hacerse en las gramáticas contrastivas, sino que se dará particular relevancia a las simetrías y a las disimetrías que encierran una dificultad de aprendizaje. Los datos parecen poner de manifiesto que los mayores problemas surgen cuando una aparente simetría esconde diferencias de significado o de uso, causa de interferencias en distintos niveles, en especial en los planos sintáctico, semántico y pragmático» (Lozano Zahonero 2010, p. xix).
4. Debe ser simultáneamente una gramática prescriptiva, descriptiva y predictiva. En una gramática didáctica se atenderá a la vez a la norma y al uso. En realidad, la norma puede considerarse, o mejor se considera en la actualidad, como una parte de la descripción, una variable más. La lengua es un ser vivo y tiene variantes que la gramática didáctica ha de registrar. Pero la característica distintiva de las gramáticas de las segundas lenguas es sobre todo la capacidad predictiva, es decir, la capacidad de dar respuesta a la pregunta *¿cuándo?*. Una gramática no predictiva no será nunca una gramática didáctica para el aprendizaje de una segunda lengua.
5. Debe ser un instrumento de intervención preventiva y planificada ante posibles dificultades y fuentes de errores fosilizables.
6. Debe ser una gramática del significado y del uso. Como hemos visto, muchos consideran la gramática como una colección de reglas arbitrarias centradas en la corrección formal. La gramática, sin embargo, abarca tres dimensiones interdependientes: forma, significado y uso.

La didáctica de la gramática, por su parte, también deberá estar centrada en el estudiante, quien tendrá un papel activo en el proceso de aprendizaje. Se guiará al estudiante en las tareas de descubrimiento combinando procedimientos deductivos, que le ayudarán a reconocer y aplicar las regularidades de la lengua, con procedimientos inductivos, que le ayudarán a formular posibles explicaciones. La didáctica de la gramática deberá

ser adecuada en cuanto a la selección de contenidos, la formulación de las explicaciones y su presentación en el aula. «Tendrá aquí cabida un enfoque contrastivo que no descarte la reflexión explícita pero que sepa aprovechar distintas sugerencias, desde la enseñanza colaborativa a las nuevas tecnologías, solo para citar algunos ejemplos» (Calvi, Trovato 2012, pp. 5-6). En esta línea, como veremos en la siguiente sección, las nuevas tecnologías pueden contribuir a crear entornos de aprendizaje donde al tradicional contexto de 'arriba abajo' (del profesor al estudiante) se sumen escenarios interactivos y colaborativos fuertemente motivadores.

4 Hacia un modelo de enseñanza gramatical basado en la reflexión metalingüística en entornos colaborativos: el proyecto WALLeT

No se suele subrayar lo suficiente el hecho de que el ejercicio de la capacidad o facultad metalingüística es consustancial a la adquisición de una segunda lengua en edad adulta tanto en contextos de enseñanza formal como informal (Pinto, Titone, González Gil 2000, pp. 36-37, 122). Desde los primeros momentos, el contraste con la lengua materna hace que surjan preguntas sobre las disimetrías que se observan y sobre las formas y significados que no existen en la nueva lengua. Este tipo de reflexión contrastiva, en el que la reflexión gramatical ocupa un lugar primordial, es algo que todos los que aprendemos una lengua hacemos de manera más o menos consciente. Descubrir además, desde la base de la propia competencia, que bajo la simetría formal de ciertas palabras y estructuras se esconden importantes diferencias de significado, uso, registro o frecuencia, entre dos lenguas, situación particularmente problemática en el caso de lenguas afines, exige la activación de una especial habilidad de análisis y observación y el desarrollo de señales de alerta, lo cual puede lograrse plenamente solo mediante la reflexión metalingüística (Degano, Lozano Zahonero 2016). La actividad metalingüística contrastiva comprende, por tanto, no solo la capacidad mental consciente de pensar y hablar sobre la lengua considerada como objeto, sino también todas aquellas manifestaciones mentales y lingüísticas que reflejan esta capacidad, aunque no sea consciente o no se verbalice (Camps 2000).

Por otro lado, «una cosa es proporcionar información metalingüística explícita y otra que haya realmente reflexión metalingüística por parte del alumno» (Pastor Cesteros 2014, p. 640). Es fundamental crear espacios interactivos y colaborativos que propicien la reflexión sobre el uso y permitan observar el desarrollo de la capacidad metalingüística y su correlación con el desarrollo del conocimiento lingüístico, así como con otras variables (Degano, Lozano Zahonero 2016). El proyecto WALLeT (*Wiki Assisted*

Language Learning and Translation) nace⁴ con un doble objetivo: por un lado, desarrollar una plataforma de traducción asistida que favorezca la familiarización de los estudiantes con las nuevas herramientas utilizadas hoy en día en la traducción especializada y la localización; por otro, explorar nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas basados en la traducción especializada y la confluencia de tres ámbitos diversos: la traducción asistida por ordenador, el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador y el aprendizaje colaborativo. Estos enfoques didácticos se apoyan en una plataforma basada en MediaWiki y en su extensión para la traducción Translatewiki. «A wiki can be briefly described as a (simple) Web page in which there is an edit button, that allows to enter an editing mode to modify the content of the page, using a simple non-WYSIWYG (What You See Is What You Get) markup language»⁵ (Baraniello et al. 2016, p. 373). Como toda herramienta wiki, WALLeT permitirá la participación colaborativa e interactiva en red de múltiples partes interesadas. Las combinaciones lingüísticas previstas son: español-italiano, inglés-italiano, español-inglés y viceversa. Los estudiantes participarán en las diversas fases del proyecto no solo como usuarios sino también como colaboradores y maestros según los principios de ‘aprender haciendo’, ‘aprender enseñando’, ‘aprender corrigiendo’ y ‘aprender evaluando’. Los entornos de aprendizaje que se configuran son los siguientes: i) un entorno de colaboración ‘de arriba abajo’ (profesor-estudiante); ii) un entorno de colaboración ‘de abajo arriba’ (estudiante-profesor); iii) un entorno de colaboración entre pares (estudiante-estudiante). Dentro de estos entornos, WALLeT contribuirá a fomentar la reflexión metalingüística y la investigación sobre la materia mediante tareas de traducción y tareas de reflexión específicas. La traducción interactiva y colaborativa ayudará a poner en práctica la capacidad metalingüística, mientras que las tareas de reflexión planificadas constituirán una herramienta de intervención preventiva ante potenciales dificultades y fuentes de error fosilizables.

La estructura de la plataforma WALLeT prevé dos sistemas nucleares: un sistema de gestión de la traducción y un sistema de gestión del aprendizaje. Los escenarios de traducción⁶ generados por WALLeT representan un contexto ideal para la observación de formas lingüísticas y significados, la sistematización de dicha observación y su aplicación a la producción y

4 El proyecto WALLeT, de 18 meses de duración, está financiado por la iniciativa *Uncovering excellence* de la Universidad de Roma «Tor Vergata».

5 Para una descripción detallada de la plataforma WALLeT desde el punto de vista técnico, puede verse Baraniello et al. 2016. Para el análisis de necesidades de las múltiples partes interesadas, puede verse Baraniello et al. 2015.

6 Para más detalles sobre los nuevos escenarios teóricos para el aprendizaje lingüístico y metalingüístico que abre la plataforma WALLeT y sobre sus posibles usos con fines de investigación, puede verse Degano, Lozano Zahonero 2016.

la revisión de la producción. Los estudiantes aprenderán que la lengua es un instrumento flexible y creativo, que los errores pueden ser un método y una guía de aprendizaje, que a veces formas paralelas en dos lenguas esconden un significado, distribución o uso muy diversos. A su vez los foros de discusión del sistema de gestión del aprendizaje representarán un espacio de interacción y reflexión sobre la producción propia y ajena hasta ahora cubierto solo en parte por el aula universitaria. Como es sabido, la interacción entre hablantes no nativos se caracteriza por la reflexión sobre la lengua que se aprende, la comparación de esta con la propia lengua, las reformulaciones, las autocorrecciones, las correcciones mutuas y los comentarios sobre las formas lingüísticas utilizadas y sobre los errores. Se ha observado (Varonis, Gass 1985) que las interacciones entre hablantes no nativos contribuyen a la adquisición de segundas lenguas en manera no menos significativa que las interacciones con hablantes nativos, por un lado porque los interlocutores, al no sentir la presencia de la 'autoridad' del hablante nativo, pierden el miedo a cometer errores; por otro, porque suele aparecer en mucha mayor medida que con los nativos lo que se ha dado en llamar input metalingüístico, es decir, información más o menos explícita sobre la lengua que se está aprendiendo.

Entre las tareas de reflexión gramatical planificadas, se podrán proponer pruebas sobre estructuras que pueden causar dificultades de aprendizaje. Un escenario posible será el de la corrección de las 'memorias de traducción de la interlengua', o sea, memorias de traducción en las que se recogen errores sistemáticos en textos traducidos por estudiantes con una determinada interlengua y para una determinada combinación lingüística. Los estudiantes deberán, fundamentalmente, identificar, corregir, describir y explicar errores y/o formular juicios de gramaticalidad. En la memoria, a una unidad de traducción en la lengua de partida le corresponderán una o varias equivalencias en la lengua de llegada, que podrán ser correctas o contener errores. Los estudiantes, mediante un sistema de comentarios, deberán dar la versión correcta y justificar sus elecciones explicitando por qué no han corregido el texto ('no he corregido nada porque está bien', 'no he corregido nada porque no sé si hay errores o no', 'sé que X está mal pero no sé corregirlo', etc.) o, en caso contrario, por qué lo han corregido, por qué lo han corregido así, cómo lo han hecho, qué instrumentos han usado. Otro escenario posible es el planteamiento de problemas en los foros de discusión. Los problemas constituyen una estrategia didáctica muy útil, aunque entrañan siempre un grado de dificultad que puede desmotivar a aquellos alumnos con un estilo de aprendizaje menos reflexivo. Se espera que la colaboración entre pares fomente la participación de todos los estudiantes y les ayude a plantearse nuevos problemas, así como a desarrollar autónomamente estrategias para resolverlos. Entre los problemas que suelen generar un mayor debate se encuentran el análisis de pares mínimos ('¿Por qué decimos *quedarse delgado* y no **quedarse gordo*?'

‘¿Por qué *hacemos* un viaje, una excursión o un crucero pero *damos* un paseo o una vuelta?’), la comparación de estructuras en la primera y la segunda lengua, el análisis crítico de las explicaciones, clasificaciones o definiciones gramaticales tradicionales (‘Si es verdad que *ser* se usa para propiedades de carácter permanente y *estar* para propiedades momentáneas o transitorias, ¿por qué se dice *Mi abuelo está muerto* o *Jacinto es joven?*’; ‘Según algunas gramáticas el sujeto es la persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo. ¿Qué opinas de esta definición? Fíjate en oraciones como *Me gustan los caramelos de menta*, *El niño tiene fiebre* o *Las flores crecen*’), la identificación de secuencias agramaticales y la formulación del principio que incumplen (‘¿Dirías que la oración *No creas que me importe* es correcta? ¿Por qué?’) o la observación de la relación entre forma, significados y usos (‘Lee con atención los dos primeros versos del soneto *Amor constante más allá de la muerte* de Francisco de Quevedo: *Cerrar podrá mis ojos la postrera // sombra que me llevare el blanco día*. Si analizas ahora las funciones sintácticas y semánticas, verás que hay más de un análisis y, por tanto, más de un significado. ¿Puedes explicar al menos tres de estos significados?’).

Por lo que respecta a la investigación, mediante WALLeT se registrarán datos pertinentes para el estudio de la correlación entre las siguientes variables: edad, L1-L2 / L2-L1, L2-L3 / L3-L2, L1-L3 / L3-L1, interlengua, estilo de aprendizaje, estilo cognitivo, conocimiento lingüístico y conocimiento metalingüístico y gramatical implícito y explícito. Se espera que el análisis de estos datos pueda servir para dar una respuesta empírica a las cuestiones aquí tratadas. Confiamos asimismo en que las reflexiones que hemos expuesto en este trabajo puedan contribuir a abrir nuevos horizontes para la gramática y su enseñanza.

Bibliografía

- Baraniello, Vincenzo; Degano, Chiara; Laura, Luigi; Lozano Zahonero, María; Naldi, Maurizio; Petroni, Sandra (2015). «The WALLeT Project (Wiki Assisted Language Learning and Translation): Bridging the Gap Between University Language Teaching and Professional Communities of Discourse». *Discourse, Communication and the Enterprise VIII = DICOEN VIII Pre-Conference Proceedings*. Napoli: DISES, pp. 39-42.
- Baraniello, Vincenzo; Degano, Chiara; Laura, Luigi; Lozano Zahonero, María; Naldi, Maurizio; Petroni, Sandra (2016). «A Wiki-based Approach to Computer Assisted Translation for Collaborative Language Learning». In: Li, Y.; Chang, M.; Kravcik, M.; Popescu, E.; Huang, R.; Kinshuk; Chen, N.S. (eds.), *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning*. Singapore: Springer, pp. 369-379.

- Barbero, Juan Carlos; Bermejo, Felisa; San Vicente, Félix (2010). *Contrastiva: Grammatica della lingua spagnola*. Bolonia: CLUEB.
- Borges, Jorge Luis [1928] (2002). «Indagación de la palabra». En: *El idioma de los argentinos*. Madrid: Alianza.
- Bosque, Ignacio (2010). «Presentación». En: Lozano Zahonero, María, *Gramática de referencia de la lengua española*. Milano: Hoepli, pp. xvii-xviii.
- Bosque, Ignacio (2014). «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática». Conferencia pronunciada en las I Jornadas GrOC (31 enero 2014). Barcelona: UAB, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bosque, Ignacio (2015). «Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática: Actitudes frente a contenidos». *Conferencia pronunciada en las IIa Jornadas GrOC* (5 febrero 2015). Barcelona: UAB, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Brackenbury, Laura (1908). *La enseñanza de la gramática* [en red]. *Cauce*, 5, pp. 161-217. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce05/cauce_05_009.pdf (2016-03-05).
- Calvi, Maria Vittoria; Trovato, Giuseppe (2012). «Entrevista con Maria Vittoria Calvi». *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 14, pp. 1-10.
- Camps, Anna (2000). «Aprender gramática». En: Camps, Anna; Ferrer, Montserrat (coords.). *Gramática a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 64-76.
- Carrera Díaz, Manuel; Silvestri, Paolo (2010). *Entre Palabras: Grammatica contrastiva della lingua spagnola*. Torino: Loescher.
- Castro, Américo (1921). «La enseñanza del español en España» [en red]. *Cauce*, 3, pp. 209-237. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_011.pdf (2016-03-05).
- Degano, Chiara; Lozano Zahonero, María (2016). «Enhancing Metalinguistic Awareness Through Collaborative Computer-assisted Specialised Translation: A Rationale for the WALLeT Project». *RiPLA*.
- Gili Gaya, Samuel (1952). «La enseñanza de la gramática». *Revista de Educación*, 1-2, pp. 119-122.
- Krashen, Stephen (1977). «Some Issues Relating to the Monitor Model». *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL, pp. 144-158.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lenarduzzi, René; Sainz, Eugenia (2014). «Introducción». En: Sainz, Eugenia (ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano*. Berna: Peter Lang, pp. 7-17.
- Lenz, Rodolfo (1912). «¿Para qué estudiamos gramática?» [en red]. *Conferencia dada en la Universidad de Chile* (16 agosto 1912). Santiago de Chile: Imprenta Cervantes. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-84539.html> (2016-03-05).
- Lozano Zahonero, María (2001). «La gramática en la clase de E/LE: el caso de *por y para*». *Cervantes*, 1, pp. 80-112.

- Lozano Zahonero, María (2006). *Gramática didáctica básica de español para italianos: Teoría*. Roma: Aracné Editrice.
- Lozano Zahonero, María (2010). *Gramática de referencia de la lengua española*. Milano: Hoepli.
- Lozano Zahonero, María (2011). *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española*. Milano: Hoepli.
- Núñez Delgado, María Pilar; Alonso Aparicio, Irene (2009). «The Role of Explicit Grammar in Second Language Teaching: Instructional Effectiveness of Processing Instruction». *RiPLA*, 9, pp. 93-108.
- Pastor Cesteros, Susana (2004). «El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE» [en red]. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad = Actas del XV Congreso de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 638-645. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf (2016-03-05).
- Pinto, Maria Antonietta; Titone, Renzo; González Gil, Lola (2000). *La conciencia metalingüística: Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa; Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- RAE, Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22a ed. Madrid: Espasa.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2011). «La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 60-73.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2012). «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 87-118.
- Sainz, Eugenia (ed.) (2014). *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano*. Berna: Peter Lang.
- San Vicente, Félix (dir.) (2013-2015). *Gramática de referencia de español para italófonos*. 3 vols. Bolonia; Salamanca: CLUEB-EUS.
- Varonis, Evangeline Marlos; Gass, Susan (1985). «Non-native/non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning». *Applied Linguistics*, 6, pp. 71-90.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Sobre los valores modales del futuro y del condicional y su didáctica en ELE

María Martínez-Atienza
(Universidad de Córdoba, España)

Abstract A contribution can be given to teachers' reflection on learning process of certain modal values which are expressed by some tenses, particularly those related to the epistemic modality. So, the revision will focus on the main values that can manifest four Spanish tenses: the simple future and conditional and the compound future and conditional. Furthermore, the reference levels of Spanish from the Instituto Cervantes and the correspondent places will be analysed in the field of teaching Spanish as a foreign language. Finally, a reflection on teaching such modal values from the analysis of some manuals of Spanish language from B1 to C1 levels will be presented, together with some brief methodology recommendations.

Sumario 1 Introducción. – 2 La expresión de la modalidad de las formas verbales de futuro y condicional. – 2.1 La expresión de la modalidad epistémica. – 2.2 Las formas verbales de futuro y condicional y la expresión de la objeción. – 2.3 Otros valores modales del futuro y del condicional. – 3 La referencia a los valores modales de futuro y condicional en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. – 4 Reflexiones para la didáctica y conclusiones.

Keywords Future verb forms. Conditional verb forms. Spanish as foreign language.

1 Introducción

Este trabajo tiene como objetivo fundamental contribuir a la reflexión del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de determinados valores modales expresados por algunas formas verbales. Así pues, para ello repasaremos los principales valores modalizados que pueden manifestar cuatro formas verbales, a saber: el futuro y el condicional, en sus formas simples y en las compuestas. Estudiaremos de modo particular el significado de modalidad epistémica que pueden expresar las cuatro formas y analizaremos las diferencias de carácter temporal que mantienen al expresar este valor. En segundo lugar, nos referiremos a los *Niveles de referencia del español* del Instituto Cervantes y al lugar que le corresponden en la didáctica de ELE. Por último, reflexionaremos sobre la enseñanza de los valores modales en ELE a partir del análisis

Biblioteca di Rassegna iberistica 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-18

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

de diversos manuales desde los niveles B1 hasta C1 y de nuestra propia experiencia docente.

Por último, todos los ejemplos a partir de los cuales hemos ilustrado los significados modales de las cuatro formas verbales proceden de corpus, en particular del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA).

2 La expresión de la modalidad de las formas verbales de futuro y condicional

2.1 La expresión de la modalidad epistémica

Nos ocuparemos en este trabajo de analizar los valores modalizados de las cuatro formas verbales a las que nos hemos referido en la introducción. No es nuestro objetivo aquí, por tanto, estudiar su valor temporal o aspectual, así como su carácter deíctico o anafórico. No obstante, como vamos a comprobar, las cuatro formas verbales pueden expresar algunos valores modales comunes, pero con diferencias entre ellas de carácter temporal.

Como es sabido, sobre la definición de modalidad se han mantenido en el pasado y se siguen manteniendo en la actualidad diversas posturas. Nos parece adecuada al respecto la definición que se recoge en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, así como la caracterización que allí se propone de los tres tipos de modalidad:

Modalidad y modalización son conceptos que se relacionan con la subjetividad en el lenguaje y con la expresividad. La modalidad expresa un amplio campo de matices semánticos, según la actitud del emisor ante lo enunciado y su interlocutor: certeza, probabilidad, posibilidad, creencia, obligación, seguridad, permiso, deseo, duda, predicción, valoración, afectividad, etc. Se diferencia de la modalización como el resultado se distingue de la acción: el resultado del proceso de modalización se materializa en un conjunto de marcas lingüísticas diversas (marcas modales) que orientan al receptor sobre cómo interpretar la modalidad de un discurso.¹ [...] En función de los distintos matices semánticos que expresa la modalidad del enunciado, se han establecido varias tipologías; así, por ejemplo, se distingue entre modalidad epistémica, deóntica y axiológica:

1 Consideramos también apropiada la definición que sobre modalidad propone Ridruejo (1999, p. 3211): «la categoría lingüística que [...] recoge las diferencias existentes entre enunciados en cuanto estos expresan distintas posiciones del hablante, bien con respecto a la verdad del contenido de la proposición que formulan, bien con respecto a la actitud de los participantes en el acto de la enunciación». En esta misma línea se manifiesta Palmer (1986), quien sostiene que la modalidad gramaticaliza las opiniones subjetivas y las actitudes de los hablantes.

1. la modalidad epistémica se define como la expresión del grado de certeza o duda que el emisor muestra con respecto a la verdad de la proposición contenida en su enunciado: [*Seguro que Pamela lo sabe*], [*Pamela debe de saberlo*];
2. la modalidad deóntica indica la obligatoriedad de que se dé el contenido enunciado, en relación con un sistema de normas [*Pamela tiene que saberlo*];
3. la modalidad axiológica o apreciativa muestra la actitud del emisor con respecto a lo comunicado en cuanto a su escala de valores; permite expresar una valoración moral o estética: [*No me parece bien que Pamela lo sepa*]. (*Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. «Modalidad»).

A continuación, nos vamos a referir en particular a las marcas de modalidad epistémica que constituyen las formas verbales, concretamente cuatro de ellas, a saber: las formas de futuro y de condicional tanto simples como compuestas. Como es sabido, la modalidad puede estar determinada también por adverbios o locuciones adverbiales como *probablemente*, *quizá(s)*, *a lo mejor*, que expresan este significado. Nuestro objetivo, no obstante, como acabamos de señalar, serán exclusivamente estos cuatro tiempos verbales. Efectivamente, como vamos a ilustrar con los siguientes ejemplos, pueden expresar el valor modal de probabilidad con relación a un determinado evento. Observemos el siguiente diálogo:

- (1) - Me gusta la palabra Nápoles. Nápoles.
 - Muy bien, Giuseppino. Por hoy es suficiente. Ya es hora de recogernos. También el chico **estará cansado** del viaje - dijo dirigiéndose a Leonor.
 Pero ella no parecía satisfecha. (CREA. Eduardo Alonso [1991]. *Flor de Jacarandá*. Barcelona: Muchnik, p. 32)²

Obsérvese que el predicado *estará cansado* está conjugado en futuro simple y, sin embargo, temporalmente no expresa un evento posterior al momento de la enunciación sino un evento simultáneo a este. Así pues, el significado no se vería alterado si la forma verbal apareciera acompañada por el adverbio *ahora* (*También el chico estará ahora cansado del viaje*).

Junto a la forma de futuro simple, también la de futuro compuesto o perfecto puede expresar el valor de probabilidad sobre un determinado evento:

- (2) - ¿No **se habrá roto** algo...? - inquirió cuando pudo con esa educada curiosidad de quien se sabe responsable del desaguisado.

2 La negrita de todos los ejemplos es nuestra.

- No, no - negué sin mucha convicción estirando la pierna, tras comprobar el movimiento razonable de la misma. (CREA. Luis Mateo Díez [1992]. *El expediente del naufrago*. Barcelona: Alfaguara, p. 202)

Obsérvese que, en el caso del futuro compuesto, se expresa probabilidad sobre un momento previo al momento de la enunciación, por lo tanto sobre un evento pasado. Así pues, las diferencias entre el futuro simple y el compuesto en la expresión de la probabilidad son de carácter temporal: no se trata de que una forma verbal exprese mayor probabilidad con respecto a la otra, sino del momento en la línea temporal en que sitúan el evento.

Como podemos comprobar en los siguientes ejemplos, el condicional tanto simple como compuesto puede expresar en español este mismo valor modal:

(3) Eva «La Tejedora». - No oí ningunos ruidos. Se terminó la feria; **serían las dos** y no oí ni cantar a nadie. Ni a borrachos pasar por las calles.

Concepción «La Caratauna». - Sí oíste. No mientas. (CREA. José Martín Recuerda [1980]. *Las arrecogías del beaterio de Santa María Egipcíaca*. Madrid: Cátedra, p. 256)³

(4) A un lado del muro de mármol, el sepulturero había dejado una vieja cruz. Probablemente, procedía de cualquiera de las tumbas de alrededor y **se habría caído**, con los clavos desgastados por la herrumbre y la humedad. Era sólida y pesada. (CREA. Alfonso Rojo [2002]. *Matar para vivir*. Barcelona: Plaza y Janés, p. 272)

Entre ambas formas verbales existe una diferencia de carácter temporal en la expresión de la probabilidad: el condicional simple expresa probabilidad sobre un momento anterior al momento de la enunciación: 'serían las dos cuando se terminó la feria', mientras que el condicional compuesto expresa probabilidad de un momento pasado anterior a otro momento a su vez pasado: 'el sepulturero había dejado una vieja cruz que quizás previamente se había caído'.

El condicional compuesto, además, puede expresar modalidad epistémica sobre un evento situado con anterioridad respecto al momento de la enunciación, y por tanto en este caso funciona como forma verbal deíctica y no anafórica. Nos referimos al valor comúnmente denominado 'condicional de rumor', muy usado fundamentalmente en textos periodísticos, a pesar de estar desaconsejado por la norma académica:

³ Tal y como destaca Company (1985-1986, pp. 103, 104), los significados modales del condicional ya están documentados en el español medieval, si bien es en el siglo XV cuando aumenta el número de casos.

- (5) Diana Sánchez Rosario, hermana materna de la madre que **habría degollado** a sus tres hijos e intentó suicidarse en Palmar de Varela, aseguró en la tarde de este jueves que su familia es desplazada de la violencia. (*El Herald*o, 18 Junio 2015)

En definitiva, comprobamos que las formas verbales simples y compuestas de futuro y condicional pueden expresar el valor modal de probabilidad con diferencias temporales: el futuro simple y compuesto y el condicional simple funcionan como formas verbales deícticas en la expresión de la probabilidad, dado que se colocan directamente con relación al momento de la enunciación, bien expresen simultaneidad con respecto a este momento (el futuro simple) o bien anterioridad con respecto a él (el futuro compuesto y el condicional simple). Por lo que se refiere al condicional compuesto, funciona como una forma verbal anafórica en la expresión de la probabilidad, ya que no se orienta directamente con relación al momento de la enunciación, sino a otro momento a su vez anterior a este. El denominado condicional de rumor, sin embargo, funciona como forma verbal deíctica.

2.2 Las formas verbales de futuro y condicional y la expresión de la objeción

De modo paralelo al significado de probabilidad sobre un determinado evento, las cuatro formas verbales objeto de nuestro estudio pueden expresar el valor modal de probabilidad unido a un significado de objeción sobre un cierto evento. En estos casos, la forma verbal aparece siempre seguida por una oración introducida por *pero*. Comencemos, como en el apartado anterior, por las formas verbales de futuro simple y compuesto:

- (6) - No lo **será pero** ¿crees que tu abuela preguntó qué quería decir? Nada de eso, las otras dos dijeron amén, como si hubiera dado en el clavo... (CREA. Rosa Chacel [(1976) 1991]. *Barrio de Maravillas*. Barcelona: Seix Barral, p. 18)
- (7) No sé cuánto **habrá sido, pero** al menos una hora y media o dos y siempre igual y yo estaba quieta también y cada vez me asombraba más con algo que se me hacía tan raro como de cuento. (CREA. Yuyú Guzmán [1999]. *El país de las estancias*. Buenos Aires: Emecé Editores)

Como en el caso anterior con la expresión exclusivamente del valor de probabilidad, la diferencia semántica entre el futuro simple y compuesto al indicar objeción es de carácter temporal: el presente expresa un evento que coincide con el momento de la enunciación, por lo tanto es un evento

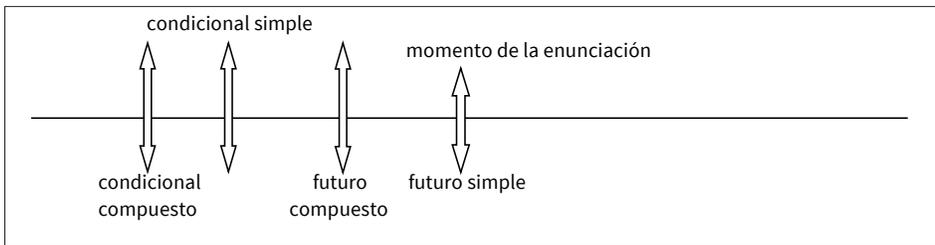
presente, mientras que el futuro compuesto expresa un evento previo al momento de la enunciación. Observemos a continuación los ejemplos con el condicional simple y compuesto:

- (8) Va a dejarlos en el montón del centro. Porque Roberto, buen actor no **sería pero** a optimismo no le ganaba nadie... (CREA. José Sanchís Sinisterra [1995]. *El cerco de Leningrado (Historia sin final)*. Madrid: SGAE, p. 55)

- (9) [...] el silbido de Ignacio cuando llegaba a la casa, sentarnos a comer viendo las noticias en la tele, esos pequeños momentos cuando mi vida era simple y apacible, no todo lo apasionada que yo **habría querido, pero** al menos estable, tranquila, más feliz de lo que entonces me daba cuenta. (CREA. Jaime Bayl [2002]. *La mujer de mi hermano*. Barcelona: Planeta, p. 351)

De nuevo la diferencia entre estas dos formas verbales en la expresión de este valor es de carácter temporal: el pretérito pluscuamperfecto expresa anterioridad con respecto a un evento a su vez pasado, por lo tanto tiene carácter anafórico, mientras que el condicional simple expresa anterioridad con respecto al momento de la enunciación, por lo tanto es deíctico.

Proponemos el siguiente gráfico que refleja las diferencias temporales que manifiestan las cuatro formas verbales objeto de nuestro estudio en la expresión de los valores modales de probabilidad y de objeción. En el caso del futuro, es simultáneo al momento de la enunciación; el futuro compuesto expresa anterioridad inmediata a dicho momento, a diferencia del condicional simple, que expresa anterioridad no inmediata; por último, el condicional compuesto expresa anterioridad a otro evento a su vez anterior al momento de la enunciación.



2.3 Otros valores modales del futuro y del condicional

El futuro simple puede expresar también modalidad deóntica. Desde el punto de vista temporal, de nuevo en estos casos no expresa posterioridad al momento de la enunciación, sino simultaneidad con respecto a este momento. Obsérvese:

- (10) El primero de enero, a las tres de la tarde, tú **estarás** en el Cuartel Moncada representándome a mí y al Ejército Rebelde. **Irás** con trescientos hombres escogidos de tu columna, todos bien armados, por si acaso. (CREA. Huber Matos [2002]. *Cómo llegó la noche. Revolución y condena de un idealista cubano*. Barcelona: Tusquets).

También expresa temporalmente un significado presente en aquellos casos en que el hablante manifiesta un distanciamiento con respecto al evento expresado, un significado de cortesía por tanto:

- (11) Ahora te **pediré** que vayas a esa vida para agotar todas las emociones que te están perturbando. No temas, que yo te acompañaré y estaré siempre aquí, a tu lado. (CREA. José Luis Cabouli [1995]. *Terapia de vidas pasadas*. Buenos Aires: Continente, p. 133)

Obsérvese que hay una diferencia en el grado de distanciamiento entre los interlocutores al usar el futuro con respecto al presente (*te pediré* vs. *te pido*), mayor en el caso de la primera forma.

Por lo que respecta al condicional simple, comparte con el futuro la expresión del significado de cortesía. Temporalmente, ambos tiempos expresan la coincidencia del evento con el momento de la enunciación, aunque el condicional simple expresa un distanciamiento mayor del hablante hacia el oyente con respecto al futuro:⁴

- (12) Saqué del bolsillo la fotografía quemada y se la mostré.
- ¿Cree que **podría** decirme si el joven que aparece en la fotografía es Julián Carax? (CREA. Carlos Ruiz Zafón [(2001) 2003]. *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta, p. 136)

En estos apartados hemos estudiado, pues, los principales valores modalizados que pueden expresar los tiempos simples y compuestos de futuro

⁴ El condicional compuesto puede expresar también el valor de cortesía, si bien este uso lo encontramos con más frecuencia en las distintas variedades del español de Hispanoamérica que en la variedad peninsular. De nuevo desde el punto de vista temporal, el significado es presente. Obsérvense los siguientes ejemplos que recoge RAE (2009, p. 1795): (i) Habría querido hablar con usted un momentito.

y condicional.⁵ A partir de aquí, reflexionaremos sobre su didáctica en contextos de Español como Lengua Extranjera.

3 La referencia a los valores modales de futuro y condicional en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Si nos fijamos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, observamos que se programa la enseñanza de estos valores de las cuatro formas verbales en distintos niveles. Por lo que respecta al ‘valor de objeción o rechazo’, en los cuatro tiempos figura en el nivel C1 de ‘Dominio operativo eficaz’. El significado modal de probabilidad figura en el nivel B2 ‘Avanzado’ para todos los tiempos a excepción del futuro simple, que sitúa este significado en el nivel B1 ‘Umbral’. Por lo que respecta al resto de valores a los que aquí nos hemos referido, algunos de ellos, como el ‘condicional periodístico’, se sitúan en el nivel C2 ‘Maestría’, mientras que el futuro de mandato se sitúa en el nivel C1 y el condicional de cortesía en el B1. En cuanto al futuro de cortesía, no aparece recogido en el *Plan curricular*, pero, como el futuro de mandato, consideramos que ha de situarse en el nivel C1. Lo sintetizamos a continuación en los siguientes cuadros:

Futuro simple	Futuro compuesto
B1: Valor de probabilidad	B2: Futuro de probabilidad en el pasado
C1: Valor de objeción o rechazo	C1: Valor de objeción o contraste en el pasado
C1: Futuro de mandato	
Condicional simple	Condicional compuesto
B1: Condicional de cortesía	
B2: Valor de probabilidad en el pasado	B2: Condicional de probabilidad en el pasado con valor de anterioridad respecto a otra acción
C1: Valor de objeción o rechazo en el pasado	C1: Valor de objeción o contraste en el pasado con significado de anterioridad
	C2: Condicional periodístico (citas encubiertas). Significado de anterioridad. Mitigador de responsabilidad

⁵ Para un extenso y pormenorizado estudio del futuro y condicional simple y de sus distintos valores modales, recomendamos al lector RAE 2009, pp. 1767-1786. En el caso del futuro compuesto y del condicional compuesto, RAE 2009, pp. 1791-1795.

4 Reflexiones para la didáctica y conclusiones

Durante varios años de docencia de Gramática española en la Universidad de Córdoba, hemos podido constatar que al estudiar los significados de las distintas formas verbales, los estudiantes extranjeros, que suelen ser entre 25 y 30 de unos 80 estudiantes matriculados, se sorprenden a menudo al analizar los distintos valores semánticos del verbo. A pesar de su avanzado nivel de español (la mayoría de ellos entre B2 y C1), en general les resulta novedoso que una forma verbal de futuro o de condicional pueda expresar un valor temporal de presente, como sucede en la expresión de la probabilidad en el caso de la primera forma, por ejemplo, o en el valor de cortesía de la segunda. Desde nuestro punto de vista, ello se debe a que en su aprendizaje de español, desde los primeros niveles se estudian los valores que podemos denominar ‘canónicos’ de los tiempos verbales, de acuerdo con los cuales el futuro expresa posterioridad al momento de la enunciación y el condicional posterioridad con respecto a un evento pasado. Sin embargo, constatamos que la frecuencia de uso de los valores modales del futuro y del condicional en el español actual es similar a la de los valores canónicos y, no obstante, a menudo se estudian como marginales y por tanto el discente los considera casi excepcionales; con frecuencia, de hecho, son escasamente usados en la producción tanto oral como escrita de los aprendientes.

En este trabajo, hemos llevado a cabo un análisis de diversos manuales de español como lengua extranjera de los niveles B1, B2 y C1, de diversas editoriales que sin duda son referente en el panorama actual. A partir de ello, hemos podido obtener las conclusiones siguientes:

1. el tiempo condicional tanto simple como compuesto aparece fundamentalmente ligado a su aparición en oraciones condicionales. La clasificación que con más frecuencia encontramos para estas oraciones es la tripartita que distingue entre *condicionales reales, posibles o hipotéticas e irreales o imposibles*.⁶ (Véanse, entre otros manuales, *Destino Erasmus 2. B1-B2*, p. 96; *Nuevo Avance 6. B2.2*, pp. 42-43; *Español en marcha 4. B2*, p. 31; *ECO. Curso modular de Español Lengua Extranjera*, pp. 72-73);
2. con respecto a la expresión de la probabilidad, encontramos principalmente referencias al futuro simple y, en menor medida, a la

⁶ Recomendamos al lector/a Fernández, Foncubierta y Gutiérrez 2004, donde se revisan las propuestas de oraciones condicionales en los manuales de ELE y se explica que con una estructura similar de subordinada introducida por *si*, en español no se expresa en todos los casos el valor condicional, sino a veces, entre otros, el de contraposición, por ejemplo. Así pues, recomiendan que el docente explique las diferencias de modo que el estudiante sea capaz de distinguir entre los casos en que se expresa condición y aquellos en los que se expresa un valor diverso.

- expresión de este valor modal en el futuro compuesto y en el condicional simple y compuesto;
3. son muy escasas en los manuales las referencias al valor de objeción de las cuatro formas verbales estudiadas;
 4. la referencia al condicional de cortesía es recurrente en los distintos manuales. (Véanse, entre otros, *ECO. Curso modular de Español Lengua Extranjera*, p. 71, *Sueña 3*, unidad 3).

Así pues, a la luz de nuestra experiencia como docentes de ELE y también como docentes de Gramática española a estudiantes del Grado de Filología Hispánica, entre los que figuraban numerosos estudiantes extranjeros, proponemos las siguientes recomendaciones sobre la didáctica de estas formas verbales:

1. Insistir en el aula en los valores modales que manifiestan estas cuatro formas verbales en español, haciendo conscientes a los estudiantes del uso frecuente de estos valores entre los hablantes nativos. Como hemos dicho arriba, más allá del valor temporal de posterioridad al momento de la enunciación y de posterioridad con respecto a un momento del pasado, las cuatro formas verbales manifiestan en español un uso modalizado, con los diversos significados a los que nos hemos referido, que deben conocer y que sin duda contribuirá a mejorar su competencia comunicativa.
2. Estudiar de forma simultánea en el nivel B2 el valor modal de probabilidad que manifiestan en español el futuro compuesto, el condicional simple y el compuesto, repasando a su vez el significado de probabilidad que manifiesta el futuro simple y que, de acuerdo con los *Niveles de referencia del Plan curricular*, se ha estudiado en el nivel B1. Esto es, hacer hincapié en este valor modal que comparten las cuatro formas verbales, y al mismo tiempo explicar que manifiestan entre sí diferencias temporales a la hora de expresar dicho valor. Creemos que repercutirá positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje estudiar de forma conjunta el valor de probabilidad de los cuatro tiempos más que hacerlo de forma separada a lo largo del manual.
3. De acuerdo con lo que acabamos de afirmar en 2), creemos también conveniente estudiar de forma conjunta en el nivel C1, según las indicaciones del *Plan curricular*, el valor modal de objeción al que nos hemos referido en el apartado 2.2, de nuevo insistiendo al alumnado en que las diferencias entre las cuatro formas verbales a la hora de expresar este valor son de carácter temporal.
4. Estudiar los significados modales de los distintos tiempos verbales siempre de forma contextualizada, de modo que sean los propios discentes quienes induzcan en cada caso si el futuro o el condicional simples o compuestos expresan o no un valor modalizado.

5. Como propuesta didáctica concreta, con el objetivo de que el alumnado sea capaz de inducir por sí mismo los distintos significados modales que tienen en español las cuatro formas verbales estudiadas, creemos que puede ser provechoso que el propio estudiante haga una búsqueda de formas verbales de futuro y de condicional en un corpus y a partir de ello trate de explicar si los valores que expresan estas formas son temporales o corresponden a alguno de los significados modales que hemos explicado arriba. Sin duda, la inducción del valor de cada forma verbal a partir de su aparición en un determinado contexto será más sencilla para el estudiante y su aprendizaje también será más rápido. Entre otros, puede utilizar el propio CREA de la RAE.

Así pues, concluimos sobre la importancia del conocimiento y la práctica de estos significados modales de las cuatro formas verbales, lo cual sin duda contribuirá a la mejora de la competencia comunicativa del aprendiente de ELE.

Bibliografía

- Company, Concepción (1985-1986). «Los futuros en el español medieval, sus orígenes y su evolución». *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 34 (1), pp. 48-107.
- CREA = RAE, Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual* [en red]. Disponible en <http://www.rae.es> (2015-10-05).
- Destino ERASMUS 2. B1-B2* (2009). Manzano Gras, Pedro; Barriendos Santiago, Marisa; Gómez Yúfera, Irene (coords.), *Destino ERASMUS 2. B1-B2*. Madrid: SGEL.
- ECO. Curso Modular de Español Lengua Extranjera* (2006). Carlos Romero Dueñas, Alfredo González Hermoso, *ECO: Curso Modular de Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia S.A.
- Español en marcha 4. B2* (2012). Castro Viúdez, Francisca; Rodero Díez, Ignacio; Sardinero Franco, Carmen, *Español en marcha 4. B2*. Madrid: SGEL.
- Fernández, M. Carmen; Foncubierta, J. Manuel; Gutiérrez, Diego (2004). «Las oraciones condicionales en los manuales de ELE: algo más que una condición». En: Castillo Carballo, María Auxiliadora et. al. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad = Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 946-951.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular (2015-10-05).
- Instituto Cervantes (s.d.). *Diccionario de términos clave de ELE* [en red]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele (2015-10-05).
- Nuevo Avance 6. B2.2* (2011). Concha Moreno, Piedad Zurita; Victoria Moreno, *Nuevo Avance 6. B2.2*. Madrid: SGEL.
- Palmer, Frank (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAE, Real Academia Española; AALE, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ridruejo, Emilio (1999). «Modo y modalidad: El modo en las subordinadas sustantivas». En: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3209-3251.
- Sueña 3. B2* (2007). Álvarez Martínez, M. Ángeles et. al., *Sueña 3. B2*. Madrid: Anaya.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Cómo construimos las relaciones en la interacción: preposiciones, conjunciones, marcadores

Francisco Matte Bon

(UNINT, Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia)

Abstract The object of this paper is to explore the problems posed by the analysis and description of the grammatical operators used to express different kinds of relations between elements mentioned, between the speaker and the contents expressed or between the speaker and his interlocutor. After a short discussion of the main difficulties that arise in current descriptions, a new, simpler model of analysis, developed within the context of metaoperational grammar (Henri Adamczewski), is proposed. Traditional descriptions tend to list the different possible interpretations as though meaning were directly encoded by the grammar of languages, and the work of grammarians just consisted in collecting surface observations. In the model adopted here, the interpretation given for each element in each single context is the result of the interaction between a number of factors, such as our knowledge of the extralinguistic world and of the context, obviously including the invariant kernel characterising each and every single element involved. Moreover, each element draws a large part of its meaning from a wide network of oppositional relationships with all the other elements of the system. It should therefore be studied in contrast with other elements, which is not always the case in the literature. Only by drawing an overall picture of the system (and not just fragmentary descriptions of isolated items) can the wide range of nuances that derive from the choice of one element or another be explained.

Keywords Metaoperational grammar. Interaction. Grammatical operators.

En trabajos anteriores me he referido en numerosas ocasiones a los problemas que plantean los análisis gramaticales más habituales (véase, p. ej, Matte Bon 2015a), especialmente desde la perspectiva de la enseñanza del español a los extranjeros, siguiendo las observaciones que propuso Henri Adamczewski refiriéndose a otras lenguas.¹ Entre ellos, cabe recordar los principales:

a. La mayor parte de los trabajos analizan los fenómenos gramaticales atribuyendo un peso excesivo a la referencia al mundo extralingüístico.

¹ Para conocer las ideas de Henri Adamczewski sobre los problemas que plantean los análisis de la lengua más difundidos, véanse Adamczewski 1983, 1991, 1996, 2002.

Aun cuando se trata de fenómenos que con el mundo tienen muy poco que ver, como, por ejemplo, el sistema de los modos y tiempos verbales, en el análisis se intenta dar cuenta de cómo cada forma representa el mundo extralingüístico o del compromiso que asumimos con respecto al mundo al escoger una u otra de las posibilidades que la lengua nos ofrece. Esto sucede, por ejemplo, cuando se habla de cómo con cada una de las formas o de los paradigmas de los que disponemos se representa el contenido expresado por el verbo: cuando se hace hincapié en la mayor o menor cercanía o lejanía temporal de lo relatado; cuando se describen las oposiciones modales en términos de grado de compromiso con respecto al mundo (mayor o menor seguridad o realidad de lo dicho, afirmación o no afirmación del contenido verbal, etc...); o cuando se intenta explicar de las oposiciones que existen entre los diferentes tiempos verbales en términos aspectuales, con una concepción del aspecto verbal en términos de mayor o menor telicidad de lo expresado por el verbo.² Estas maneras de dar cuenta de los fenómenos lingüísticos no consideran numerosos aspectos y parecen preocuparse esencialmente por cómo con la lengua nos referimos al mundo extralingüístico.

b. Con demasiada frecuencia en los estudios gramaticales se tiene la sensación de que los autores enumeran las diferentes interpretaciones que damos de cada operador gramatical en los diversos contextos como si se tratara de manifestaciones del mismo fenómeno independientes de las demás, y como si la interpretación que surge en cada contexto no estuviera relacionada con los datos del contexto. Esto plantea un doble problema:

- por un lado, se concibe la descripción de los fenómenos en términos de listas de sus manifestaciones y de las interpretaciones que de ellos damos, y no como búsqueda de las propiedades invariantes que los caracterizan, que son responsables de las interpretaciones que de ellos damos, teniendo en cuenta numerosos otros factores;
- por otro, bajo esas descripciones parece subyacer la creencia de que las diferentes interpretaciones reseñadas nos vienen dadas directamente por la gramática del fenómeno estudiado, como si no fueran el producto de su interacción con otros elementos, como los datos del contexto y la prosodia.

Estas actitudes pueden parecer comprensibles – pero no por ello justificadas – cuando se trata de dar cuenta de unidades que sirven para nombrar o

² No puedo adentrarme aquí en los numerosos problemas que plantean las descripciones del sistema verbal en términos aspectuales para lenguas como el español. El lector interesado podrá referirse a Matte Bon 2015a. Aquí me limitaré a señalar que muchas de las consideraciones que leemos en los trabajos dedicados al aspecto en nuestras lenguas contradicen o ignoran en gran medida lo que sucede en lenguas en las que el aspecto está rigurosamente codificado y delimitado por el sistema, como sucede, por ejemplo, en las lenguas eslavas.

describir elementos o fenómenos observables en el mundo extralingüístico, como sucede con la dimensión léxica de nombres y verbos. Si se miran ingenuamente, puede pensarse que estas unidades no sean más que meras representaciones de la realidad, pero si se consideran con mayor detenimiento, se descubre que ni tan siquiera su contenido semántico puede describirse en términos de referencia al mundo: es bien sabido que las representaciones de la realidad que damos con las palabras son culturales y la elección misma de un elemento en el eje paradigmático frente a todos los que por ese mismo acto quedan desechados implica ya en sí una interpretación.³

c. En un alto número de casos, los autores de los trabajos de gramática utilizan ejemplos sin contexto o con un contexto insuficiente para que pueda apreciarse realmente el funcionamiento del fenómeno estudiado. Esto sucede, por ejemplo, cuando se propone un ejemplo como ‘Colón descubre América en 1492’ al hablar de los usos del presente de indicativo que se refieren al pasado, o cuando se afirma, como sucede en el § 23.2a de la *Gramática Académica* (RAE-ASALE 2009, p. 1685), que en la oración ‘Arturo lee el periódico’ «se puede hablar de cierto suceso repetido, aunque también de un evento particular que pueda verificarse en un intervalo temporal determinado», mientras que «la interpretación de suceso repetido se descarta» en ‘Arturo está leyendo el periódico’. En realidad, en un contexto como ‘Ya sé que ella a ti no te gusta nada, pero sus apariciones surten siempre efectos muy positivos. Después de la última vez que vino, Arturo está leyendo el periódico’, la interpretación más probable es precisamente la de ‘suceso repetido’.

En algunas ocasiones, los ejemplos citados son extraídos de contextos reales, pero el fragmento que se presenta, muy a menudo, se limita a la oración en la que aparece el fenómeno estudiado o, incluso, a parte de ella, lo que no permite observar las dinámicas contextuales ni los elementos que pueden ser responsables de la manifestación objeto del análisis.⁴ Esto se debe, con frecuencia, a que los autores no han aprovechado todo lo que hubieran podido las potencialidades del contexto y las informaciones que este nos proporciona, y han considerado el fenómeno estudiado aisándolo de lo que había a su alrededor.

La ausencia de contextos adecuados, y la insuficiente consideración de las dinámicas que en ellos se dan, lleva con frecuencia a los autores

3 Para los problemas que conlleva el análisis del léxico véase Matte Bon 2015b.

4 Esto sucede aun en obras en las que resulta evidente que son el producto de un esfuerzo ingente por recoger usos reales, como es el caso de la gramática de Salvador Fernández Ramírez o de la más reciente *Nueva gramática de la lengua española* publicada por la RAE en 2009 bajo la dirección de D. Ignacio Bosque. En ambas se presentan ejemplos extraídos de un corpus muy extenso, pero no siempre el fragmento citado es suficiente para entender el fenómeno analizado.

a quedarse en sus primeras impresiones, a dar por buenas hipótesis que no resisten a un análisis más pormenorizado o a inventar explicaciones que no sólo no dan cuenta del fenómeno estudiado, sino que en algunas ocasiones parecen en evidente contradicción con lo que demuestra la observación de los hechos.⁵

d. Es bien sabido, Ferdinand de Saussure nos lo dejó muy claro, que la lengua es un sistema en el que cada elemento y cada mecanismo vive en oposición con todos los que hubieran podido aparecer en su lugar y cobra parte de su valor de las oposiciones sintagmáticas y paradigmáticas que se establecen con los elementos presentes (relaciones *in praesentia*) o ausentes (*in absentia*). En la historia de la lingüística desde Saussure este ha sido un principio fundamental que pocas escuelas han dejado de tener en cuenta. Así pues, se estudian numerosos elementos en parejas opositivas: PARA / POR, A / DE, A / EN, HASTA / DESDE, CON / SIN, ESTAR / SER, indicativo / subjuntivo, indefinido / imperfecto, UN / EL, etc. Sin embargo, si se observan las cosas con mayor detenimiento tratando de descubrir la arquitectura secreta general que gobierna el sistema complejo que es la lengua, llama la atención el limitado número de análisis en términos de oposiciones contrastivas que nos proponen los estudios de gramática o lexicográficos. Así, por ejemplo, no suelen explicitarse las diferencias que existen entre elementos que compiten por su alto grado de afinidad en lo que respecta a su significación, a tal punto que se los considera a menudo 'sinónimos' sin que se intenten deslindar las propiedades específicas de cada uno de ellos para aclarar en qué se distinguen. Esto sucede con parejas como QUERER / DESEAR o ¿POR QUÉ...? / ¿CÓMO ES QUE...?, para las que cabría esperarse mucho más que las descripciones por la vía sinonímica adoptadas por la mayor parte de los diccionarios, que remiten de un elemento de la pareja al otro. Así las cosas en lo que respecta a muchas parejas léxicas de elementos cercanos, ¿cómo esperar encontrarse con comparaciones entre el indefinido o el imperfecto, con todo lo que tienen en común, por una parte, y el imperativo o el gerundio por otra? Son mucho menos frecuentes los trabajos que se interrogan sobre oposiciones como PARA / A, sistema verbal / sistema de la determinación del sustantivo, orden de palabras / sistema verbal, PUES / TOTAL, etc. o

5 Esto ocurre, por ejemplo, cuando ante un ejemplo como 'Colón descubre América en 1492' se explica que en estos contextos se utiliza el presente para acercar el pasado al presente, como sucede en numerosas gramáticas: «Con cambio del punto ordenador del discurso, se emplea el presente para expresar acción pasada. Con ello se aproxima y vivifica lo recordado» (Alcina Franch, Blecua 1975 [1983], p. 794). Ante explicaciones como esta, cabe preguntarse por qué el ejemplo mencionado parece perfectamente aceptable y, sin embargo, no lo parece tanto un enunciado como 'Hace dos minutos me encuentro con Ana' ni como 'Me encuentro con Ana hace dos minutos', pero sí '¡Lo que son las cosas! Hace dos minutos bajo a la cafetería para tomarme un café y me encuentro con Ana en el ascensor'.

los que estudian de manera sistemática las cosas para entender cuál es el papel específico que desempeña cada elemento dentro del conjunto armónico que es el sistema lengua. Algunas de estas oposiciones pueden parecer extrañas. Sin embargo, solo si comparamos cada elemento con todo lo que hay a su alrededor dentro del sistema podremos empezar a formarnos una idea de conjunto del complejo rompecabezas que estamos tratando de desentrañar.

Uno de los ámbitos en los que estas dificultades se observan de forma más evidente es el de los operadores gramaticales con los que el enunciador organiza su discurso estableciendo diferentes tipos de relaciones entre los elementos mencionados, entre los diferentes datos que componen su discurso, entre lo dicho y el contexto, entre sí mismo y lo dicho o entre sí mismo y su interlocutor o señalando elementos a su interlocutor y expresando puntos de vista personales. En todos los casos, se trata de informaciones o instrucciones que permiten al interlocutor interpretar adecuadamente el contenido del mensaje especialmente en lo que respecta a lo que está en juego en la interacción y a las actitudes del enunciador.

Tradicionalmente se han clasificado los operadores gramaticales a los que nos referimos desde diferentes perspectivas. Desde el punto de vista de las categorías morfológicas (clases de palabras), el grupo incluye preposiciones, locuciones preposicionales, locuciones conjuntivas, adverbios y locuciones con valor adverbial, formas verbales, sintagmas preposicionales, etc... Desde la perspectiva de su función, se ha utilizado una amplia gama de etiquetas, según la perspectiva adoptada (que puede hacer mayor o menor hincapié en aspectos formales o en la interacción): elementos de relación, conectores, marcadores del discurso o discursivos, operadores, etc. Igual que desde la perspectiva de las clases de palabras, ninguna de las etiquetas empleadas desde la perspectiva de la función que desempeñan estos operadores abarca a todos los operadores gramaticales considerados aquí.

Dada la necesidad de definir de manera sencilla y fácilmente comprensible el ámbito al que nos referiremos aquí, a pesar de la incongruencia que representa el uso de dos etiquetas que se definen en términos morfosintácticos con una que se define más bien en términos funcionales, para delimitar mejor los ámbitos a los que pueden adscribirse los elementos de los que nos ocuparemos en las páginas que siguen, diremos que se trata de preposiciones (y locuciones preposicionales), conjunciones (y locuciones conjuntivas), y de marcadores del discurso. Todos estos operadores tienen en común el hecho de que no se puede dar cuenta de su significación en términos de referencia al mundo extralingüístico, y que sirven en la construcción de los enunciados para establecer relaciones de diferentes tipos.

Un rápido análisis de los estudios dedicados a estos elementos nos lleva a constatar que sus descripciones suelen consistir en listas más

o menos largas de posibles interpretaciones de los usos del elemento considerado. No dispongo aquí de espacio suficiente para emprender un análisis pormenorizado de todas las múltiples facetas que caracterizan muchos de los numerosos y valiosos trabajos dedicados al estudio de estas unidades. Me limitaré, por tanto, a algunas observaciones generales sobre un número reducido de presentaciones extraídas de obras escogidas por su valor, con el único objetivo de proponer una reflexión sobre los aspectos metodológicos relacionados con el análisis de estos elementos a partir de lo que solemos encontrar en algunos de los trabajos de mayor prestigio.

Si consultamos el *Diccionario de conectores y operadores del español* de Catalina Fuentes Rodríguez (2009) para entender cómo funciona el operador gramatical⁶ PUES en el intento de ayudar a nuestros alumnos extranjeros a resolver los numerosos problemas que les plantea este elemento, descubrimos que en un apreciable esfuerzo de descripción de los diferentes matices que percibimos ante sus usos en contexto, la obra en cuestión le dedica seis entradas, desarrolladas a lo largo de cuatro páginas, seguidas de otras tres referidas a las expresiones PUES BIEN y PUES NADA (2 entradas) que ocupan otras dos páginas aproximadamente. Si analizamos las diferentes entradas, constatamos que el origen del elemento analizado en las seis entradas dedicadas a PUES es idéntico en todas: «Conjunción causal proveniente de un adverbio temporal: *post*». Ya este hecho debería llevarnos a preguntarnos si se trata realmente de elementos diferentes entre sí que merecen entradas independientes.

Si analizamos mejor las diferentes entradas para entender en qué se distinguen los usos a los que se refiere cada una de ellas y por qué están tratados de manera independiente, notamos que en cada una, la autora nos ofrece una clasificación general del elemento estudiado en relación con los criterios y conceptos que ha adoptado, seguida de dos o tres puntos numerados en los que desglosa algo mejor sus usos y funciones. Siguen una observación sobre el origen del elemento analizado, idéntica en todos los casos, como ya se ha señalado, y algunas observaciones genéricas relacionadas con la posición y la entonación (elemento intercalado, aislado con o sin pausas antes y/o después, al inicio de la intervención o del enunciado, etc.). Cada entrada se completa luego con diferentes informaciones

6 En este trabajo uso el término operador en el sentido más amplio que le atribuye Henri Adamczewski (1993, pp. 291-294), de unidades que

Lejos de codificar directamente el mundo, [...] señalan operaciones formales relacionadas con la estructuración del enunciado, el estatus de sus elementos o las relaciones que los unen unos a otros. Dichos operadores, observables en la superficie, subyacen bajo el trabajo de enunciación y lo exhiben - son metaoperadores -, definiendo así una gramática metaoperacional que ya no tiene nada en común con las gramáticas mágicas de tipo pleonástico (la traducción es mía).

u observaciones relacionadas, según los casos, con el funcionamiento del operador objeto de la descripción en lo que respecta a los planos informativo y argumentativo, a los elementos con los que se combina más a menudo y a las tipologías de textos en los que aparece.

Para caracterizar a cada uno de los seis tipos de uso reseñados, después de la clasificación que encabeza cada entrada, la autora nos explica (2009, pp. 291-294):

PUES 1.

1. Introduce una consecuencia o una conclusión del enunciado previo.
2. Aparece en razonamientos y conecta enunciados. Generalmente en textos expositivos escritos u orales formales [siguen ejemplos]

PUES 2.

1. Elemento anafórico que se utiliza para mantener el hilo discursivo.
2. Aparece tras un titubeo, digresión, búsqueda del término correcto, tras condicionales, causales..., o para retrasar el discurso antes de decir un término que considera el hablante lesivo para el oyente, o quitarle fuerza [siguen ejemplos]
3. Pertenece al texto monologal, como medio cohesivo y de recuperación del tema.

PUES 3.

1. Inicio de intervención reactiva, para mantenerla ligada a la previa y marcar la cohesión en el intercambio
2. La intervención puede ser de respuesta, reacción evaluativa, comentario, o confirmación de lo anterior. Puede ser también el inicio de una narración larga [siguen ejemplos]
3. Aparece en diálogo real o fingido, en un texto dialógico pero monologal [siguen ejemplos]

PUES 4.

1. Inicio de una intervención de réplica.
2. Reacción a lo dicho por el otro interlocutor, o bien en texto monologal, a lo dicho por otro enunciador [siguen ejemplos]
3. Puede ir en enunciados exhortativos o aseverativos [siguen ejemplos]

PUES 5.

1. Conector continuativo y operador informativo a la vez: anuncia el rema tras el tema.
2. Precede al elemento más importante informativamente del discurso, ya sea tras el complemento de tematización, o como reforzador informativo [siguen ejemplos]
3. Puede aparecer tras el tema, o bien antecediendo a un término rele-

vante para el hablante. La pausa sirve como retardatario y apelativo de la atención del oyente [siguen ejemplos]

PUES 6.

1. Indica cierre de una narración o intervención [siguen ejemplos]
2. Introduce el enunciado que cierra un párrafo, discurso o intervención. Puede constituir él solo el enunciado [siguen ejemplos]

¿Cómo no observar la multiplicación de interpretaciones entre las que no quedan muy claras las diferencias, y algunas de las cuales pueden aplicarse perfectamente a ejemplos citados en otra de las entradas? Aun ciñéndonos a breves observaciones sobre las entradas PUES 3 y PUES 4, no podemos por menos de constatar que muchas de las descripciones que aparecen en la entrada PUES 3 se aplican a los ejemplos que aparecen en PUES 4, y los ejemplos de PUES 4 bien podrían servir para las observaciones que aparecen en PUES 3. Así, por ejemplo, la observación «3. Aparece en diálogo real o fingido, en un texto dialógico pero monológico» que aparece en PUES 3, bien puede aplicarse al ejemplo de PUES 4 ‘¿Nos es ajeno a nosotros, proletarios conscientes rusos, el sentimiento de orgullo nacional? ¡Pues claro que no!’. Y el encabezado «3. Puede ir en enunciados exhortativos o aseverativos» que introduce este último ejemplo en PUES 4 podría perfectamente referirse al ejemplo presentado por la observación de PUES 3 que acabamos de citar: ‘¿Que si he tenido algunas veces ganas de dejarlo? Pues claro.’ Las observaciones referidas a las cuestiones relacionadas con la posición y la entonación que aparecen en estas dos entradas son prácticamente idénticas. Por otra parte, algunas de las etiquetas utilizadas no parecen justificadas y su uso es de difícil interpretación: así, por ejemplo, no se entiende bien el sentido de la expresión ‘elemento anafórico’ que aparece en el punto 1 de la entrada PUES 2, ya que PUES no remite a lo que hay antes, sino que introduce lo que sigue en relación con lo que hay antes.

Entre las diferentes observaciones que encontramos en el *Diccionario* en cuestión, llama la atención la ausencia de observaciones relacionadas con las curvas melódicas, como por ejemplo el hecho de que es difícil o decididamente improbable que nos encontremos con variaciones significativas de la frecuencia fundamental en el operador PUES mismo, al tratarse de un elemento que normalmente es átono.⁷ Tampoco se exploran adecuadamente las cuestiones relacionadas con la posición en la que aparece el elemento estudiado, a pesar de las descripciones de los contextos. Las

7 A no ser que sea él mismo objeto de una exclamación o de una pregunta en contextos especiales en los que no se trata de un PUES usado, sino de un elemento mencionado o citado, o bien de una repetición de un PUES dicho por otro enunciador que no ha acabado su enunciado.

posibles diferencias que podemos percibir entre diferentes usos parecen depender de la posición de PUES dentro del enunciado: no se interpretan de la misma manera las secuencias ‘Pues sí y Sí pues’, o ‘No se trata, pues, de una institución que opera los programas’⁸ y ‘Pues no se trata de una institución que opera los programas’.

Entre todos los aspectos mencionados, lo único que realmente parece distinguir unos usos de otros es que en algunos casos PUES aparece dentro del discurso de un mismo enunciador (1, 2, 5 y 6) y en otros se trata de una respuesta o reacción de un segundo enunciador a lo dicho por un primer enunciador (3 y 4).

Los demás aspectos mencionados parecen estar muy relacionados con la interpretación que se da de cada ejemplo en el tipo de contexto en el que aparece, pero esto no implica que se trate de diferentes operadores o acepciones de un mismo elemento, dignas de ser tratadas en entradas diferentes. Nos hallamos, pues, ante una concepción del análisis de la lengua como enumeración de interpretaciones contextuales que explica muy poco sobre el funcionamiento del elemento estudiado. Por otra parte, no debemos olvidar que muchas de las interpretaciones reseñadas tienen un componente subjetivo considerable y son difícilmente aprovechables en la enseñanza de la lengua a hablantes nativos o a alumnos extranjeros. De hecho, si distribuimos un corpus de ejemplos a un grupo de profesores de lengua española y les pedimos que los clasifiquen de acuerdo con las seis entradas propuestas en el *Diccionario* considerado, es muy probable que haya amplias discusiones y puntos de desacuerdo.

Por otra parte, llama la atención la ausencia de comparaciones o contrastes con otros elementos que pueden aparecer en la misma posición que PUES en muchos de los ejemplos considerados. Sin embargo, ese análisis de lo que caracteriza a cada elemento y lo distingue de los demás resulta muy útil cuando se quieren entender las propiedades de un operador gramatical, y aún más cuando se quiere ayudar a otros a hacerse con su funcionamiento. En el caso que nos interesa aquí, hubiera sido de sumo interés, comparar el operador PUES con SI y con TOTAL dicho con tono ascendente en la segunda sílaba, ya que los tres tienen muchos elementos en común, como veremos más adelante.

Otro aspecto que caracteriza a muchos estudios sobre los operadores a los que nos referimos aquí, especialmente a los que conciernen a numerosos marcadores del discurso, es el uso de expresiones como ‘la información más/menos importante’, ‘la información más/menos relevante’ y de términos como ‘atenuación’ o ‘argumento’ sin que quede bien explicitada

8 Ejemplo citado por C. Fuentes Rodríguez en la entrada PUES 1 (2009, p. 291)

su significación y sin que se explique⁹ exactamente por qué cierto dato en cierto contexto se interpreta como más o menos importante, o por qué cierta expresión puede parecer ‘atenuada’ en comparación con otras que hubieran podido aparecer en su lugar.

Si de los marcadores del discurso pasamos a considerar lo que sucede en los estudios dedicados a las preposiciones y a las conjunciones, observamos que en estos ámbitos también la mayor parte de los trabajos se caracterizan por enumerar interpretaciones posibles de cada elemento con respecto al mundo extralingüístico, estableciendo a menudo diferencias que tienen más que ver con lo que sabemos del contexto y del mundo extralingüístico que con el operador considerado, que, si se analiza con más detenimiento, parece funcionar de maneras idénticas en todos los ejemplos y contextos que algunos autores tratan como diferentes. En estos ámbitos también, llama la atención el limitado número de contrastes que se suelen establecer con otros operadores, y la frecuencia con la que se consideran diferentes operadores como sinónimos sin más. Si consultamos la bibliografía especializada para entender las diferencias que existen entre PORQUE, COMO (causal), PUESTO QUE y YA QUE, o entre IGUAL, A LO MEJOR, QUIZÁ y TAL VEZ, o entre TAMBIÉN y AUN, es probable que nos quedemos con todas nuestras dudas y no encontremos respuestas.¹⁰ En el caso de las preposiciones, como ya lo hemos señalado arriba, se suelen establecer contrastes entre algunos elementos que expresan ideas análogas, pero por lo general no se intenta descubrir las relaciones que existen entre las diferentes preposiciones en un nivel más amplio, ni entre elementos afines que no suelen presentarse en oposición en los trabajos de gramática. Así, encontraremos numerosas explicaciones sobre la oposición PARA / POR,¹¹ pero no solemos encontrar explicaciones sobre la diferencia que existe entre PARA y A en contextos como ‘He venido para recoger mis botas / He venido a recoger mis botas’. Y si queremos entender las diferencias que existen entre DESDE y DE, encontraremos explicaciones que no nos ayudarán del todo. Lo más frecuente es que los trabajos dedicados a las preposiciones enumeren posibles interpretaciones de sus usos en di-

9 En lo que respecta a la definición de los términos utilizados, naturalmente existen grandes diferencias entre los distintos trabajos. Sin embargo, no podemos dejar de observar que no todos los autores explicitan el sentido que atribuyen a ciertos términos, y en algunos casos su uso es discutible. En lo que atañe a la explicación de los fenómenos observados, parece haber pocas excepciones a lo que afirmamos.

10 Los operadores mencionados pertenecen a diferentes categorías y no todos entran en los grupos analizados aquí. Sin embargo, es muy significativo el hecho de que en estos y en muchos otros casos se encuentren tan pocos esfuerzos por deslindar los matices que expresa cada uno de ellos.

11 Por lo general, cuando se hace referencia a esta pareja se habla de POR / PARA. Aquí hemos invertido los términos por razones que quedarán claras en las páginas siguientes. No se trata, pues, de un error o de una presentación que obedece a la casualidad.

ferentes contextos o, menos frecuentemente, que enumeren preposiciones que intervienen en la expresión de cierta idea.

Una última observación se impone antes de cerrar estas consideraciones generales sobre los estudios dedicados a los operadores de los que nos queremos ocupar en este artículo: no parece haber acuerdo entre los diferentes autores en lo que respecta a su clasificación. Según las obras consultadas, se clasifica a algunos de ellos de diferentes maneras. Esto es especialmente evidente cuando se consultan diferentes diccionarios. Así, por ejemplo, limitándonos a tan solo dos obras de amplia difusión, si consultamos la entrada HASTA en el diccionario CLAVE en red¹² encontramos las siguientes acepciones:

prep.

2. Indica que el dato que a continuación se aporta se considera sorprendente: *Hasta mi padre se divierte con este juego.*

conj.

3. Seguida de ‘cuando’ o de un gerundio, enlace gramatical coordinante copulativo con valor incluyente: *Habla hasta durmiendo. Trabaja hasta cuando está de vacaciones.*

Si consultamos luego el *Diccionario* de la RAE en red, encontramos lo siguiente:¹³

2. adv. Incluso o aun. *Hasta tú estarías de acuerdo. Hasta cuando duermo habla.*

Observamos, pues, que el mismo elemento en usos idénticos se clasifica según los autores como preposición, como conjunción o como adverbio. Podríamos discutir sobre cuál de las dos obras está en lo cierto, pero lo que nos interesa señalar aquí es el problema epistemológico que se plantea. Esto no sucede cuando nos referimos a las categorías ‘nombre’ y ‘verbo’, cuya distribución y cuya función en la comunicación parecen mucho más claras.

El mismo problema surge múltiples veces y, si se consultan otros diccionarios, aumenta el número de interpretaciones de los hechos. Y, si estudiamos atentamente las entradas de un mismo diccionario y las comparamos entre ellas, descubrimos numerosas incongruencias.

El lingüista francés Henri Adamczewski, con su modelo de la gramática metaoperacional nos propone un marco revolucionario que puede per-

12 <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>, (2016-14-01).

13 23a edición, <http://dle.rae.es/?id=K2iXUId> (2016-14-01).

mitirnos resolver muchos de los problemas señalados arriba, basado en pocos principios generales:¹⁴

- analizar y describir el funcionamiento gramatical de una lengua no es limitarse a enumerar constataciones superficiales. La enumeración de constataciones no es más que el primer paso, la recogida de datos inicial. Tiene que seguir un análisis que permita descubrir los rasgos esenciales de los mecanismos y operadores analizados para poder dar cuenta luego de esos datos observados;
- lo que observamos en la superficie no es la gramática de la lengua, sino simplemente algunas manifestaciones de ella;
- la gramática es más abstracta de lo que parece y, a la vez, mucho más sencilla;
- los operadores gramaticales nos hablan de las operaciones metalingüísticas que intervienen en la codificación de los enunciados. Preocuparse casi exclusivamente o de manera excesiva por las interpretaciones que de ellos damos en relación con el mundo extralingüístico impide ver su funcionamiento real;
- cada operador gramatical tiene un valor único, invariante, que es responsable de todos sus usos;
- lo que interpretamos en cada contexto no es lo que codifica la gramática de la lengua, que es más abstracta, sino el producto de la interacción entre la esencia de todos los elementos que intervienen en el enunciado con los datos del contexto;
- las lenguas se iluminan unas a otras y el análisis contrastivo y la traducción representan herramientas poderosísimas, que nos permiten descubrir fenómenos, nos ayudan a interrogarnos sobre el funcionamiento de la lengua estudiada, y nos proporcionan claves de lectura de los fenómenos. Ahora bien: no debemos cometer el error de transportar categorías de una lengua a otra sin interrogarnos sobre su validez y su utilidad para la comprensión de la lengua estudiada;
- las lenguas funcionan de acuerdo con un número limitado de mecanismos que se repiten una y otra vez, de manera recursiva, o cíclica, en múltiples ámbitos;
- no todas las lenguas explicitan con la ayuda de operadores metalingüísticos las mismas operaciones en los mismos ámbitos. No debe cometerse el error de analizar una lengua a la luz de lo que ocurre en otra.

Uno de los mecanismos más poderosos para explicar una enorme cantidad de fenómenos es lo que Adamczewski llamó *vecteur RH-TH*, vec-

14 Me limitaré aquí a los aspectos esenciales de la teoría. Para una presentación más completa, véase H. Adamczewski (1996). Para una presentación del modelo con aplicaciones a la lengua española, véase Solís García, Carpi 2015.

tor Rema - Tema. Se trata de una doble posibilidad de codificación de la que disponen todas las lenguas, que se manifiesta en múltiples ámbitos: el enunciador puede codificar las cosas como nuevas (de ahí el uso del término *Rhème* [rema]), o bien como algo que por algún motivo se presenta como algo que viene de antes¹⁵ en términos de dato (de ahí el uso del término *Thème* [tema]). En el primer caso, se trata de señalar que lo expresado por el elemento lingüístico considerado es nuevo, se trata de algo propuesto por el enunciador en el acto de enunciación. En el segundo caso, el enunciador señala que lo expresado por el elemento considerado viene de antes, ya estaba en el contexto.

Adamczewski presenta las oposiciones que se dan desde esta perspectiva de la doble codificación bajo la forma de listados de operadores y mecanismos presentados en dos columnas que corresponden a estas dos perspectivas de codificación. Para referirse a cada una de ellas usa diferentes etiquetas: en una primera etapa, FASE I (que corresponde a la perspectiva en la que el enunciador propone algo como nuevo) y FASE II (perspectiva en la que el enunciador presenta lo dicho como algo que viene de antes), o, en años posteriores, SAISIE RHÉMATIQUE (perspectiva remática) (FASE I) y SAISIE THÉMATIQUE (perspectiva temática) (FASE II) (Adamczewski 1983, pp. 86-87). Más recientemente el alumno y colaborador de Adamczewski, Jean-Pierre Gabilan (2006) ha utilizado las expresiones STATUT POSÉ y STATUT REPRIS o PRÉSUPPOSÉ, que yo he traducido al español con las expresiones ESTATUS DE ELEMENTO PROPUESTO y ESTATUS DE ELEMENTO PRESUPUESTO.

Así nos explica Adamczewski (1983, p. 87) las dos perspectivas:

1. PERSPECTIVA REMÁTICA: (FASE I) perspectiva en la que no se presupone y por tanto la elección paradigmática es abierta. Como corolario, hay aquí una asertividad fuerte (el enunciador ZANJA a favor de un elemento).
2. PERSPECTIVA TEMÁTICA: (FASE II) perspectiva en la que se presupone y por tanto la elección paradigmática es inexistente, cerrada. Como corolario, hay aquí una asertividad débil o nula, dada la ausencia de elección.¹⁶

Esta oposición se manifiesta de múltiples maneras en español. En trabajos anteriores he presentado algunas de las numerosas oposiciones que se pueden explicar con esta oposición en español. Por no citar más que un número limitado de ellas, mencionemos las oposiciones indicativo / subjuntivo, los artículos UN / EL y los cuantificadores MUY - MUCHO / TAN - TANTO. En

15 'viene de antes' en la interacción. Esto no tiene nada que ver con el calendario extralingüístico.

16 Traducción mía publicada en Matte Bon 2015a, p. 44 nota 52

los tres casos, el operador que aparece a la izquierda presenta lo que expresa como algo que el enunciador propone en ese momento como nuevo, mientras que el que aparece a la derecha se refiere a algo que el enunciador presenta como dato adquirido anteriormente, que ya estaba en el contexto.

Para poder apreciar las potencialidades explicativas de este marco teórico es muy importante entender bien la naturaleza de la oposición FASE I / FASE II. No debe cometerse el error de pensar que cuando un dato ya ha aparecido para hablar de él se pasa automáticamente a los operadores de FASE II, ni que lo que se codifica como FASE II necesariamente ha aparecido explícitamente en el contexto anterior.

Adamczewski presenta esta oposición, la principal del modelo que nos propone, como binaria, entre parejas de elementos. He aquí algunos de los ejemplos ingleses mencionados en sus trabajos:

Tabla1. Ejemplos ingleses de la oposición FASE I / FASE II

FASE I	FASE II
some	any
too	also
nearly	almost
shall	will
may	can
...	...

Dada la imagen de esta representación, para aludir al hecho de que el enunciador es como un compositor que dispone de dos perspectivas para componer su música, Adamczewski se refería a ella con la expresión *double clavier* en francés y *double keyboard* en inglés. En mis trabajos sobre el español yo he utilizado la traducción de estas dos expresiones al español: ‘doble teclado’.

Sin embargo, como ya lo señalaba recientemente en Matte Bon 2015a, si analizamos mejor las cosas, este tipo de representación no nos permite dar cuenta de manera adecuada del papel que desempeña cada operador / mecanismo en el sistema complejo que es la lengua. Veamos por qué deteniéndonos en dos oposiciones: indicativo / subjuntivo por un lado, y presente o indefinido / imperfecto de indicativo por el otro.

Como ya lo señalaba arriba, el indicativo se caracteriza por presentar los datos como propuestos, o nuevos, frente al subjuntivo, que se refiere a datos presupuestos. Los datos en indicativo son negociables: ante un enunciado en indicativo, se puede responder ‘Eso no es verdad’. Los datos en subjuntivo no lo son, porque se trata de datos presupuestos. Ante un dato en subjuntivo, no se puede responder ‘Eso no es verdad’. Si se quiere negar lo que se ha presentado en subjuntivo, necesitamos recurrir

al indicativo para presentar las cosas en paradigma abierto: si ante 'Me alegro de que haya llegado' respondemos con 'Eso no es verdad', la única interpretación posible es 'no es verdad que te alegras'. Si queremos negar lo expresado por 'haya llegado', tendremos dos opciones: a) poner esa expresión en indicativo, como en 'Pero si no ha llegado'; b) señalar que nos estamos refiriendo a 'haya llegado', como en 'No es verdad que ha / haya llegado'. En esta segunda solución puede aparecer el subjuntivo 'haya llegado' precisamente porque se está recuperando ese dato de lo dicho por el interlocutor.

Si analizamos la oposición que existe en español entre el presente de indicativo o el pretérito indefinido, y el imperfecto de indicativo, descubrimos que nos hallamos nuevamente ante la misma oposición: con el presente y con el indefinido, el enunciador propone lo dicho como resultado de una elección del momento entre las múltiples posibilidades entre las que podía escoger y como datos nuevos, mientras que con el imperfecto propone lo que dice como algo que ya estaba en el contexto al que se está refiriendo. Esto hace que el imperfecto pueda servir para referirse no solo al pasado, sino también al presente y al futuro en enunciados como '¿Cómo te llamabas?' o '¿A qué hora salía tu avión mañana?' En estos dos ejemplos, con el imperfecto el enunciador señala que se está refiriendo a datos que no son pasados en el sentido cronológico, que siguen vigentes, pero vienen de antes, ya han aparecido en el contexto. Cuando los niños negocian las premisas de su juego, lo hacen con el imperfecto precisamente porque están hablando de lo que hay antes de su juego, lo que se supone que ya está en el contexto.

Estas consideraciones nos llevan, pues, a situar estas dos oposiciones en nuestro esquema de la doble codificación de la siguiente manera:

Tabla 2. Indicativo / subjuntivo y presente – indefinido / imperfecto de indicativo en la oposición FASE I / FASE II

FASE I	FASE II
indicativo	subjuntivo
presente (de indicativo)/ indefinido	imperfecto de indicativo

Vemos, pues, que en tanto que indicativo, el imperfecto aparece a la izquierda del subjuntivo, pero si lo contrastamos con el presente de indicativo o con el pretérito indefinido, se encuentra a su derecha, al proponernos datos que vienen de antes. Para representar mejor este estado de cosas dejando clara la función de cada elemento dentro del sistema y permitiendo entender cómo dicho elemento se relaciona con los demás, podemos representar las dos oposiciones que acabamos de ver de la siguiente manera:

Tabla 3. Tiempos del indicativo y subjuntivo y oposición FASE I / FASE II

FASE I		FASE II	
indicativo		subjuntivo	
FASE I	FASE II	FASE I	FASE II
presente	imperfecto	presente	imperfecto
indefinido			

Adamczewski (1997) hacía constantemente hincapié en lo que él llamaba *Principe de cyclicité* ('principio de ciclicidad'), según el que las lenguas aprovechan de manera iterativa un mismo principio. Esto significa que el mismo mecanismo se aplica en ámbitos muy diferentes (tiempos verbales, determinación del sustantivo, adverbios, conjunciones, léxico, etc.), con efectos diferentes, pero también que en el mismo ámbito puede aparecer de manera recursiva en diferentes niveles. Por ello, en los últimos dos años he ido desarrollando una nueva forma de representar la doble codificación que acabamos de ver, que tiene la ventaja de permitirnos visualizar mejor dicho funcionamiento. En ella queda evidente que la lengua está organizada como un árbol con múltiples bifurcaciones:

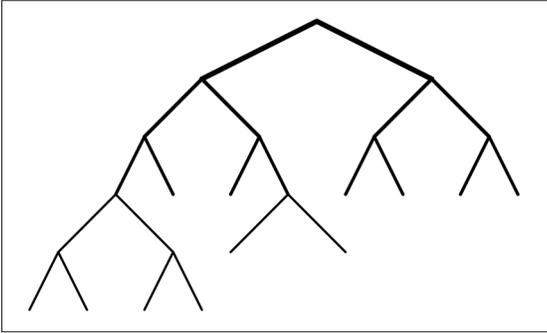


Figura 1. El árbol de las muñecas rusas de la doble codificación

Por este motivo, he decidido referirme a este tipo de representación con la expresión 'árbol de las muñecas rusas de la doble codificación'.

El esquema que acabamos de ver puede permitirnos desvelar la organización de toda la lengua. Veamos brevemente algunos fragmentos de ese macro 'árbol' referidos a los tres ámbitos mencionados arriba: marcadores, preposiciones y conjunciones. Desarrollaremos más, si bien brevemente, un ejemplo referido a marcadores, y propondremos otros dos relacionados con preposiciones y con conjunciones como reto para el lector para que siga explorando esta perspectiva de análisis.

En las páginas anteriores nos hemos referido al operador PUES y a sus posibles relaciones con otros operadores que se mueven por la misma órbita, con los que los estudios que lo tratan no suelen compararlo. Veamos brevemente cómo funciona.

Si observamos los ejemplos siguientes:

- (1) - Llevo todo el día buscando a Pablo.
+ <Está en casa.
- (2) - Llevo todo el día buscando a Pablo.
+ <Pues está en casa.

Tenemos la percepción de que en (1) el que contesta se limita a proporcionar el dato 'estar en casa', mientras que en (2) presenta ese mismo dato como una revelación para su interlocutor, señalándole que él estaba al tanto, que ese dato para él estaba ahí de antes. Por eso esta segunda contestación puede interpretarse de diferentes maneras: te voy a revelar algo que yo sé y tú no, has estado perdiendo tu tiempo puesto que este dato estaba ahí, se sabía, etc. Esta sensación se debe al hecho de que el operador PUES sirve para presentar como nuevo un dato subrayando que se dice en relación con aquello de lo que se está hablando, y señalando, a

la vez, que se trata de un dato que ya está en el contexto (pero, al tratarse de un dato presentado como nuevo, el interlocutor no está al tanto).

Esta caracterización de PUES permite dar cuenta de todos sus usos. Naturalmente, en las interpretaciones que damos, influye el hecho de que el operador PUES introduzca una respuesta a lo dicho por otro, o bien la continuación de lo dicho por el mismo enunciador. También influye la posición en la que aparece: *Pues sí / Pues no* se interpretan como 'te revelo lo que ya estaba ahí a la vista pero que tú no sabes (PUES): la respuesta es sí / no'. *Sí, pues / No, pues* se interpretan como 'la respuesta es sí / no, y esto tú deberías haberlo entendido porque está ahí de antes (PUES)'. En contextos en los que PUES introduce una contestación a algo dicho por otro, se interpreta como reacción. En todos los contextos, el contenido de lo expresado en relación con lo que ha aparecido antes condiciona fuertemente la interpretación: si se trata de algo que va por la misma línea, se percibe que hay continuidad; si se trata de algo diferente, se percibe algún tipo de contraste.

Esta propiedad de PUES de presentar lo dicho como algo que estaba en el contexto pero nuevo para el interlocutor explica que este operador pueda utilizarse para presentar la causa de algo: las causas son siempre lo que hay antes. También nos explica los usos de PUES en contextos en los que el enunciador duda sobre lo que va a decir: en el fondo, se trata de contextos en los que el enunciador está intentando recuperar lo que tiene que decir, que es lo que hay antes.

Es interesante interrogarse sobre la interacción entre PUES y otros operadores que pueden aparecer junto a él en el mismo contexto: en un ejemplo como 'Pues al final va a llover'¹⁷ dicho por una persona a otra con la que está charlando en un salón, después de dirigir la mirada hacia la ventana, tenemos dos operaciones metalingüísticas complementarias: por una parte, con AL FINAL, el enunciador presenta el comentario como tema del que se estaba hablando (aunque no se hubiera tocado el asunto hasta ese momento); por otro, con el operador PUES presenta ese comentario como dato nuevo y a la vez señala que ese es el dato que estaba ya en la situación, estaba ahí, solo había que saber leerlo.

En el universo por el que se mueve PUES existen otros operadores que realizan operaciones análogas a las que marcamos con PUES: TOTAL, YA y SI. Sin embargo, dichos operadores son profundamente diferentes de PUES. Este último se limita a presentar algo como nuevo para el interlocutor y, a la vez, como algo que estaba ahí antes, en relación con aquello de lo que se está hablando o lo que se acaba de decir. TOTAL, por su parte también presenta lo dicho como algo que viene de antes. Pero se distingue de PUES en varios aspectos: por un lado, es tónico, mientras que PUES es

17 Este ejemplo me ha sido propuesto por Ignacio Arroyo.

átono. Esto nos dice que lo que introducimos con TOTAL desempeña un papel mayor en la construcción del discurso. Cuando TOTAL se dice con tono descendente en la segunda sílaba, de cierre, por tanto, se interpreta lo que sigue como una conclusión. En realidad, se trata de una reformulación por parte del enunciador de lo que ha estado expresando, señalando a la vez que se trata de datos que vienen de antes. Podría parafrasearse como ‘te digo lo que hubiera podido decirte desde el principio, volviendo a lo que viene de antes (es decir, lo que te podía haber dicho al principio, aquello que estaba diciéndote con todo lo que acabo de decir), te digo...’: el tipo de contexto típico es aquel en el que tras una explicación / exposición de diferentes datos, concluimos con algo que parece resumir lo que acabamos de decir: ‘Total, no voy a poder ir’. Cuando se dice con un tono ascendente en la segunda sílaba, presenta algo que estaba ahí antes de aquello que se acaba de decir, pero al ser presentado con tono ascendente, se trata de algo que se dice para acercarse al interlocutor, es decir, para proporcionarle datos que pueden permitirle entender o reinterpretar el contexto. Este tipo de uso se da en contextos como ‘Cógelo, total no lo necesito’. En relación con PUES, TOTAL hace menos hincapié en el hecho de que el dato presentado es nuevo para el interlocutor, e incide más en el hecho de que se trata de algo que viene de antes. El ejemplo que acabamos de mencionar se interpreta, pues, como ‘hay algo que viene de antes y que tú no sabes, que te puede ayudar a reinterpretar la situación: no lo necesito’. Sin embargo, ambos lo presentan como nuevo.

El operador YA sirve para presentar como nuevo algo que se esperaba, que estaba en el contexto, pero a diferencia de PUES, lo presenta como algo que el interlocutor ya sabía o podía esperarse. Se trata de anunciar lo que ya se supone que el interlocutor se esperaba o sabía o debería saber: ‘Ya han llegado’.

Con el operador SI, en todos sus usos, el enunciador señala que está recuperando un dato que viene de antes, ya sea porque se trata de algo de lo que se está hablando, ya sea porque supone que su interlocutor debería estar informado. En los casos en los que SI introduce una pregunta indirecta, si se analizan bien los contextos, se descubre que el objeto de esa pregunta es algo que está en el contexto o de lo que se está hablando. Cuando este operador introduce oraciones condicionales, esto parece menos evidente, pero si se estudian bien los contextos, se descubre que también se trata de datos que se están barajando en el contexto. Y, a este respecto, cabe llamar la atención sobre el hecho de que para descubrir cómo funcionan los operadores gramaticales, es fundamental que el investigador no deje de observar los datos en contexto. Solo así podrá encontrarse con ejemplos que iluminan y le permiten entender de repente algo sobre lo que llevaba mucho tiempo interrogándose. En relación con el operador SI, es revelador este ejemplo extraído de la novela de Ramón J. Sender, *Réquiem por un campesino español*:

- (3) - ¿Esa gente es pobre, Mosén Millán?
- Sí, hijo.
- ¿Muy pobre?
- Mucho. [...] Tienen un hijo que podría ayudarles pero he oído decir que está en la cárcel.
- ¿Ha matado a alguno?
- Yo no sé, pero no me extrañaría. [...]
- Su hijo no debe ser muy malo, padre Millán.
- ¿Por qué?
- Si fuera malo, sus padres tendrían dinero. Robaría.

Este ejemplo nos muestra de manera muy concreta que cuando se usa el operador SI se está retomando algo que ya estaba en el contexto, implícito o explícito. En otros contextos, con el operador SI el enunciador llama la atención de su interlocutor sobre algo de lo que se supone que debería estar al tanto. Esto sucede, por ejemplo, en contextos como:

- (4) - ¡¿Pero cómo que no te acuerdas!?! ¡Si acabamos de verlo!

El elemento fundamental que distingue a los operadores YA y SI de PUES es que con YA y con SI el enunciador hace hincapié en que su interlocutor debería estar al tanto de los datos que presenta, mientras que con PUES lo que introduce es nuevo. Todo esto puede resumirse de la siguiente manera:

Tabla 4. PUES, TOTAL, YA y SI y la oposición FASE I / FASE II

FASE I		FASE II	
Aporto un dato nuevo, del que no estás al tanto		Recupero datos que ya deberías conocer	
FASE I	FASE II	FASE I	FASE II
Simple presentación del dato	Presentación de datos que estaban en el contexto	Anuncio de un dato previsto o esperado	Recuperación de un dato del contexto del que deberías estar informado
	I		
	II		
∅	PUES	TOTAL	YA
			SI

Por la misma línea, podemos describir de la siguiente manera las conjunciones causales:

Tabla 5. PORQUE, ES QUE, COMO, DADO QUE, PUESTO QUE y YA QUE y la oposición FASE I / FASE II

I		II			
La causa está en el centro de la negociación, se está hablando de eso. El interlocutor sabe que existen o se espera que existan los datos previos presentados como nuevos, pero no sabe nada sobre ellos		La causa es un dato previo para la presentación de otro dato que interesa más. La causa está ahí como previa a otra cosa. Simbólicamente las oraciones introducidas por estos operadores aparecen antes que la principal que justifican: el dato que introducen es previo a lo demás. Y, cuando aparecen después, como añadido a lo que se acaba de decir, la oración tiende a terminar en semi cadencia o semi anticadencia.			
I	II	I		II	
El dato es nuevo: te señalo (POR) algo que viene de antes (QUE) como nuevo (indicativo). La atención parece estar más concentrada en la causa.	El dato es nuevo pero lo presento como previo: justificación, explicación del problema que tenemos delante. Te señalo / presento como nuevo lo que estaba ahí: ES + QUE. La atención parece estar más concentrada en aquello que se está justificando y, a la vez, se tiene la sensación de que se quiera restar importancia a la causa.	Dato que viene de antes y es previo a lo demás, pero tú no sabes...		Se supone que tú ese dato lo conoces. Deberías estar al tanto	
		I	II	I	II
		Tú no sabes, no estás al tanto de ese dato previo	Podrías saber, el dato es nuevo y lo presento como tal, pero a la vez como algo que estaba ahí	Se supone que tú controlas bien ese dato, pero yo te lo señalo, en cierto sentido lo rematizo, te lo vuelvo a proponer para que lo notes. Frecuentemente se trata de una reacción ante un dato propuesto por el interlocutor, sobre el que el enunciador no ha cerrado todavía la negociación.	Tú estás al tanto, ese dato está sobre la mesa, yo me limito a recoger un dato compartido. Se trata de un dato totalmente presupuesto, que no es objeto de negociación de ningún tipo.
porque	es que	como	dado que	puesto que	ya que

Veamos algunos ejemplos:

(5) Se ha enfadado porque hemos llegado tarde.

(6) - ¿Nos vemos esta noche?

+ Lo siento, no podré ir. Es que tengo que recoger a mi hija en el aeropuerto.

- (7) - ¿Qué tal ayer?
+ Como tenía que acabar este trabajo, al final no pude ir.
- (8) - Tendremos que hacer escala en Zúrich, y dado que no nos dará tiempo a ir a la ciudad, porque solo tenemos dos horas de espera, le he pedido a José Luis que nos reuniéramos en el aeropuerto.
- (9) - Puesto que has decidido marcharte, te perderás el concierto.
- (10) - Ya que son las diez, ¿por qué no cenamos aquí?

El lector que lo desee, podrá imaginar los detalles del contexto de cada ejemplo e intentar sustituir los operadores que aparecen en estos ejemplos para valorar los efectos expresivos que generan las sustituciones con la ayuda de esta tabla.

Análogamente, podemos resumir de la siguiente manera el funcionamiento de algunas de las principales preposiciones del español:

Tabla 6. Preposiciones y la oposición FASE I / FASE II

I				II					
I		II		I		II		II	
I	II	I	II	I	II	II	I	II	
								I	II
hacia	para	hasta	a	con	sin	en	por	desde	de

Los efectos expresivos que interpretamos en los diferentes usos en contexto están estrechamente relacionados con el conocimiento que tenemos del mundo, de los elementos implicados, así como con los datos del contexto y, en un nivel más abstracto, del grado de contextualización que el enunciador atribuye a cada relación escogiendo uno u otro de los operadores de los que dispone.

Esta tabla nos permite entender numerosos fenómenos y matices relacionados con el uso de las preposiciones. Aun sin pretender desarrollar aquí en detalle la cuestión, veamos, de forma muy sintética, a título de ejemplo, algunos aspectos:

- la diferencia entre DE... A... y DESDE... HASTA... en la que tantas veces se hace hincapié en la enseñanza del español a extranjeros, parece evidente: con DESDE y HASTA se tiene la sensación de que el enunciador insiste más en los elementos mencionados ('fíjate bien') que con DE y A, por el simple motivo que estos últimos presentan el dato como algo que ya está en el contexto, mientras que aquellos lo señalan como nuevo, y esto hace que el contraste paradigmático con

los demás elementos que hubieran podido aparecer en el contexto sea mayor;

- el agente de la llamada pasiva de proceso se introduce con POR, mientras que el de la llamada pasiva de resultado se introduce con DE. Esto se debe a que en el segundo caso nos hallamos ante una descripción más estática que en el primero, donde es más dinámica. Si comparamos las categorías ‘nombre’ y ‘verbo’, descubrimos que los verbos son palabras con las que el enunciador propone o dice algo, presenta datos sobre un sujeto o una situación, mientras que los nombres son etiquetas que sirven para nombrar lo que preexiste. Esto significa que en nuestra doble codificación la categoría ‘verbo’ es I, mientras que la categoría ‘nombre’ es, inevitablemente, II. Al hallarse la preposición DE a la derecha de POR, se interpreta más por la línea de lo nominal. Esto nos explica también por qué en el sintagma ‘escrito por García Márquez’, tenemos la sensación de que la palabra escrito se refiere a un proceso y es un verbo, mientras que en ‘escrito de García Márquez’, se trata de un nombre;
- es interesante observar que la sensación de menor definitud que percibimos en un sintagma como ‘hacia Madrid’ frente a ‘para Madrid’, se debe al hecho de que en el segundo de estos sintagmas, el elemento ‘Madrid’ se presenta como más adquirido / asumido en el contexto. Y si frente a ‘para Madrid’ consideramos ‘hasta Madrid’ o ‘a Madrid’, tenemos la percepción de un nivel de concreción y definitud cada vez mayor por la misma razón;
- a la luz de esta tabla, una oposición sobre la que se ha vertido tanta tinta, como PARA / POR resulta ser extraordinariamente sencilla: PARA presenta un elemento como nuevo, y por tanto menos ligado al elemento que antecede, mientras que POR lo presenta como previo a ese elemento: de ahí que se diga que POR expresa la causa: las causas son lo que hay antes;
- esta tabla también nos permite entender por qué en ‘le he comprado un libro a Pablo’, el pronombre LE puede referirse a ‘Pablo’, mientras que en ‘le he comprado un libro para Pablo’ ESTOS es imposible: con PARA el elemento ‘Pablo’ se presenta como más nuevo, mientras que con A se trata de un elemento nuevo pero previsto y anunciado por lo que hay antes.

En estas páginas hemos visto cómo se pueden abordar los fenómenos gramaticales de una manera más global, que rebase el nivel de lo anecdótico y busque la organización de conjunto del sistema, tratando de poner de manifiesto la coherencia de su arquitectura secreta. Naturalmente en un artículo tan breve no podía comentar detalladamente todas las implicaciones de este nuevo enfoque, ni desarrollar en detalle los razonamientos que me han llevado, tras años de observación detallada de miles de ejemplos

y de numerosos fenómenos, a las conclusiones que he esbozado para cada uno de los operadores de los que me he ocupado. El objetivo era más limitado: esbozar una manera diferente de analizar los fenómenos, con la esperanza de que pudiera contribuir en esa aventura colectiva emocionante que es el descubrimiento de los mecanismos de funcionamiento de las lenguas. Aventura de la que René Lenarduzzi, a quien van dedicadas estas páginas, siempre ha sido protagonista apasionado. Mucho queda por explorar desde múltiples perspectivas.

Bibliografía

- Adamczewski, Henri (2002). *The Secret Architecture of English Grammar*. Précý-sur-Oise: EMA.
- Adamczewski, Henri (1997). «La genèse de l'énoncé ou les opérations de mise en discours». *La Tribune internationale des langues vivantes*, 21.
- Adamczewski, Henri (1996). *Genèse et développement d'une théorie linguistique*, suivi de *Les dix composantes de la grammaire métaopérationnelle de l'anglais*. Perros-Guirec: La Tilv Éd.
- Adamczewski, Henri (1991). *Le français déchiffré, clé du langage et des langues*. París: Armand Colin.
- Adamczewski, Henri (1983). «Pour une grammaire métaopérationnelle de l'Anglais». En: Adamczewski, H. (éd.), *Tréma*, 8, *Linguistique et analyse métaopérationnelle de l'anglais*.
- Alcina Franch, José; Blecua, José Manuel [1983] (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Gabilan, Jean-Pierre (2006). *Grammaire expliquée de l'anglais*. Paris: Ellipses.
- Matte Bon, Francisco (2015a). «La gramática metaoperacional como clave para la comprensión del funcionamiento de las lenguas: el double clavier y el principio de ciclicidad en español». En: García, Inmaculada; Carpi, Elena (eds.), *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*. Pisa: Pisa University Press, pp. 13-72.
- Matte Bon, Francisco (2015b). «Lo que los diccionarios no dicen». En: Calef, Paola; Estévez, Francisco; Fournier, António (eds.), *Hora Fecunda: Scritti in onore di Giancarlo Depretis*. Torino: La Nuova Trauben, pp. 481-502.
- RAE, Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

ELE y dislexia a nivel universitario

Algunas consideraciones desde un punto de vista ético

Carlos Alberto Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract A regulatory frame regarding the dyslexia and the teaching of languages produces considerations that allow finding a number of issues which create some ethical doubts in the teaching area. A reflection on these doubts will be given following Balboni 2011 and there will be an attempt to answer the following questions: why these doubts? What legal and ethic obligations the languages teacher has? Are the compensation measures enumerated in the legal texts enough? Who should benefit from these measures? Once an answer is provided for these questions, the specifics of Spanish as FL to Italian speaking people with Special Education Needs (more specifically dyslexia) will be analysed.

Sumario 1 Introducción. – 2 Marco normativo italiano – 3 ¿Por qué plantearse estas dudas? – 4 ¿Cuáles son las obligaciones legales y éticas del profesor de lenguas extranjeras respecto a los estudiantes con dislexia? – 5 ¿Son suficientes las medidas indicadas en los textos legislativos?. – 6 ¿Estas medidas se aplican solo a los estudiantes con certificado médico válido o también a otros? – 7 El caso del español a estudiantes itálofonos con dislexia. – 8 Conclusiones.

Keywords Dyslexia. Spanish as foreign language. Ethics.

1 Introducción

Si por un lado el número de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en Italia ha aumentado en los últimos años, tanto en las escuelas¹ como en las universidades,² por el otro lado la introducción de la ley italiana número 170 del año 2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* ha permitido

1 Los datos que se pueden consultar en la página web del Ministerio de Educación italiano (MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) llegan al año 2008.

2 No hay datos oficiales.

regular y facilitar la inserción de los estudiantes con dislexia³ en el sistema educativo italiano.⁴

Estos dos datos nos permiten suponer que:

- el número de estudiantes con dislexia que terminan con éxito la escolarización y entran en la universidad aumentará o está aumentando (gracias a la ley 170/2010);
- que también el número de estudiantes de ELE con dislexia en las escuelas y universidades será cada vez mayor.

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre cuáles son los derechos legales de los estudiantes con dislexia que estudian español como LE en las universidades italianas y cómo garantizarlos; además, tocaremos también cuál debería ser la posición ética⁵ del docente o CEL⁶ durante la actividad didáctica. Para ello, empezaremos trazando un rápido marco normativo italiano (en lo que respecta a la universidad).

2 Marco normativo italiano⁷

A la ley 170/2010 a la que se hacía referencia anteriormente, se añade el decreto ministerial del 12 de julio 2011 (decreto n. 5669) y unas *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. En estas tres fuentes, las referencias a la universidad son bastante generales y las referencias al estudio de lenguas extranjeras a nivel universitario, inexistentes.

En el art. 5 de la ley (170) se indica que los estudiantes con dislexia «han diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari» y «Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari» (cursivo nuestro).

3 En este trabajo, y si no se especifica lo contrario, distinguimos entre dislexia, disortografía, disgrafía y discalculía.

4 Recordamos aquí que en Italia existe la plena integración de todos los estudiantes desde el año 1977 (regulada por la ley 517).

5 En este caso, seguiremos el trabajo de Balboni (2011).

6 CEL: *Collaboratore ed Esperto Linguistico*.

7 Entrar en un análisis pormenorizado del marco normativo sería demasiado complejo y nos sacaría del objetivo de nuestro trabajo, por lo que nos limitaremos a delinear un marco normativo general.

En el decreto 5669 se hace mención a la universidad solamente en el artículo 6 *Forme di verifica e valutazione*, donde se indica que «gli Atenei assicurano agli studenti con DSA l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate» además de «La valutazione degli esami universitari di profitto è effettuata anche tenendo conto delle indicazioni presenti nelle allegate Linee guida».

En esas *Linee guida* (anejas al decreto) se le dedica el punto 6.7 a las universidades donde se indica lo siguiente:

- Las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) pueden ser compensadas pero, siendo de origen biológico, estarán siempre presentes;
- con las mejoras en la didáctica, cada vez llegarán más estudiantes con DEA a las universidades;
- las universidades deberán encontrar soluciones en las metodologías didácticas y en la evaluación de los estudiantes con DEA favoreciendo el uso de estrategias y recursos, y en modo especial, los tecnológicos;
- el estudiante con DEA deberá presentar el certificado⁸ médico que acredite su déficit. Este certificado no debe tener más de 3 años; esto da derecho a algunas medidas de compensación: a) en los exámenes de acceso: hasta un 30% más de tiempo y, en casos graves, las medidas que la universidad retenga oportunas; b) durante la licenciatura: el uso de *misure dispansative* y de instrumentos compensatorios. Entre las *misure dispansative* encontramos: predilección por los exámenes orales, reducción de cantidad - no de contenido - en las pruebas escritas, evaluar los contenidos y no la forma. Entre los instrumentos compensatorios se indica que las universidades deberían dejar usar a los estudiantes los instrumentos que han usado durante el periodo escolar (síntesis vocal, textos digitales, grabar las clases, etc.);
- en los exámenes universitarios, los estudiantes pueden usar el ordenador personal, el corrector ortográfico, la síntesis vocal, un tiempo extra de hasta un 30%, reducción de cantidad, evaluación del contenido más que de la forma;
- las universidades deberán crear servicios para los DEA (nuevos o ampliando los existentes para los estudiantes con discapacidad) que se ocuparán de asegurar a los estudiantes con DEA «l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate».

⁸ En Italia, con *certificazione* se refieren al certificado médico expedido por un ente certificado siguiendo los parámetros indicados en la ley; en cambio, con *diagnosi*, se refieren al diagnóstico médico (público o privado) en el que se indica la patología del paciente. En otras palabras, la *certificazione* da acceso a los derechos indicados en una determinada ley, la *diagnosi* no (es solo médica y no legal-burocrática).

Como se podrá observar, las indicaciones para las universidades son de carácter general y no entran en mucho detalle,⁹ por lo que no ha de sorprender que tampoco entren en detalles sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (lo que sí sucede en lo referente a las escuelas, a las que se le dedica el punto 4.4 de las *Linee guida*).

Esto nos lleva a plantearnos algunas dudas sobre distintos aspectos de la didáctica de las lenguas extranjeras (en nuestro caso el español) a nivel universitario a estudiantes disléxicos: ¿cuáles son las obligaciones legales y éticas del profesor de lenguas extranjeras respecto a los estudiantes con DEA?; ¿son suficientes las medidas indicadas en los textos legislativos?; si las medidas no fueran suficientes, ¿qué medidas habría que tomar?; estas medidas, ¿se aplican solo a los estudiantes con certificado médico válido o también a otros? Por ejemplo, los que tienen un certificado con más de 3 años, los que tienen una diagnosis, los que son casos sospechosos pero sin diagnosis o certificado. Y por último, ¿por qué plantearse estas dudas?

Intentaremos dar respuesta a estas dudas en los próximos apartados, empezando precisamente por la última de las preguntas: ¿por qué plantearse las dudas?

3 ¿Por qué plantearse estas dudas?

Son las *Linee guida*, en el punto 6.7, las que nos dan la respuesta a esta pregunta indicando que gracias a dos factores principales cada día son más los estudiantes con DEA (en nuestro caso nos interesan los estudiantes con dislexia evolutiva) que llegan a la universidad. Por un lado indican las mejoras en los soportes didácticos y, por otro, indican que gracias a la compensación natural de muchos sujetos con DEA, con el pasar de los años, consiguen minimizar las consecuencias de la dislexia.

Podríamos añadir otro factor importante, que cuando fueron redactadas las *Linee guida* no podía ser incluido, y nos referimos a la ley 170/2010. Esta ley seguramente ha permitido – y está permitiendo – que, por un lado muchos docentes de las escuelas reconozcan y se formen sobre la dislexia (permitiendo que muchos estudiantes con dislexia no sean ‘etiquetados’ como holgazanes o perezosos y, de esta manera, evitar el fracaso escolar de estos estudiantes). Por otro lado, esta ley también ha permitido que los estudiantes puedan beneficiar de medidas y medios compensatorios sea durante la didáctica, sea durante los exámenes (incluido el examen de selectividad – *maturità* –), lo que seguramente ha permitido y permite que muchos estudiantes puedan ahora acceder a las universidades.

9 Las *Linee guida* tienen 31 páginas y a las universidades se les dedica 1 página y media.

En lo que se refiere al segundo factor indicado en las *Linee guida*, nos permitimos hacer una matización. Es cierto que con el paso del tiempo, algunos estudiantes con dislexia desarrollan estrategias de compensación que les permiten, en mayor o menor medida, enfrentar la vida cotidiana y los estudios con una cierta desenvoltura. Pero también es cierto que, según aumenta el nivel de estudios, aumenta también el nivel de empeño requerido, lo que puede hacer mucho más evidentes algunos problemas de los estudiantes con dislexia que han compensado su déficit. Es decir, la compensación, al aumentar la cantidad y/o la dificultad del estudio, no es suficiente y los problemas vuelven a aparecer.

Otra factor muy a tener en cuenta es que, en nuestro caso, estamos hablando desde una perspectiva glotodidáctica, es decir, nos interesan los estudiantes de lenguas extranjeras con dislexia, esto implica que:

- por una parte, algunos estudiantes que han compensado sus dificultades, cuando tienen que aprender una lengua nueva, han de lidiar de nuevo con las dificultades o con parte de ellas (las que no consiguen compensar con las mismas estrategias que han usado en la lengua materna);
- por otro lado, cuando estudian una lengua extranjera, han de aprender un nuevo código lingüístico, lo que implica una gran dificultad para ellos.¹⁰

Estos dos factores hacen que la compensación, con mucha probabilidad, no sea suficiente y los problemas vuelven a surgir durante los estudios universitarios.

4 ¿Cuáles son las obligaciones legales y éticas del profesor de lenguas extranjeras respecto a los estudiantes con dislexia?¹¹

Las obligaciones legales ya se han visto en los puntos anteriores (*Marco normativo italiano*). A nivel universitario, las obligaciones de los profesores¹² son pocas: permitir el uso de medios compensatorios y *misure dis-*

¹⁰ Para una perspectiva general sobre las lenguas extranjeras y la dislexia evolutiva recomendamos el volumen del colega Dalloiso (2012), mientras que para una visión general de las teorías o hipótesis sobre la dislexia evolutiva bajo el prisma de la glotodidáctica, remandamos a un trabajo nuestro: Melero Rodríguez 2013.

¹¹ En este trabajo entendemos por profesor de lenguas extranjeras tanto a la categoría *docente* de la universidad italiana, es decir, *Professori* y *Ricercatori*, sea a la categoría CEL.

¹² Como se indicaba antes, en Italia la distinción entre *Professori*, *Ricercatori* y *CEL* tendría también una consecuencia en la aplicación de la ley, ¿los CEL están obligados a

pensative durante el examen. Y esto mediado por el servicio de atención a los DEA.

Por lo que respecta a las obligaciones éticas, la cuestión es bastante más compleja. Seguimos la reflexión que hace Balboni (2010, 2011), que afirma que el profesor ha de perseguir el 'bien' en la educación lingüística y, este 'bien', consistirá en proyectar y realizar acciones que lleven a la 'verdad'. Por tanto, una acción será éticamente buena si está 'bien' realizada y lleva a 'buenos' resultados (las buenas intenciones que llevan a malos resultados son acciones malas desde el punto de vista ético). Añade Balboni (2011, pp. 95-96): «Il fine dell'educazione linguistica è lo sviluppo e il perfezionamento delle competenze mentali relative ai linguaggi, verbali e non, e all'uso socio-pragmatico (inter)culturale di tali linguaggi, al fine di attivare la padronanza, cioè il complesso delle abilità, per (inter)agire in eventi comunicativi».

En el caso de los estudiantes con dislexia, o más en general estudiantes con DEA, la obligación ética del profesor sería perseguir el fin declarado por Balboni, interrogándose sobre cómo conseguir ese fin y hasta qué punto el estudiante con DEA puede desarrollar y perfeccionar esas *competenze mentali* y ese *uso*; lo que permitiría establecer qué tipo de medios y medidas activar ya sea durante las clases, ya sea durante el examen (que podrían ir más allá de lo indicado por la ley). Según Balboni (2010): «Si genera virtù aiutando gli studenti ad affrontare il 'vero', la complessità della lingua e dell'acquisizione, si induce il vizio se si propone l'illusione che esistano scorciatoie, che basti l'approssimazione».

Adaptando la afirmación de Balboni podemos decir que se genera virtud compensando y dispensando a los estudiantes en la medida necesaria para que puedan enfrentarse a la 'verdad', la complejidad de la lengua y de la adquisición, se induce al vicio si se compensa o dispensa de manera que se cree la 'ilusión' de estar enfrentándose a la 'verdad'. Según el marco normativo, la compensación y dispensa se limitan al momento del examen con una serie de acciones (más tiempo, menos cantidad con igual contenido, preferencia por las pruebas orales, más atención al contenido que a la forma). En otras palabras, el profesor ha de encontrar las acciones, las medidas y los medios que compensan el déficit del estudiante generando virtud, es decir, los que permiten que el estudiante se acerque a la verdad. Por otro lado, deberá evitar las acciones, medidas y medios que generan vicio, es decir, que superan la compensación y crean una ilusión en el estudiante. Las respuestas a estas preguntas están siendo

seguir esta ley? Las dudas surgen puesto que según el Estado Italiano, los CEL no imparten didáctica. No es este el lugar para encontrar o buscar respuesta a esta pregunta y, por el momento, englobamos a todos bajo el término castellano profesores y, por tanto, damos por hecho que también los CEL han de seguir esta ley.

investigadas por la glotodidáctica especial,¹³ que intenta encontrar ese justo equilibrio entre las acciones del profesor y el déficit del estudiante.

5 ¿Son suficientes las medidas indicadas en los textos legislativos?

En el estado actual de los conocimientos, nos atrevemos a decir que las medidas indicadas en los textos legislativos en lo que se refiere al aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras a nivel universitario por parte de estudiantes con DEA no son suficientes pero sí necesarias.¹⁴ Seguramente permitir a los estudiantes el uso de medios compensativos (si son 'bien' usados) es una medida necesaria pero, a nuestro entender, no suficiente. El déficit de los estudiantes con DEA ha de ser también compensado con una didáctica accesible,¹⁵ sea a nivel macro (elecciones teóricas de fondo como objetivos, marco metodológico general o los criterios de evaluación; y una continuidad horizontal - entre lenguas - y vertical - entre grados de escuela) sea a nivel micro (estrategias y técnicas de cada clase o actividad; y los instrumentos utilizados, como recursos o materiales).

Por otro lado, el recurso a exámenes orales sustituyendo exámenes escritos puede parecer, en un primer momento, una 'buena' medida aunque habría que tener en cuenta que los estudiantes con dislexia tienen también dificultades en la oralidad (sea en comprensión sea en producción)¹⁶ lo que hace que la simple sustitución no sea suficiente si no se tienen en cuenta una serie de medidas compensatorias como, por ejemplo:

- Dar más tiempo al estudiante para segmentar el flujo y comprender (en el caso de que el examen se haga en LE), debido a sus problemas para segmentar y para recuperar la información de la memoria a largo plazo.
- Dar más tiempo al estudiante para responder, debido principalmente al problema de recuperación de la memoria a largo plazo.

¹³ La glotodidáctica especial es una rama de la glotodidáctica. Para un marco epistemológico remitimos al fascículo 1 (3), 2012, de la revista *EL.LE* editado por Michele Daloiso. Disponible en <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3> (2016-03-20).

¹⁴ La CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità) ha publicado en el año 2014 unas *Linee Guida* que incluyen a los estudiantes con DEA. Interesante es el anexo titulado *Allegato DSA* donde dan indicaciones más precisas sobre medios y medidas.

¹⁵ Seguimos la definición de accesibilidad glotodidáctica que propone Daloiso 2015, pp. 132-133.

¹⁶ Para un cuadro general sobre las distintas hipótesis y teorías de la dislexia y sus consecuencias a nivel comportamental, ver Melero Rodríguez 2013.

- Dependiendo del caso, permitir el uso de *prompt*, mapas mentales o tablas debido, por un lado, al problema de memorización de secuencias y, por otro, al problema de recuperación que se indicaba antes;
- Debido a los problemas que se han encontrado en la consciencia fonológica, no solo el reconocimiento de algunos fonemas es complicado por el déficit, también la realización de estos.

Como se ve, la accesibilidad y la 'justa' compensación no pasa por simplemente sustituir la modalidad de examen, se puede deducir que también en la práctica didáctica cotidiana estas dificultades causadas por la dislexia están presentes, por lo que la simple toma de apuntes o el comprender al profesor que habla en LE son actividades que han de ser compensadas.

6 ¿Estas medidas se aplican solo a los estudiantes con certificado médico válido o también a otros?

El primer escollo que habría que superar para responder a esta pregunta es la validez de la *certificazione* que impone la propia ley 170/2010.¹⁷ Las DEA son dificultades de origen neuronal, por lo que no pueden 'curarse', es decir, el estudiante que a los 10 años es disléxico, será disléxico toda la vida y tendrá siempre las mismas dificultades. Siguiendo el esquema propuesto por Frith (1999) en el que se distinguen tres niveles horizontales (comportamental, cognitivo, biológico) y uno vertical (contexto), podemos decir que la compensación hace que las consecuencias de la dislexia no sean perceptibles a nivel comportamental, pero en el resto de niveles sigue estando. Esto significa que en condiciones de mayor dificultad o carga de trabajo, es muy probable que la compensación no sea suficiente y vuelvan a ser evidentes las consecuencias a nivel comportamental.

Por otro lado, la compensación puede funcionar en la LM del estudiante, pero al enfrentarse a una LE, la compensación no funciona (o funciona menos) y las consecuencias a nivel comportamental se hacen evidentes. Este es el caso de la dislexia diferencial (diagnosticada o diagnosticable en LE pero no en LM porque la compensación anula sus efectos en el nivel comportamental).

Por tanto, si tenemos en cuenta que hablamos de profesores de LE y de un dificultad de origen neuronal, para la glotodidáctica el periodo de validez de la *certificazione* pierde importancia, puesto que el estudiante es disléxico (aunque su 'certificado' esté 'caducado') y, por tanto, a nuestro

17 La validez de 3 años se aplica hasta los 18 años de edad. Un certificado expedido a una persona con más de 18 años no es necesario que sea ratificado a los 3 años según el *Accordo Stato-Regioni* del 24 julio 2012.

juicio, deberían ser aplicadas las medidas que se retengan necesarias o, como se veía antes, éticamente buenas. Lo mismo valdría para los estudiantes que tienen lo que hemos llamado ‘dislexia diferencial’, es decir, nunca han sido diagnosticados en su LM pero tienen síntomas análogos en LS; en este caso, pese a que la ley no lo contempla, creemos que la acción éticamente buena sería aplicar las medidas como si fuesen estudiantes con dislexia (siguiendo un principio de cautela).

En definitiva, sea a los estudiantes con un certificado válido, sea a los estudiantes con un certificado obsoleto y, además, a los estudiantes que presentan los síntomas a nivel comportamental de la dislexia, a nuestro parecer, deberían ser aplicadas las mismas medidas. Si el estudiante tiene una serie de dificultades objetivas que le impiden acceder a las actividades o acciones didácticas, y la causa de esta inaccesibilidad está en un nivel de reconocimiento, de elaboración o de aplicación – seguimos aquí la división en tres niveles de accesibilidad del colega Dalouis (2014) –, la acción éticamente buena es la de realizar los cambios necesarios en uno o varios de esos niveles para que sean accesibles al mayor número de estudiantes posible, ya que esto generará virtud ayudando a los estudiantes a enfrentarse a la ‘verdad’.

7 El caso del español a estudiantes itálofonos con dislexia

La mayoría de los estudios sobre la dislexia se han hecho en lengua inglesa a sujetos de lengua inglesa (como lengua materna o como lengua extranjera), pocos – aunque en aumento – son los estudios en otras lenguas (italiano o español). Son inexistentes (o, por lo menos, no nos constan actualmente) los estudios sobre estudiantes disléxicos itálofonos de español como LE (a nivel universitario o no), por lo que es todavía un campo por explorar y, no solo, el español como LE para itálofonos, sino los estudios sobre dislexia en la enseñanza de lenguas afines (que no sea el inglés).

La peculiaridad del italiano (LM) y el español (LE) cuando se habla de dislexia es que son dos lenguas afines y, las dos, con un alto grado de transparencia lingüística, lo que – a priori – ayuda al estudiante con dislexia. En otro trabajo nuestro (Melero Rodríguez 2014) hemos intentado analizar los principales puntos de dificultad para el estudiante con dislexia, pero en esta ocasión, nos plantearemos una serie de dudas éticas para algunas de las cuales tenemos respuesta y para otras, al momento, no.

La primera es hasta qué punto el profesor a nivel universitario puede compensar o dispensar a un estudiante con dislexia sin, por ello, dejar de asegurar la equidad entre los estudiantes. Es decir, si una de las mayores dificultades para los estudiantes con dislexia es, por ejemplo, la ortografía (la c/z, la h o la tilde, p. ej) y el docente decide eximir al estudiante de la parte ortográfica del español, ¿es una acción éticamente buena?

Por otro lado, la peculiar organización de las universidades hace que sea la oficina para estudiantes con discapacidad la que medie entre el estudiante y el profesor. Esto, que tiene sus ventajas, también tiene una serie de consecuencias negativas que dificultan la labor del profesor. Entre estas consecuencias negativas está la de no tener acceso a la documentación del estudiante (puesto que se consideran documentos privados) a no ser que sea el mismo estudiante quien se lo proporcione al profesor. Sin esta documentación (diagnóstico del estudiante como mínimo) el profesor tendrá grandes dificultades a establecer qué *mezzi compensativi* y qué *misure dispensative* son las correctas para el estudiante, es decir, qué acciones son las que generan virtud y, por tanto, son éticamente buenas.¹⁸ Este problema es más agudo en el caso del español como LE, donde la afinidad de las dos lenguas hace bastante complicada la toma de decisiones pese a tener un diagnóstico médico, por lo que la dificultad crece de manera exponencial cuando no se tiene una herramienta de fundamental importancia como el diagnóstico médico.

8 Conclusiones

El número de estudiantes con DEA en Italia es de entre el 2,5% y el 3,5% según el documento de la *Consensus Conference* del 2010. Según este mismo documento, en Italia todavía no existe un observatorio específico, por lo que las cifras son orientativas y, seguramente, serán cifras más altas porque «I DSA sono attualmente sottodiagnosticati, riconosciuti tardivamente o confusi con altri disturbi» (2011, p. 8). Esto implica que un número no indiferente de estudiantes con DEA, poco a poco, llegarán a las aulas universitarias. Además de tener que buscar soluciones didácticas para estos estudiantes, creemos necesario plantearnos algunas cuestiones éticas a las que, en la medida de lo posible, hemos intentado dar una respuesta. A algunas de estas cuestiones, en el estado actual de los conocimientos, no es posible dar una respuesta clara y basada en investigaciones rigurosas que permitan tener los elementos necesarios para ajustar la didáctica y aplicar las medidas y medios necesarios para hacerla accesible.

¹⁸ Tampoco existe una normativa, o no resulta al autor de este trabajo, sobre cuándo se ha de comunicar al profesor que tiene un estudiante con DEA en el aula. Podría darse la absurda situación en la que es avisado cuando las clases ya han terminado y quedan pocos días para empezar la sesión de exámenes.

Bibliografía

- Balboni, Paolo (2010). «Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico». In: Caon, Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida*. Bergamo.
- Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Novara: UTET Università.
- Daloiso, Michele (2012) (coord.). «GLOBES: Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali» [online]. *EL.LE*, 1 (3), num. monogr. Disponibile en <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3>.
- Daloiso, Michele (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher.
- Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Novara: UTET Università.
- Frith, Uta (1999). «Paradoxes in the Definition of Dyslexia». *Dyslexia*, 5 (4), pp. 192-214.
- Istituto Superiore di Sanità (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento = Consensus conference* (Roma, 6-7 dicembre 2010). Sistema nazionale per le linee guida.
- Melero Rodríguez, Carlos (2013). «Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica» [en red]. *EL.LE*, 2 (3), pp. 549-597. Disponibile en <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/29/ELLE/6/385>.
- Melero Rodríguez, Carlos (2014). *LiBES guida 1-2-3*. Torino: Loescher.

Literatura

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Las dos noches de Anastasio

Aníbal Enrique Cetrángolo

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The representation of the gaucho in Estanislao del Campo is friendly and very different from the usual emblem raised by nationalism showing the gaucho as a character of gloomy and antisocial temper. Similarly, the musicologist Richard Taruskin mentions that the sympathetic and inclusive operatic composition style in Russia was defeated by a hostile version with the extraneous, which is represented by the aesthetics of Glinka. A comparative reading of del Campo's *Fausto* with a previous text of the Argentine writer shows how the melodrama that had stimulated the creation of the famous poem at first was not Gounod's Faust but Giovanni Pacini's *Saffo*. I try to explain that change.

Sumario 1 Del Campo y la escuela. – 2 El juego cómico de del Campo. – 3 Un curioso cambio de cartel. ¿Por qué? – 4 La elección. – 5 Conclusión.

Keywords Estanislao del Campo. Gaucho literature. Giovanni Pacini.

1 Del Campo y la escuela

En las eras de la escuela primaria, teníamos como cotidiana ‘tarea para el hogar’ el calco de un mapa y memorizar una poesía. *In illo tempore*, uno de los dísticos más familiares era la apertura del *Fausto* de Estanislao del Campo (1866, I, 1-2):

En un overo rosado,
Flete nuevo y parejito

Esos versos eran musicales, fáciles de aprender y aquello de ‘parejito’, con su diminutivo cordial, aparecía especialmente simpático, sobre todo si era sometido al procaz trueque de las consonantes intermedias.

Querría abrir estas consideraciones a partir de aquella simpatía que también era sentida por otras gentes importantes. A propósito del autor de aquellos versos, decía Borges: «Estanislao del Campo, o su *Fausto*, es muy simpático. No es más que eso, pero eso es mucho. Algo que uno agradece. Como un descanso» (Bioy Casares 2006, p. 1978).

No se nos muestra allí, aun, al gaucho pendenciero y rencoroso sino a un personaje ocurrente, afable, siempre dispuesto a compartir un trago amistoso. No es hombre de borrachera solitaria, es de los que beben la ginebra en compañía (IV, 9-10):

¿Sabe que este giñebrón
no es para beberlo solo?

La cordialidad entre los amigos es tan intensa que se contagia a sus cabalgaduras, al rocín colorado de Anastasio y al overo del paisano Laguna (I, 65-70):

Cuando se desenredaron,
después de haber lagrimiao,
el overito rosao
una oreja se rascaba,
visto que la refregaba
en la clin del colorao.

Y se está siempre bien dispuesto a los placeres de la fonda del gringo (IV, 11-13, 22-23):

Si alvierto, traigo un chicholo
o un cacho de salchichón.
- Vaya, no le ande aflojando,
[...]
de ir a la fonda de un gringo
después de bañar el pingo.

Para Anastasio y Laguna, a diferencia de otros protagonistas más sombríos de la literatura gauchesca, la vida se debe beber, como la ginebra, hasta la última gota (IV, 307-308):

Alcance el frasco, cuñao.
- A gatas le queda un resto.

Con el amigo uno puede perderse en digresiones sobre los temas más variados: los pingos, el mar, el río, las gaviotas, las garzas y los patos.¹

Por cierto, la vida no es siempre rosada como el overo; nuestro gaucho se vuelve prieto ante el pensamiento de lo urbano. También en el *Fausto*

1 Estas digresiones son frecuentes cuando Anastasio interrumpe el relato de la ópera en los entreactos.

la ciudad se muestra como sitio peligroso, dominado por el inmigrante. Encontramos en del Campo señales precursoras de la xenofobia que habría de alimentar a la violenta Liga Patriótica de Manuel Carlés o a los textos de Eugenio Cambaceres (I, 111-120):

Hace como una semana
que he bajao a la ciudá,
pues tengo necesidá
de ver si cobro una lana;
pero me andan con *mañana*,
y no hay plata, y venga luego:
hoy no más cuasi le pego
en las aspas, con la argolla,
a un gringo, que aunque es de embrolla,
ya le he maliciao el juego.

Donde el culpable del ardid es infaliblemente el gringo (II, 29-36):

Y para colmo, cuñao,
De toda esta desventura,
El puñal, de la cintura
Me lo habían refalao.

--Algún gringo, como luz
para la uña ha de haber sido.
--¡Y no haberlo yo sentido!
En fin, ya le hice la cruz.

Pero estos tintes oscuros no son los que dominan el relato. El gaucho de del Campo cuenta todo esto con liviandad, lo que resulta aún más nítido ante el cotejo con otros hombres de campo.

El Anastasio del *Fausto* es bien diferente de aquel otro paisano de ceño siempre fruncido imaginado por José Hernández. En algún momento los argentinos necesitaron de monumentos y ante el dilema Anastasio vs. Martín Fierro, sabemos quién ha vencido y no nos sorprende: ¿Cómo podría competir uno que elige apodarse 'el Pollo' con otro quien en su mismo apellido ostenta la sublime pertinacia del metal? El juego parece impar y es así como Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones canonizan al poema de Hernández como libro nacional de los argentinos. Sin embargo, entre algunas personas la elección no asomaba tan descontentada. Si hubiésemos sido invitados a cena en casa de Silvina Ocampo habríamos podido escuchar este diálogo:

BIOY A lo que me pareció, en la charla de hoy, en el almuerzo a Mallea, Giusti prefiere, entre los gauchescos, el *Fausto* al *Martin Fierro*.

BORGES No se animará a escribirlo.

BIOY A ninguna mujer le gusta el *Martin Fierro*. Antes había señoras a quienes gustaba el *Fausto*.

BORGES Macedonio también lo prefería. De *Martin Fierro* me dijo: 'Salí de ay con ese calabrés vengativo'. Cuando refiero esa frase en las conferencias, la gente se molesta. No ve que la frase puede ser ingeniosa pero injusta. Aunque realmente *Martin Fierro* corresponde a la idea popular de un calabrés. (Bioy Casares 2006, p. 670)

Los comensales de aquella noche desconocían tal vez que esa contienda que enfrentaba a Anastasio y Fierro - en realidad dos ideas de lo nacional, una abierta y simpática, y otra excluyente y rabiosa - eran resonancias de otras tensiones, esta vez operísticas, que se habían librado en la lejana Rusia. El musicólogo Richard Taruskin (Taruskin 1997, p. 26) explica cómo el movimiento lírico nacional e iluminado de la corte de Catalina la Grande fue derrotado por la concepción de Glinka y secuaces quienes ensalzaron en la escena de la ópera una representación melancólicamente nostálgica, agresiva y conservadora de lo nacional. Escribe Taruskin:

It is good to remember at the end of our bloody century that there was once such a thing as liberal nationalism even in Russia, and that it is possible for nationalism to inspire inclusive rather than exclusive sentiments. Neither nostalgic nor exotic [...].

El melodrama fue siempre, y sobre todo en el siglo XIX, campo de batalla cultural y no resulta casual que una ópera resulte el pretexto elegido por Estanislao del Campo para desplegar su relato.

2 El juego cómico de del Campo

La gracia de del Campo se edifica sobre la equivocación. La marca de este juego consiste en el denodado - e infructuoso - esfuerzo del gaucho de llevar a la propia cotidianeidad una cotidianeidad desconocida: «Lo característico de otra cultura aparece avizorado según las formas de las anteriores elementales experiencias del gaucho» (Battistessa 1989, p. 43). Se trata del aparejar opuestos inconciliables. Así como alguien ha reunido a Don Quijote con Sancho, y otro a Laurel con Hardy, aquí se nos muestran juntas la esencia de lo rural con la esencia de lo urbano. El gaucho de la pampa es colocado en un lugar improbable, en el sitio más distante de su paisaje bucólico. Anastasio se encuentra a pocos metros de la Casa de Gobierno y también - esto no es olvidable - a pocos metros del centralísimo hotel en

el que el urbano Hernández imaginó al paradigma del hombre de campo. Cuando el gaucho asiste a una ópera el malentendido resulta extremo. No es casualidad. La ópera es insoslayable y es el precipitado más urbano, portuense, diría, que existe (Cetrángolo 2013). ¿Qué mejor situación para la paradoja de del Campo?

No es casual que idéntico claroscuro haya sido aprovechado eficazmente por Balzac en *Las ilusiones perdidas* cuando el provinciano Lucien de Rubempré, apenas llegado a la ciudad, se encuentra con un conocido precisamente en la Ópera. La sorpresa es entonces grande: «Separarse en el desierto y encontrarse en la Ópera - dijo Lucien. - Es un verdadero encuentro de teatro - dijo Canalis» (Balzac [1836] 2006, p. 144).

3 Un curioso cambio de cartel. ¿Por qué?

Siempre supimos que Anastasio, aquel gaucho inadvertido, se había topado con una representación de la famosa ópera de Gounod de la cual el texto de Estanislao del Campo toma el título. La cosa no es tan simple. Ángel Battistessa pone en relación dos textos del escritor argentino: el mismo *Fausto* y una epístola versificada del título *Carta de Anastasio el Pollo sobre el beneficio de la señora La Grúa*, exhumada por el filólogo. La *Carta*, escribe Battistessa (1989, p. 36), resulta «en cierto modo, una especie de prefiguración» de *Fausto*. En su rico estudio, el estudioso argentino teje una red de conexiones y encuentra anticipaciones del *Fausto* en el texto rescatado.

De aquel cotejo aquí me interesa un curioso reemplazo de *cartellone*. La famosa velada operística que da pie al poema tiene lugar ya en el primer relato. Pero en la *Carta* del Campo construye el relato entorno a una ópera italiana, *Saffo* de Giovanni Pacini y no del *Fausto* de Gounod que fue en cambio el fulcro del segundo texto. Habré de razonar acerca de algún motivo que pueda explicar este peculiar cambio. Ante todo ¿qué son las óperas *Saffo* y *Fausto* y en qué son ellas diferentes?

Saffo es ópera de Giovanni Pacini escrita sobre un libreto de Salvatore Cammarano. Fue estrenada en el Teatro San Carlo de Nápoles en 1840 y es el título más famoso de su autor. Gozó de inmensa fama en sus días y llegó a Buenos Aires en septiembre de 1854. La ópera fue también incluida en la temporada inaugural del flamante teatro Colón y fue cantada en agosto de 1857 por una diva internacional de aquellos tiempos, Emma La Grúa. Meses antes, el tenor romano Enrico Tamberlick había inaugurado el escenario porteño con *La Traviata*. Tamberlick, junto con La Grúa, formaba la pareja protagonista que habría de estrenar en Rusia un título fundamental de Verdi, *La forza del destino*. La soprano siciliana faltó a la cita por problemas de salud.

La ópera de Gounod, en cambio, fue estrenada en París en marzo de 1859 y llegó al Colón de Buenos Aires en 1866.

Como se ve, las reacciones literarias del *habitué* del Colón, Estanislao del Campo, son inmediatas a las presentaciones en el Colón del *Saffo* de La Grua y de la ópera de Gounod ya que la *Carta* es de 1857 y el *Fausto* de 1866. Del Campo es muy preciso en leer para nosotros el afiche de la primera de esas noches líricas: en la *Carta* nos informa de la actuación de La Grua, y además da noticia de que, después de *Saffo*, y esto lo confirman las crónicas periodísticas, la diva habría de cantar un aria del *Otello* de Rossini. Se respetaba así una práctica habitual; se trataba de un beneficio dedicado a la soprano y ella había elegido para la ocasión un caballo de batalla: su Desdémona era famosa. Todo esto es recogido por el escritor argentino y Battistessa nos ayuda a entender que 'Safao' está por 'Saffo' y 'Mayor Sotelo' por 'Otello' (del Campo 1866, p. 39):

Siguió liendo el naranjero
y, en medio del delecteo,
dijo que era de un Safao
lo que cantaban primero;
más abajo del letrado
medio se quiso empacar,
pero alcanzó a deletriar,
empinándose en el suelo,
que de mi Mayor Sotelo
una arria iban a largar.

Me interesa estudiar un problema de géneros que afectan a una disyuntiva fundamental: la ópera seria italiana por un lado y la ópera francesa por el otro. Se llama a colación aquí una elección general entre el clasicismo del sur contra el romanticismo del norte. Resulta fundamental entender cuál de ambos géneros resulta más funcional al juego de del Campo; es decir se presta más al malentendido, al juego del ridículo.

Entremos un momento en la ópera de Pacini. Será útil leer las reveladoras notas didascálicas del libreto. Allí el libretista se está dirigiendo directamente al responsable escénico libre de la exigencia del verso áulico. Cuando Cammarano (1865, p. 22) necesita de ciertos efectos en la escena del templo, principio del segundo acto, prescribe: «(silenzio; il vento, che mormorava cupo cupo, sibila con più violenza, e percuote a più riprese i sacri bacini)». Apenas después se apresura a justificar su pedido para no parecer bizarro y aclara inmediatamente y con detalle que esos sonidos que se escuchan en el templo no deben considerarse prodigiosos ya que

È noto che intorno al tempio di Dodona erano sospesi alcuni bacini di rame, combinati in modo che l'un d'essi agitato dal vento (ivi solito a spirare) comunicava agli altri la propria vibrazione: e che dai suoni

tramandati le sacerdotesse formavano gli oracoli. Non è parso strano supporre un simile congegnamento nell'antro di Leucade.

Encuentro esta necesidad de explicarse y 'no parecer extraño' muy reveladora del principio de base: la ópera italiana, aun dentro del universo romántico de la época, procura ser fiel a lo verosímil, a lo clásico; sigue las pautas de la tragedia y no ama lo maravilloso y apenas la trama de *Saffo* podría dar pretexto a lo sobrenatural esto es evitado con cuidado.

Con *Faust* nos encontramos en las antípodas. La ópera de Gounod nace del encuentro del romanticismo alemán - universo de demonios, brujas y fantasmas -, con la predilección de los franceses por lo espectacular. En *Faust*, nacido como *opéra-comique* y transformado por su autor en *Grand opéra*, no hay necesidad de justificar lo increíble; las apariciones y los aquelarres son la norma.

4 La elección

Al preferir *Fausto* a *Saffo* del Campo tiene juego fácil. *Saffo* no es solamente una ópera seria italiana; es la ópera que canta el libreto más clasicista de Cammarano, un libretista que tenía en su haber ejemplos más románticos y por ende mucho más fáciles de ridiculizar como *Lucia di Lammermoor*, *Poliuto*, *Luisa Miller* o *Il Trovatore*.

En *Saffo* hasta el vestuario aparece severo: estamos en la Grecia antigua. Las túnicas de coro y solistas sugieren monotonías: son sábanas. Anastasio los imagina, por eso, fantasmas (del Campo 1866, p. 42).

Velay, tras aquel mantón
un monte había escondido,
que no lo había alvertido
por estar caído el gergón.
Por la arboleda en montón
vainte fantasmas se vieron,
que ensabanadas salieron

o también:

Otra vez cayó el gergón
y otra vez lo levantaron,
y ya se nos presentaron
las fantasmas en montón.
Y salió un mozo flacón
y una mosa ríglular
que se jueron a parar

junto a un mortero que había,
ande la fantasmería
lindo los hizo ayuntar.

El único ornamento de los personajes son los laureles que ciñen la frente y que son transformados en el relato de Anastasio en alfalfa (del Campo 1866, p. 43):

trayendo alfalfa en la frente,
y dentraron rredepenete
a pagar como pudieron.

En cambio en *Faust* todo es espada, sombreros, apariciones, fuegos fatuos y ascensiones celestiales enmarcados en el pomposo aparato francés con su constante vocación por lo sublime que hace al conjunto más cercano al malentendido, a la tomada de pelo. *Faust* ofrece rica materia para el relato asombrado que hace Anastasio a Laguna; da mucho más pretexto que *Saffo* al juego del malentendido. Las razones del cambio lírico aparecen claras.

Si en función de su objetivo se explica perfectamente el reemplazo, es posible que el aristocrático escritor argentino se lo habría pensado dos veces antes de sustituir *Saffo* si hubiese sabido que la sobrina nieta de Giovanni Pacini, joven amante de Paolina Bonaparte, sería algunas décadas más tarde *first lady* de la Argentina.

El objeto lírico diferente obliga a cualquier espectador, Anastasio incluido, a una actitud distinta. La ópera italiana se escucha, la ópera francesa se ve. En la *Carta*, a pesar de su relativa brevedad, existe alguna referencia a la música. Así, cuando el espectador gauchesco presencia *Saffo*, menciona dúos que él cree payadas.

El Anastasio de *Fausto*, en cambio, parece sordo, no solo no se sorprende por que se cante en italiano sino que olvida al mismo canto. En cambio el gacho se muestra muy atento a controlar la articulación de los actos y esto es expediente de del Campo para separar las diferentes partes de su poema.

Tabla 1. Secciones del *Fausto* y de la Ópera

Secciones de <i>Fausto</i>	Secciones de la ópera		
Parte Primera			introducción
Parte Segunda	OBERTURA		No bien me había sentao, Rompió de golpe la banda, Que detrás de una baranda La habían acomodao.
Parte Segunda (continuación)	Acto I	Comienzo del acto	Y ya también se corrió Un lienzo grande, de modo
		Final del acto	El Diablo entonces mandó A la rubia que se jueese, Y que la paré se uniese Y la cortina cayó
Parte Tercera	Acto II	Comienzo del acto	El lienzo otra vez alzaron Y apareció un bodegón,
		Final del acto	¡Balsa general! gritó El bastonero mamao; Pero en esto el cortinao Por segundo vez cayó.
Parte Cuarta	Acto III	Comienzo del acto	-Pues entonces allá va: Otra vez el lienzo alzaron
		Final del acto	-¡Oiganlé a la dura! --En esto Bajaron el cortinao:
Parte Quinta	Acto IV	Comienzo del acto	-Al rato el lienzo subió Y deshecha y lagrimiendo, Contra una máquina hilando, La rubia se apareció.
		Final del acto	Bajaron el cortinao, De lo que yo me alegré: -Tome el frasco, prendalé. -Sírvasse no más, cuñado.
Parte Sexta	Acto V	Comienzo del acto	-¿Qué me cuenta? ¡Desdichada! -Por última vez se alzó El lienzo y apareció En la cárcel encerrada.
		Final del acto y de la ópera	Pero el Diablo que miró El sable aquel y el escudo, Lo mesmito que un peludo Bajo la tierra ganó. Cayó el lienzo finalmente Y ahí tiene el cuento contao... Prieste el pañuelo, cuñado: Me está sudando la frente.

En *Fausto* se omiten todo tipo de noticias sobre la música del melodra-

ma. Anastasio asiste a la representación como quien presencia una obra teatral con música de circunstancia. De tal manera que en él se incluyen alusiones a momentos musicales que son externos al drama, lo que técnicamente se llama 'música en la música'. Además de la referencia inicial a la obertura, que Anastasio llama banda, se mencionará un baile (III, 146-148)

Pues que golpeando en el suelo.
En un baile apareció
Y don Fausto le pidió
Que lo acompañase a un cielo.

Y también se da cuenta de una serenata que canta Mefistófeles (V, 21-24)

Al rato el Diablo dentró
Con don Fausto muy del brazo
Y una guitarra, amigazo,
Ahí mesmo desenvainó.

5 Conclusión

Anastasio, tanto en la *Carta* como en *Fausto* toma el pelo amigablemente a la ópera de los gringos. Es cierto que le resulta extraña pero hace lo posible para incorporarla a su mundo: no solo Fausto baila un cielito sino que nos enteramos también de que su diabólico compañero también es «uno de nosotros» (V, 125-128)

- ¿Qué me dice, amigo Pollo?
- Como lo oye, compañero;
El Diablo es tan guitarrero
Como el paisano más criollo.

Anastasio no expulsa la ópera de su horizonte. Él establece una relación con ella. Es más, todo en la ópera le parece maravilloso. Lo que ve en el Colón es tan extraordinario que confina a un papel secundario cualquier cosa conocida, la propia quinta de Lezama (IV, 37-40):

el toronjil, la retama,
Y hasta estuatas, compañero,
Al lao de ésa, era un chiquero
La quinta de don Lezama.

Hasta lo menos monumental está tocado por la belleza (IV, 41-44):

Entre tanta maravilla
Que allí había y medio a un lao
Habían edificaos
Una preciosa casilla.

Y la guitarra de Mefistófeles suena afinada sin esfuerzo (V, 169-176):

El diablo a gatas tocó
Las clavijas, y al momento,
Como un arpa, el istrumento
De tan bien templao sonó.
- Tal vez lo traiba templao
Por echarla de baquiano...
- Todo puede ser, hermano,
Pero ¡oyese al condenao!

A diferencia de Fierro, perennemente desconfiado de los objetos de los 'de ajuera', Anastasio disfruta de las novedades que traen los gringos, cuyas fondas, como se ha visto, frecuenta.

Mientras el personaje de Hernández deambulaba por los campos de Ayacucho, el gaucho de del Campo no temió adentrarse en el corazón de la ciudad.

Anastasio representa aquel tipo de nacionalismo cuya derrota en Rusia lamenta Richard Taruskin, aquel que es capaz de unir el amor por lo propio con una serena apertura inclusiva de lo diferente.

Bibliografía

- Balzac, Honoré de [1836] (2006). *Las ilusiones perdidas*. Madrid: Mondadori.
- Battistessa, Ángel J. (1989). *Estanislao del Campo, Fausto: Su prefijuración periodística*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Bioy Casares, Adolfo (2006). *Borges*. Barcelona: Destino.
- Cammarano, Salvadore (1865). *Saffo*. Milano; Napoli: Ricordi.
- Cetrángolo, Aníbal E. (2004). «Opera y Puerto». En: Sacau, Enrique (ed.), *A Opera e Vigo = Actas del I Congreso Internacional de Musicología (Vigo, 4-5 abril 2003)*. Vigo: Instituto de Estudios Vigueses, pp. 1-22.
- del Campo, Estanislao (1866). *Fausto: Impresiones del gaucho Anastasio el Pollo en la representación de esta ópera*. Buenos Aires: Imprenta Buenos Aires.
- Taruskin, Richard (1997). *Defining Russia Musically*. Princeton: Princeton University Press.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

El engaño a los ojos y la teatralidad cervantina

María del Valle Ojeda Calvo

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract *El engaño a los ojos*, the title of the last comedy that Cervantes is composing when he writes the foreword of *Ocho comedias y ocho entremeses jamás representados* (1615), could be interpreted as a sign of agreement from the author who defines so his concept of the theatre, in the same way as the foreword of *Novelas ejemplares* defined his fiction as «mesa de trucos». Starting from this two metaphors a parallelism between theatrical conception and Cervantes' fiction can be established, because both comedy and short stories are artifices that resemble reality, they are constructed and a representation of what seems real on one side, but that warn on the other side the readers or the spectators that they are false, as in an illusionist game. A literary game, which builds up confusion, but at the same time, amplifies the represented reality and enables the recipient (both reader and spectator) to establish a dialogue with. For all this reasons Cervantes gives to novels or the theatre a social function, as «honesta recreación», applying the theory of eutrapely to literature.

Keywords Miguel de Cervantes. Theatre. Verisimilitude.

En el capítulo XLVIII del primer *Quijote*, en el diálogo entre el cura y el canónigo, se critican las comedias de su momento por ser mercadería vendible y no cuidar los principios del arte que contribuyen a la verosimilitud, haciendo de las piezas teatrales unos disparates. Este pecado no solo atenta contra el arte sino que impide, además, que la comedia sea un buen entretenimiento, honesto y útil para la república, finalidad principal que debe tener la literatura como momento de ocio. Por ello el cura cree en la necesidad de establecer un control, no como el ejercido por la censura de su tiempo, que se limitaba a examinar las obras teatrales para vigilar que no encerraran nada que fuera en contra de la moral, la política o la religión, sino que fuera más allá y fuera ejercido por una persona «inteligente y discreta» – es decir, entendida en el arte literario –, vigilante de no contravenir la verosimilitud. Se supedita así el arte al fin que se quiere conseguir, pues este será el medio para crear la ilusión teatral, para que el espectador entre en el mundo de la ficción y pueda sacar algún provecho de lo que quiere representar:

porque, de haber oído la comedia artificiosa y bien ordenada, saldría el oyente alegre con las burlas, enseñado con las veras, admirado de los

sucesos, discreto con las razones, advertido con los embustes, sagaz con los ejemplos, airado contra el vicio y enamorado de la virtud; que todos estos afectos ha de despertar la buena comedia en el ánimo del que la escuchare, por rústico y torpe que sea; y de toda imposibilidad es imposible dejar de alegrar y entretener, satisfacer y contentar, la comedia que todas estas partes tuviere mucho más que aquella que careciere dellas, como por la mayor parte carecen estas que de ordinario agora se representan. (Cervantes [1605] 1998, p. 555)

La crítica ha visto en estas opiniones una exposición de la teoría teatral de Cervantes y ha marcado la contradicción con su escritura dramática y con las ideas expuestas al principio de la segunda jornada de *El rufián dichoso*, donde no se respetan las reglas del arte.¹ En esta apreciación se da por supuesto que cuando el cura y canónigo hablan de arte, este se identifica con el arte clasicista y con la teoría dramática desarrollada por el neoaristotelismo italiano del siglo XVI. Y aquí radica, a mi parecer, el error de partida.

Los comentaristas de la *Poética* de Aristóteles habían armado una preceptiva teatral donde se proyectaba sobre la comedia, y por oposición, lo dicho sobre la tragedia por Aristóteles.² Además, se reglamentaban algunas de las observaciones aristotélicas de las tragedias de su tiempo con la ayuda del examen de comedias y tragedias griegas y latinas conservadas.³ Se llegaba así a la elaboración de una teoría de la comedia y de la tragedia en la que a cada género se regía por normas bien definidas en cuanto al asunto, personajes, espacio, tiempo y finalidad, a la vez que, basándose en el principio de la verosimilitud de la mimesis aristotélica, se creaba la regla de las tres unidades (acción, tiempo y lugar).⁴ Si se parte de la

1 Véase principalmente Guarino 2007 y Rey Hazas 2005, pp. 43-54.

2 Así Francesco Robortello, primero en construir una teoría de la comedia neoaristotélica, define la comedia de este modo: «La comedia se ha propuesto el mismo fin que el resto de los géneros de poemas: imitar las costumbres y las acciones de los hombres. Y como toda imitación poética se realiza mediante tres cosas, lenguaje, ritmo y armonía, acostumbraron a emplearlas en la comedia, si bien no simultáneamente, como en algunos géneros, sino separadamente, como en la tragedia, según declara Aristóteles en la *Poética*. Difiere además la comedia de los otros géneros en la materia de las cosas que trata, pues imita las acciones de los hombres más humildes y viles, y en esto se distingue de la tragedia, que imita a a los excelentes, según expone el mismo Aristóteles. La tercera diferencia que se establece entre los poemas se sigue de los distintos modos de imitar. La comedia imita hombres que hacen y actúan, lo que es también propio de la tragedia» ([1548] 1997, p. 105).

3 De este modo, por ejemplo, a partir de la *Poética* de Horacio y del análisis de las comedias de Terencio y Plauto se llega a la división de comedias y tragedias en cinco actos, como ya recomienda Robortello ([1548] 1997, p. 118).

4 Aristóteles en su poética hablaba solo de unidad de acción (*Poética*, 1451a, pp. 16-35), las otras dos unidades (tiempo y lugar) fueron deducidas por sus comentaristas.

premisa de que la obra verosímil solo puede ser aquella que siga estas normas neorristotélicas, toda la producción cervantina sería un disparate como lo son aquellas censuradas por el canónigo en el citado capítulo del *Quijote*. Ahora bien, si nos fijamos en las piezas alabadas por el canónigo y libres de la culpa de caer o ser disparates (*Isabela, Filis y Alejandra*, de Lupercio Leonardo de Argensola; *La ingratitud vengada*, de Lope de Vega; *Numancia*, del mismo Miguel Cervantes; *El mercader amante*, de Gaspar Aguilar y *La enemiga favorable* de Francisco Agustín de Tárrega), entonces podremos atisbar que el concepto de verosimilitud no se basa en el seguimiento estricto de esas reglas neorristotélicas. En la lista del canónigo, en efecto, aparecen obras de finales del siglo XVI,⁵ periodo de la formación de la Comedia Nueva, donde los poetas que empiezan a dar sus obras a los teatros comerciales se alejan del canon clasicista con afán de actualizar el teatro antiguo y de conseguir conectar con el público de los corrales para alcanzar fama,⁶ a la vez que orientan a los espectadores estética y éticamente.⁷ Ninguna de las piezas mencionadas responden al modelo clasicista, ni siquiera las de Argensola, pues analizando las dos conservadas (*Isabela* y *Alejandra*) vemos cómo son tragedias de materia inventada, con una loa como prólogo exento y divididas en actos como la comedia, siendo, además, el número de ellos cuatro y no los cinco de la comedia clásica, siguiendo en esto la moda ya instalada desde Juan de la Cueva a finales de los años setenta del Quinientos. En la *Loa* de la *Alejan-*

5 *Isabela, Filis y Alejandra*, de Lupercio Leonardo de Argensola, se podrían datar entre 1581-1585; *La ingratitud vengada*, de Lope de Vega probablemente entre 1585-1595; *Numancia*, de Miguel Cervantes, entre 1583-1585; *El mercader amante*, de Gaspar Aguilar, a. 1605; *La enemiga favorable* de Francisco Agustín de Tárrega, a. de 1589.

6 Luigi Giuliani explica del siguiente modo el interés de estos intelectuales por el teatro comercial: «Para los literatos, la modalidad dramática [...] tenía un atractivo del que la poesía estaba desprovista: la posibilidad de representar ante un público amplio su trabajo, de medir inmediatamente el éxito de sus versos, de juzgar por la respuesta recibida las probabilidades de alcanzar la fama. En aquellos años setenta y ochenta, al literato se le ofrecía así la oportunidad no tanto de ganarse la vida con su actividad de escritor [...] como de medirse con una nueva modalidad literaria, la dramática, que abría nuevos espacios para la investigación en el ámbito de la literatura. La tragedia italianista, entonces, con su dramaturgia de la palabra, con su exigencia de un estilo sublime conforme al decoro de los personajes, su atención al *ornatus*, su concepción del actor como voz recitante, se ofrecía como el terreno idóneo para las aspiraciones de los poetas» (2009, p. XIII).

7 A partir de la década de los setenta del Quinientos encontramos a una serie de poetas que dan o venden sus obras dramáticas a compañías de actores profesionales. Esta intervención en el mercado teatral conllevará una transformación del mismo texto de la representación, tanto en su forma como en su contenido, pues se generaliza el uso del verso frente a la prosa de los primeros espectáculos y en donde se privilegian los metros italianos sobre los castellanos, por ejemplo. En cuanto al contenido, se observa en las piezas conservadas de estos poetas cómo se sirven de ellas para divulgar sus ideas, pues, teniendo siempre la presente la utilidad que debe tener el espectáculo teatral, quieren formar la opinión del auditorio. Véase Ojeda Calvo 2011.

dra se presenta la Tragedia como personaje y justifica los cambios en el modelo antiguo como fruto de la modernización:

El sabio Estagirita da liciones
cómo me han de adornar los escritores;
pero la edad se ha puesto de por medio,
rompiendo los preceptos por él puestos,
y quitándome un acto - que solía
estar en cinco siempre dividida - ,
me han quitado también aquellos coros
que andaban de por medio entre mis cenas,
y a la verdad no siento ya esta falta
por no cobrar el nombre de prolija
(Argensola 2009, vv. 14-23, p. 7).

El alejamiento del modelo clásico se observa, pues, en una nueva estructuración de las piezas - de cinco a cuatro y luego a tres actos -, en la variedad de personajes y de asuntos tratados, desde la perspectiva cómica o trágica, pero también en la variedad de espacios representados en una misma obra y en el tiempo dramatizado, pues a veces las elipsis temporales situadas entre jornada y jornada abarcan más de las horas aconsejables, según las poéticas clasicistas.⁸ Todas estas novedades están en las piezas alabadas por el canónigo y fueron exaltadas por los dramaturgos filipinos en loas y prólogos de sus comedias. Así, por ejemplo, Virués dice al *Discreto Lector*: «En este libro hay cinco tragedias, de las cuales las cuatro primeras están compuestas habiendo procurado juntar en ellas lo mejor del arte antiguo y de la moderna costumbre, con tal concierto y tal atención a todo lo que se debe tener que parece que llegan al punto de lo que en las obras del teatro en nuestros tiempos se debería usar» (1609, p. 95). El mismo dramaturgo se justifica en el prólogo de su tragedia *La gran Semíramis* por cambiar en cada jornada de lugar y tiempo, a la vez que distribuye la acción en tres actos en vez de los cinco clásicos o los cuatro adoptados por sus contemporáneos:

Y solamente, porque importa, advierto
que esta tragedia, con estilo nuevo
que ella introduce, viene en tres jornadas
que suceden en tiempo diferentes:
en el sitio de Batra la primera,
en Nínive famosa la segunda,
la tercera y final en Babilonia.

8 Para la división en actos y su relación con el tiempo dramático, véase Vescovo 2007 y 2013.

Formando en cada cual una tragedia,
 con que podrá toda la de hoy tenerse
 por tres tragedias, no sin arte escritas.
 Ni es menor novedad que la que dije
 de ser primera en tres jornadas,
 y de esto al fin y lo demás se advierta
 con su alto ingenio cada cual, y admita
 lo que más la virtud en si despierte,
 que es el fin justo a que aspirar se debe
 (Virués 2003, vv. 23-38).

Y Lupercio Leonardo de Argensola, admirado en el *Quijote* por guardar bien «los preceptos del arte» en sus tres tragedias, advierte de estos cambios al público en la loa de la *Alejandra*: «mirad en poco tiempo cuántas tierras | os hace atravesar esta tragedia; | y así, si en ella veis algunas cosas | que os parezcan difíciles y graves, | tenedlas, sin dudar, por verdaderas, | que todo a la tragedia le es posible, | pues que muda los hombres sin sentido | de unos reinos en otros, y los lleva» (v. 7279, p. 9). Este razonamiento es, sin duda, el que sigue la Comedia al responder a la Curiosidad al principio de la segunda jornada de *El rufián dichoso* cuando esta le pide que la informe sobre la causa de abandonar los usos antiguos de comedias y tragedias, y el porqué de representar una acción en varios tiempos y lugares. «Los tiempos mudan las cosas | y perficionan las artes» (vv. 1229-1230)⁹ será la premisa de la que parta la Comedia para explicar las novedades introducidas en los teatros españoles, que, como vimos, es la baza de los autores finiseculares. Y, una vez asentado el alejamiento de los clásicos en favor de la modernidad, declara la conveniencia de cambiar lugares y tiempos por ser el teatro actual un teatro de acción y no de palabra:

Ya represento mil cosas,
 no en relación, como de antes,
 sino en hecho; y así, es fuerza
 que haya de mudar lugares,
 que, como acontecen en ellas
 en muy diferentes partes,
 voime allí donde acontecen,
 disculpa del disparate.
 (vv. 1245-1252)

9 Las citas de las obras dramáticas de Cervantes se harán siempre por la edición *Comedias y tragedias* (2015).

Y es que, como dice el cura en el *Quijote*, «la imitación es lo principal que ha de tener la comedia». El arte, pues, se cifra en la mimesis aristotélica. Para que el artificio literario sea creíble y pueda ser la comedia «espejo de la vida humana, ejemplo de las costumbres y imagen de la verdad» (p. 553), según la definición atribuida a Cicerón por Donato y retomada por el cura, se debe guardar el decoro para que la obra no sea un «espejo de disparates»:

¿qué mayor disparate puede ser en el sujeto que tratamos que salir un niño en mantillas en la primera cena del primer acto, y en la segunda salir ya hecho hombre barbado? Y ¿qué mayor que pintarnos un viejo valiente y un mozo cobarde, un lacayo rectórico, un paje consejero, un rey ganapán y una princesa fregona? ¿Qué diré, pues, de la observancia que guardan en los tiempos en que pueden o podían suceder las acciones que representan, sino que he visto comedia que la primera jornada comenzó en Europa, la segunda en Asia, la tercera se acabó en África, y ansí fuera de cuatro jornadas, la cuarta acababa en América, y así se hubiera hecho en todas las cuatro partes del mundo? (pp. 553-554)

El problema radica en hacer todo ello «no con trazas verisímiles, sino con patentes errores de todo punto inexcusables».¹⁰ Por eso, Comedia, en el diálogo con Curiosidad de *El rufián dichoso*, dirá, como leímos arriba, que es «disculpa del disparate» representar la acción en el lugar donde acontece, justificando de esta manera el pasar de Sevilla a México entre la primera y segunda jornada, porque la verosimilitud de la acción así lo requiere. Para no romper esta ilusión se debe contar con la participación del espectador que tiene que aceptar las reglas del juego teatral. La verosimilitud tiene que ver, pues, con la recepción:

Muy poco importa al oyente
que yo en un punto me pase
desde Alemania a Guinea
sin de teatro mudarme;
el pensamiento es ligero:
bien pueden acompañarme

10 «Y si es que la imitación es lo principal que ha de tener la comedia, ¿cómo es posible que satisfaga a ningún mediano entendimiento que, fingiendo una acción que pasa en tiempo del rey Pepino y Carlomagno, el mismo que en ella hace la persona principal le atribuyan que fue el emperador Heraclio, que entró con la Cruz en Jerusalén, y el que ganó la Casa Santa, como Godofre de Bullón, habiendo infinitos años de lo uno a lo otro; y fundándose la comedia sobre cosa fingida, atribuirle verdades de historia, y mezclarle pedazos de otras sucedidas a diferentes personas y tiempos, y esto, no con trazas verisímiles, sino con patentes errores de todo punto inexcusables?» (Cervantes [1605] 1998, p. 554).

con él doquiera que fuere,
sin perderme ni cansarse.
(vv. 1257-1264)

La comedia, como todo texto literario, es un artificio que debe parecer realidad, pero no lo es, por cuanto es invención. La comedia y la novela para Cervantes son artificios que fingen ser realidad; son una construcción y una representación que parecen reales (verosímiles), por un lado, pero que advierten, por otra parte, a los lectores o espectadores de que son mentiras, como el juego del ilusionista. De ahí que la metáfora «mesa de trucos» empleada por Cervantes en el prólogo a las *Novelas ejemplares* (1613) sea identificable con *El engaño a los ojos*, título de la última comedia que dice estar componiendo Cervantes cuando escribe el prólogo de *Ocho comedias y ocho entremeses jamás representados* (1615) y pueda entenderse esta como un guiño del autor que define así su concepto de teatralidad, del mismo modo que en el prólogo de las *Novelas ejemplares* definía su narrativa como «mesa de trucos», proponiendo un pacto de lectura «para que adopten ante sus relatos una *actitud* similar a la que exige el juego» (Peña Ardid 1993, p. 93). Ese mismo pacto lo requiere el teatro a los espectadores: aceptar el juego de que sin moverse del corral puedan pasar de un lugar a otro, por ejemplo. El decoro contribuye a la verosimilitud para hacer la construcción literaria creíble y que el espectador se pueda meter por unas horas en el mundo de ficción y, al final, como ocurre con el prestidigitador o ilusionista, aplauda el artificio con el que se ha sabido fingir la realidad.¹¹ Por ello defiende el canónigo la comedia «la comedia artificiosa y bien ordenada» y censura los disparates de algunas comedias de su tiempo por estar llenas de incongruencias y no ser, por lo tanto, creíbles o verosímiles.¹²

Este juego literario, como muy bien apunta Javier Blasco (2005, p. 165), es una «tropolía» o «engaño a los ojos», pero advirtiendo al destinatario (ya sea lector ya sea espectador) del artificio no se convierte en un mentiroso o en un estafador y la obra literaria tendrá una función eutrapélica tal y como Santo Tomás defiende.¹³ Así Cervantes une su concepción de la novela como «mesa de trucos» a la necesidad del ocio:

11 Blasco (2005, p. 166) lo expresa así para la novela.

12 Se ve aquí el eco de Robortello ([1548] 1997, pp. 110-111): «La fábula debe tener orden y magnitud. La magnitud propicia que se diferencie de ciertos poemas improvisados y breves; el orden, que todas las partes sean congruentes entre sí, de tal modo que la fábula no termine ni comience accidentalmente y por donde se quiera. [...] Conviene que todas las partes de la fábula estén unidas entre sí de tal modo que nada pueda sustraerse ni cambiarse de lugar sin que el conjunto de la fábula se desmorone y se disgregue».

13 «*ludus est necessarius ad conservationem humanae vitae*» (*Summa Theologica*, vol. 2, c. 168, a. 2).

Mi intento ha sido poner en la plaza de nuestra república una mesa de trucos, donde cada uno pueda llegar a entretenerse, sin daño de barras; digo, sin daño del alma ni del cuerpo, porque los ejercicios honestos y agradables antes aprovechan que dañan.

Sí, que no siempre se está en los templos, no siempre se ocupan los oratorios, no siempre se asiste a los negocios, por calificados que sean. Horas hay de recreación, donde el afligido espíritu descanse. Para este efeto se plantan las alamedas, se buscan las fuentes, se allanan las cuestas y se cultivan con curiosidad los jardines. (Cervantes [1613] 2005, p. 80)

De la misma forma el teatro es necesario, como queda expuesto en *El licenciado vidriera*:

También sé decir dellos [de los comediantes] que en el sudor de su cara ganan su pan con inllevable trabajo, tomando contino de memoria, hechos perpetuos gitanos, de lugar en lugar y de mesón en venta, desvelándose en contentar a otros, porque en el gusto ajeno consiste su bien propio. Tienen más, que con su oficio no engañan a nadie, pues por momentos sacan su mercadería a pública plaza, al juicio y a la vista de todos. El trabajo de los autores es increíble y su cuidado, extraordinario, y han de ganar mucho para que al cabo del año no salgan tan empeñados, que les sea forzoso hacer pleito de acreedores. Y con todo esto, son necesarios en la república, como lo son las florestas, las alamedas y las vistas de recreación, y como lo son las cosas que honestamente recrean. (Cervantes [1613] 2005, p. 376)

Este juego literario crea la ilusión de realidad sin engañar a nadie. Depende de la pericia del autor que la obra creada sea capaz de envolver al receptor en el mundo fingido de la ficción y por ello se deben evitar los dislates. En esto consiste el arte literario y el arte de la comedia. Ahora bien, el texto literario, aun siendo mentira, al alzarse como simulacro de la realidad, la representa, es una imagen de ella, pero la imagen que el escritor se ha hecho de la misma. Los casos expuestos en las novelas, o en las diversas piezas teatrales, son ejemplos particulares y circunstanciados que harán al lector o espectador dialogar con su propia realidad desde la ficción. Pensemos, por ejemplo, en *La entretenida*. Esta pura comedia, donde todo es inventado, el conflicto dramático se basa, como he escrito en otro lugar (Canseco, Calvo 2015, pp. 38-39), en confusiones, equívocos, suplantaciones de identidades, tanto fingidas como azarosas, con una acción rápida, con representaciones dentro de ellas y sin ni siquiera tener que disfrazar a sus personajes cuando actúan, pues los lacayos hacen de lacayos y la fregona de fregona, en un continuo juego de enredo, donde las cosas nunca son lo que parecen, logrando la risa del público, pero sobre

todo su admiración al ver que acaba la comedia con todos los personajes compuestos y sin novios. En ella, uno de los personajes, el lacayo Ocaña, hará referencia a la comedia como «verdad conocida» (v. 3084), en cuanto que en la vida ocurre muchas veces este desenlace.

Y es que Cervantes en el teatro, como ha indicado Javier Blasco para la narrativa,

lleva a la ficción un debate epistemológico de alta repercusión en el pensamiento de la época: el que afronta el problema de la naturaleza de la realidad y de las relaciones de la literatura con la realidad. Para un hombre del Renacimiento, al filo ya del Barroco, la realidad es poliédrica, perspectivista e interpretable, y los viejos géneros trazados por la preceptiva clasicista no resultaban ya aptos para dar cuenta de ella. Frente al «las cosas son» de la literatura precedente, Cervantes pone en pie la literatura de «las cosas parecen». Toda narración de un hecho – histórico o ficticio – no podrá ser otra cosa que la elección de una lectura – entre otras muchas posibles – para tal hecho, porque cualquier suceso admite tantas lecturas como espectadores. Lo que equivale a afirmar que, desde el punto de vista del discurso, no existen hechos sino interpretaciones; y las varias interpretaciones de un mismo hecho – sin dejar de reflejar el hecho – podrán incluso contradecirse. En última instancia, la narrativa de Cervantes está novelizando el problema de la incapacidad de cualquier discurso para dar cuenta exacta e imparcial, de una realidad viva, a la vez que ponen en evidencia el carácter problemático de la realidad. (2001, p. XXXIX)

Precisamente ese poner en pie lo que las cosas parecen inunda de teatralidad el conjunto de la obra cervantina, como bien ha señalado Antonio Rey Hazas (2005, p. 65), creando la confusión entre realidad y ficción, pues a veces la realidad parece ficción y la ficción realidad, como sucede con la representación dentro de *La entretenida*. De ahí también que Cervantes en sus comedias imbrique constantemente literatura y vida, como hace en *El trato* y en *Los baños de Argel*, en *La gran sultana* o en *El gallardo Español*, donde al final de la comedia Guzmán declara que «[...] el principal intento | ha sido mezclar verdades | con fabulosos intentos» (vv. 3132-3134). Y así será la comedia representación de hechos que pueden estar anclados en la realidad histórica, pero serán eso, imagen o trasunto, como afirma Aurelio, uno de los protagonistas de *El trato de Argel* cuando califica la comedia de «trasunto | de la vida de Argel y trato feo» (vv. 2530-2531). Esta comedia es mentira en cuanto a la fábula, pero es verdad por cuanto representa las penalidades de los cautivos en tierra mora y los diversos modos de enfrentarse a los peligros y calamidades del cautiverio. Pero también lo hará en otros casos menos evidentes como *Pedro de Urdemalas*, cuya vida proteica lo lleva al final a hacerse actor y de personaje literario

se transforma en representación de un actor de carne y hueso (Nicolás de los Ríos) y como tal se dirige al público, saliéndose así de la ficción, para invitarlo a entrar, a su vez, en la ficción si acude al día siguiente a ver otra comedia:

Mañana en el teatro se hará una,
donde por poco precio verán todos
desde principio al fin toda la traza,
y verán que no acaba en casamiento,
cosa común y vista cien mil veces,
ni que parió la dama esta jornada,
y en otra tiene el niño ya sus barbas,
y es valiente y feroz, y mata y hiende,
y venga de sus padres cierta injuria,
y al fin viene a ser rey de un cierto reino
que no hay cosmografía que le muestre.
De estas impertinencias y otras tales
ofreció la comedia libre y suelta,
pues, llena de artificio, industria y galas,
se cela del gran Pedro de Urdemalas.
(vv. 3169-3183)

En definitiva, Cervantes con su teatro, el representado y el jamás representado, nos pone delante de un abanico de casos y de géneros dramáticos en donde no se atiene a las rígidas reglas del neoaristotelismo sino que, como habían hecho y estaban haciendo los dramaturgos españoles cuando él se incorpora al mundo del teatro comercial a su vuelta de Argel, se aleja del clasicismo. Sin embargo, respetará siempre el principio de la verosimilitud, haciendo obras de gran coherencia interna, sin caer nunca en el disparate. Verosimilitud que, como he intentado explicar en estas pocas páginas, le sirve para meter de lleno al espectador en el mundo de la ficción, aunque siendo consciente - y queriendo que el espectador también lo sea - de que el teatro es un engaño a los ojos, si bien un engaño que, sin duda, nos hace reflexionar sobre nuestra propia realidad al exponernos casos, extremos y extraordinarios, no sucedidos pero que podrían suceder.

Bibliografía

Argensola, Lupericio Leonardo de (2009). *Alejandra*. En: Argensola, Lupericio Leonardo de, *Tragedias*. Edición de Luigi Giuliani. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza-Instituto de Estudios Aragoneses-Instituto de Estudios Turolenses-Dept. de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, pp. 3-156.

- Blasco, Javier (2001) «Novela (“mesa de trucos”) y ejemplaridad (“historia cabal y de fruto”)». En: Cervantes, Miguel de, *Novelas ejemplares*. Edición prólogo y notas de Jorge García López. Barcelona: Crítica.
- Blasco, Javier (2005). *Cervantes, raro inventor*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- Cervantes, Miguel de [1605] (1998). *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes dirigida por Francisco Rico. 2 vols. Barcelona: Crítica.
- Cervantes, Miguel de [1613] (2005). *Novelas ejemplares*. Edición de Jorge García López. Barcelona: Crítica.
- Cervantes, Miguel de (2015). *Comedias y tragedias*. Al cuidado de Luis Gómez Canseco. 2 vols. Madrid: RAE, Real Academia Española.
- Giuliani, Luigi (2009). «Introducción». En: Argensola, Lupercio Leonardo de, *Tragedias*. Edición de Luigi Giuliani. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza-Instituto de Estudios Aragoneses-Instituto de Estudios Turolenses-Dept. de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Gómez Canseco, Luis; Ojeda Calvo, María del Valle (2015). «Cervantes y el teatro». En: Cervantes, Miguel de: *Comedias y tragedias*, vol. 2. Al cuidado de Luis Gómez Canseco. 2 vols. Madrid: RAE, Real Academia Española, pp. 9-60.
- Guarino, Augusto (2007). «La ingratitud vengada de Lope de Vega: ¿Un modelo de comedia?». *Etiópicas*, 3, pp. 1-34.
- Ojeda Calvo, María del Valle (2011). «Poetas y farsantes: El dramaturgo en los inicios de la Comedia Nueva». En: Tietz, Manfred; Trambaioli, Marcella (eds.), *El autor en el Siglo de Oro: Su estatus intelectual y social*. Vigo: Academia del Hispanismo, pp. 291-304.
- Rey Hazas, Antonio (2005). «Cervantes y el teatro». *Cuadernos de Teatro Clásico*, 20, pp. 21-96.
- Robortello, Francesco [1548] (1997). «Explicación de todo lo que concierne al artificio de la comedia». En: Vega Ramos, María José (ed.), *La formación de la teoría de la comedia: Francesco Robortello*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 105-125.
- Vescovo, Piermario (2007). *Entreacte: Drammaturgia del tempo*. Venezia: Marsilio.
- Vescovo, Piermario (2013). «División en actos y límite del día entre España e Italia». En: Ojeda Calvo, María del Valle; Presotto, Marco (eds.), *Teatro clásico italiano y español: Sabbioneta y los lugares del teatro*. Valencia: Universitat de València, pp. 97-113.
- Virués, Cristóbal de (2003). *La gran Semiramís*. En: Virués, Cristóbal de (ed.), *La gran Semiramís: Elisa Dido*. Edición de Alfredo Hermenegildo. Madrid: Cátedra, pp. 97-177.
- Virués, Cristóbal de (1609). *Obras trágicas y líricas del capitán Cristóbal de Virués*. Madrid: Alonso Martín.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

El cuento de nunca acabar y Visión de Nueva York **de Carmen Martín Gaité**

Notas en forma de collages

Elide Pittarello

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the collages of her notebook *Visión de Nueva York*, that Carmen Martín Gaité made in New York in the fall of 1980, some compositions are a visual diary of the manuscript *El cuento de nunca acabar*, a metanarrative essay that the author was trying to finish among many doubts. Based on the recent hermeneutics of image, the intersemiotic relationships between the visual texts of some collages and the verbal text of the manuscript will be analysed. The medium of the collage, which is mounted with images coming from destroyed surfaces, needs a metavisual language in order to interpret its syntax of the fragment. It is a syntax similar to the structure of the manuscript *El cuento de nunca acabar*. There is an iconic analogy between these collages and the literary subject that the author was deeply meditating: the difficulty of communicating the wholeness of experience through the order of verbal representations, always incomplete.

Sumario 1 La imaginación verbal y visual: un caso ejemplar. – 2 Malestar con figuras. – 3 Anacronismos.

Keywords Carmen Martín Gaité. Spanish novel. Painting.

1 La imaginación verbal y visual: un caso ejemplar

Carmen Martín Gaité forma parte de aquellos autores que suelen distanciarse de sus libros una vez que los publican. Mientras admitía no poder opinar acerca de su escritura, le era grato recordar las circunstancias que la habían posibilitado. Más que de estéticas y técnicas literarias, le gustaba «hablar del proceso creativo, de los móviles, los abatimientos y los anhelos que lo acompañaban hasta el final, cuando la alegría de haber terminado una obra empalmaba con el miedo a ser incapaz de concebir otra, de seguir escribiendo. El vaivén entre el arrojío y la postración se repetía una y otra vez, pero fue la madre quien no dudó nunca de su talento, la figura tutelar a la que Carmen Martín Gaité rinde un homenaje *in memoriam*, que llamó *Retahíla con nieve en Nueva York*. La autora había llegado a la

Biblioteca di Rassegna iberistica 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-23

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

351

metrópoli norteamericana en setiembre de 1980, la habían invitado a dar un curso en el Barnard College de Columbia University y ese texto se lo habían pedido para encabezar una colección de ensayos dedicados a su obra (Servodidio, Welles 1983). Quiso escribirlo allí, antes de su marcha. Saltándose a pie juntillas el debate nacido a finales de los años sesenta del siglo XX en torno a la muerte del autor (Barthes 1968, Foucault 1969), Carmen Martín Gaité había apostado siempre por una escritura encarnada dentro de las de instituciones y convenciones literarias de la tradición. Por lo que se refiere a la novela adelantó, con distintas fórmulas, la que hoy se llama 'autoficción' y hasta en sus investigaciones históricas quebrantó la norma de la enunciación impersonal y anónima, la que debería avalar la objetividad del discurso que trata de acontecimientos reales (Martín Gaité 2015). El caso de *Retahíla con nieve en Nueva York* es, en este sentido, ejemplar, dado que hacia el final del texto escrito en primera persona, la escritora ofrece las coordenadas espacio-temporales de su composición. Deja constancia del lugar, es decir de la metrópoli estadounidense, y a seguir del tiempo del calendario, de las condiciones meteorológicas, del apartamento de la calle 119 West de Manhattan, del gesto de mirar por la ventana como solía hacer la madre, con la cual sigue dialogando aunque ya no está en el mundo. El discurso que da cuenta de esta manera de situar el acto de escribir es dinámico, sigue un trayecto. Va dese fuera hacia dentro, de la exterioridad urbana al hogar provisional:

Escribo estas líneas en Nueva York la noche del 17 de noviembre de 1980, y de repente he mirado a la ventana y he visto que ha empezado a nevar: los copos menudos giran sobre el fondo oscuro de la fachada de enfrente, en torno al resplandor de una farola que parece soplarlos ella misma, como si fueran palabras pequeñitas saliendo de una boca desconocida y dándole vueltas a la canción de siempre.

Mi madre murió en diciembre de 1978, pocos días antes de que me concedieran el Premio Nacional de Literatura por mi última novela *El cuarto de atrás*, que a ella le encantaba y había leído dos veces. Y desde entonces he andado con los rumbos un poco perdidos, aunque parece que ya los voy recobrando. Y al decir esto, a ella se lo digo; tengo su retrato enfrente, pinchado en la pared de mi apartamento neoyorkino, que de repente, al alzar yo la cabeza de la máquina, se ha llenado de la fiesta de la nieve y de la sonrisa de mi madre mirándome escribir. (Martín Gaité 1993, pp. 31-32)

La representación de la nieve es una muestra del poder de la imagen que, en palabras de Louis Marin, actúa en el discurso según una doble dirección: «l'image traverse les textes et les change; traversés par elle, les textes la transforment» (1993, p. 9). En efecto esta imagen, que no es mimética ni se limita a salvar una ausencia, siendo transitorio el fenómeno

no físico que nombra, realiza una transfiguración ilusoria, hace ver algo que no existe y enhebra imágenes ulteriores. Con su energía productora de signos o más bien de señales e índices que necesitan ser mostrados y narrados para ser creídos, la imagen despliega su fuerza través de los efectos que provoca, los cuales atañen menos a la esfera cognitiva que a la emocional y estética (cf. Marin 1993, p. 14). Los diminutos copos de nieve que de noche dan vueltas alrededor de la farola encendida se vuelven «palabras pequeñas», una imagen que evoca el eje de la escritura de Carmen Martín Gaité: la comunicación oral y, por consiguiente, la interacción simultánea entre un yo y un tú de carne y hueso. La fuente luminosa – una referencia constante en su obra – se configura como el origen antropomórfico del logos, una «boca desconocida» que habla. A partir del estupor que le causa el espectáculo de la nevada, la escritora se plantea un interrogante habitual en ella: decir la experiencia inscribiéndose como viviente en los medios expresivos que tiene a disposición. Ante la imposibilidad de abarcar con una forma lingüística la totalidad de la vivencia, opta por una parte representativa, una imagen que cumple con la doble institución de la mirada ficticia: la suya, en cuanto autora que ve lo que no es manifiesto, y la del lector que lo reconoce e interpreta según sus competencias histórico-culturales y afectivas (cf. Marin 1993, pp. 14-15).

La imagen que Carmen Martín Gaité acaba de inventar actúa en seguida. La nostalgia de la madre pierde la connotación dolorosa y empalma con una presencia fantaseada que surge de otra imagen, una real, es decir la foto pinchada en la pared. Al mirar a la madre en efigie, la hija se siente mirada por ella, pero el retorno del muerto o del espectro del que habla Roland Barthes a propósito de la fotografía (cf. 1989, pp. 35-36) no tiene aquí ninguna implicación siniestra. Al contrario, el cruce de miradas evoca una intimidad propicia. La autora extiende al retrato fotográfico lo que ella está percibiendo y nombrando, es decir la imagen alegre de la nieve-lenguaje o el acontecimiento de la creación literaria que se renueva en la actualización de la presencia añorada: la de la madre que le sonríe y la mira mientras ella por fin escribe. En realidad, dedicarse a la escritura es una excepción en la mezcla de entusiasmo e inquietud que califica sus múltiples quehaceres a lo largo de la estancia neoyorkina.

En el diario relativo a aquella época, el pequeño *Memo Book* que lleva el número 25 en la edición póstuma de los *Cuadernos de todo* (Martín Gaité 2002), no hay ninguna mención de la redacción de este texto. En cambio queda constancia de ella en otro diario coevo y diferente, el cuaderno de collages *Vision of New York*, publicado póstumo en edición facsimilar con el título en español y la transcripción de las partes verbales, dado que las páginas de los collages no son numeradas (Martín Gaité 2005). A este propósito, dijo con acierto José Teruel: «El cuaderno 25 de los *Cuadernos de todo* y este libro de *collages* se complementan al ser versiones múltiples y simultáneas sobre los mismos hechos, versiones que surgen desde los

distintos puntos de observación desde los que se narra» (2005, p. 267). Sin duda el punto de vista es distinto y no metafórico en la versión del collage, el cual ofrece una imagen realmente visible de aquella noche fértil. Cada *medium* o soporte físico de la imagen tiene sus propias reglas y el collage necesita un metalenguaje de lo visual, dado que los recortes que lo constituyen exhiben la ausencia del contexto originario, proceden de superficies destruidas (cf. Krauss 1996, p. 54). Son fragmentos heterogéneos que articulan conexiones impredecibles entre los bordes o confines respectivos. La dialéctica del desmontaje y del montaje que los reúne es un «método de conocimiento» ajeno a la argumentación racional, pues se basa en una «interpretación de las relaciones subyacentes» que da acceso a la verdad «desorganizándolo - y no explicándolo - las cosas» (Didi-Huberman 2013, pp. 77, 79, 85). Carmen Martín Gaité se había amoldado a la solución de continuidad también en la escritura literaria, consciente de que ninguna forma de representación podía salvar el fenómeno, la totalidad de una vivencia.

En cuanto al criterio de composición, a primera vista este collage tal vez sea el más sencillo de todo el cuaderno. La técnica es mixta ya que combina partes manuscritas e imágenes recortadas. La autora escribe el título en tinta negra con su letra grande y armoniosa, colocándolo oblicuamente en el ángulo izquierdo de la página: «17 noviembre 1980. *Retahíla con nieve en Nueva York*». La exacta reproducción de estos datos bibliográficos explicita el apareamiento referencial con el texto escrito pocas horas antes, pero la analogía del doble acto creativo - lingüístico y visual - requiere una contextualización. Para interpretar el alcance del collage no es suficiente la única frase, escrita también a mano, que aparece en la parte inferior de la página como remate de la pieza: «Con la primera nevada y un café, me puse a escribir. ¡Qué bien me sienta el frío!...Y estoy pensando en una especie de *Poema de Manhattan*» (Martín Gaité 2005, p. 169). La narración es aquí reticente con respecto al texto homónimo y a la circunstancia de su redacción. Para desentrañar el significado de la frase tanto en relación con los recortes del collage como con el texto de *Retahíla con nieve en Nueva York* hace falta adentrarse en una lectura interdiscursiva e icónica, según el procedimiento emprendido por Mieke Bal, quien, retomando la definición de icono de Charles Sanders Peirce, así compendia su semiótica de las imágenes: «Iconicity is in the first place a mode of reading, based on hypothetical similarity between sign and object» (2006, p. 295).

Ha llegado el momento de analizar brevemente los escasos recortes del collage empezando por el que se impone por su gran tamaño, ya que ocupa la mayor parte de la página. Está sacado de una ilustración fotográfica que fija un momento de gran alegría colectiva: tres parejas jóvenes se están riendo a carcajadas en un parque cubierto de nieve - posiblemente Central Park - donde sigue nevando y es de día. En primer plano, un chico y una chica atienden a la comida que han colocado en la parrilla de una

barbacoa portátil. Los otros cuatro están a la espera un poco más al fondo, alrededor de un banco con una mesa. Destaca, entronizado, un muñeco de nieve diminuto que confirma la atmósfera amena.

El conjunto remite al estado de ánimo parecido de Carmen Martín Gaité, es el icono de su contenido, una forma expresiva elemental que enlaza con el discurso complejo de *Retahíla con nieve en Nueva York*, donde relampaguea la imagen-síntoma de la madre. Es éste el tipo de imagen que surge sin preaviso a partir de un ineluctable sentimiento de falta o pérdida (Didi-Huberman 1992, p. 14), del cual no queda rastro en el collage. Aquí la memoria de la autora aísla sólo el hecho positivo de haber reanudado la escritura, poniendo en escena dos recortes más que aluden a ella. Colocados debajo del recorte mayor, a la izquierda hay un modelo anticuado de máquina de escribir y a la derecha una taza de café con dos envases de *Coffee Rich*, un sustituto de la leche, bebidas que recuerdan que la autora está viva, tiene un cuerpo y una cotidianidad. Los tres recortes cumplen con la función icónica de ilustrar la frase ya citada que justifica en parte la interpretación del collage y lo delimita en la parte inferior como un sello.

2 Malestar con figuras

Carmen Martín Gaité inaugura su diario de Nueva York con esta aserción: «New York es una mezcla de agobio y libertad» (2002, p. 495). El 3 de octubre, en el tren que la lleva a Filadelfia, madura este propósito:

Acordarme mucho del tiempo mucho más sincopado que voy a tener en Madrid para escribir. Se me ha empezado a producir un malestar raro: me parece que ya se me está acabando el tiempo porque está a punto de cumplirse un mes de mi llegada a New York y todavía no me he metido a fondo a trabajar. Pero sé, por otra parte, muy bien que esa forma de ver las cosas, esa ansiedad, esa inquietud nerviosa que espía las horas en vez de dejarse tranquilamente a ellas, no es buena para nada. (2002, p. 497)

La autora está dando su curso en el Barnard College, va a clase de inglés, lee mucho, pero trabajar significa para ella una cosa sola: salir del estancamiento creativo, volver al manuscrito de *El cuento de nunca acabar* que había llevado consigo a Nueva York. Pero la metrópoli la apasiona y desorienta, le arrebató el sosiego necesario para abordar los dilemas pendientes de ese proyecto. Lo había empezado en 1973 y en 1980 aún no consigue encarrilar la profusión de ideas sobre la literatura como comunicación, habiendo desconfiado siempre de las teorías narratológicas en boga. Será casi dos años después, veraneando en su casa de campo de El Boalo, cuando Carmen Martín decide publicar el manuscrito tal y

como está, es decir desarticulado e inconcluso, con sus siete prólogos, el capítulo más elaborado que llama *A campo través*, la sección *Ruptura de relaciones* en que da cuenta de su osadía y *Río revuelto*, la última parte que abarca una selección de las notas tomadas en los cuadernos *Clairefontaine*. (Martín Gaité 1983). Entre las justificaciones que la autora aduce por haber acometido sin éxito el reto de incluir en un ensayo sobre el arte de narrar la vivencia de quien cuenta y escucha, destacamos la siguiente:

Siempre he deplorado, al cabo de mis diferentes afanes que culminaron en el resultado de un libro nuevo (objeto que, una vez entregado al editor y exhibido en los escaparates, deja de pertenecerme) no haber llevado paralelamente a la labor mediante la cual se iba configurando, un diario donde se diera cuenta de su elaboración, una especie de cuaderno de bitácora para registrar la historia interna de ese texto, de las circunstancias que lo motivaron y de las que lo interrumpieron: en una palabra, de mis relaciones con él. (1983, pp. 287-289)

Estas consideraciones retoman, con variantes, las que Carmen Martín Gaité había escrito con anterioridad en *Retahíla con nieve en Nueva York*. Se sentía incapaz de juzgar su obra desde el punto de vista de la crítica, mientras que le gustaba recordar en qué circunstancias la había llevado a cabo. La escritura y la vida eran para ella un binomio inescindible, donde las casualidades no influían menos que las intenciones. Por eso se sentía más volcada en el quehacer literario del presente que en la puntualización de creaciones pretéritas. De cada nueva empresa literaria le interesaba sobre todo lo que la había posibilitado, la historia oculta de su realización:

lo que echo de menos, al cabo de mis diferentes trabajos que desembarcaron en un libro nuevo (objeto que una vez exhibido en los escaparates deja de pertenecerme para pertenecer al público) es no haber llevado a cabo, paralelamente a la labor mediante la cual el libro se iba configurando, un diario donde se diera cuenta de los altibajos y avatares de su elaboración, una especie de cuaderno de bitácora para registrar la historia de lo que iba pensando y sintiendo, de lo que me movía a escribir y de cómo el hecho de escribir influía en mi humor y lo modificaba. (Martín Gaité 1993, p. 30)

Por lo que atañe a *El cuento de nunca acabar*, ese «diario» o «cuaderno de bitácora» en realidad ha tomado cuerpo al menos durante la estancia norteamericana de 1980. Existe en forma de collages, es *Vision of New York*, donde la estrategia de las imágenes recortadas enlaza con la renuncia al relato verbal exhaustivo. Es una práctica surgida a raíz de una experiencia sensorial remota y recuperada como evento fundacional en *El cuento de nunca acabar*, en la sección *Ruptura de relaciones* (cf. Pittarello 2014,

pp. 154-174). Este vínculo se sigue ignorando hasta en trabajos críticos relativamente recientes (cf. O'Leary, Ribeiro de Menezes 2008, pp. 205-220), con la excepción de José Teruel, quien se dio cuenta en seguida de que *El cuento de nunca acabar*, al cual la autora «no encontraba el modo de poner punto y final», constituye «el contexto estético en el que se enmarca el experimento de *Visión de Nueva York*» (2005, p. 267). El manuscrito problemático aparece mencionado pronto en los collages, ya a partir del extraordinario «Homenaje a Virginia Woolf», fechado 23 de septiembre. En la extensa parte manuscrita que lo precede la autora lamenta no haber aprovechado el privilegio de los quince días que lleva en Nueva York y, aun admitiendo que no ha parado de hacer cosas, puntualiza: «tengo que coger por los cuernos el *Cuento de nunca acabar*, darle un empujón» (2005, p. 146).

Los numerosos collages de *Visión de Nueva York* que se refieren a esta obra son el testimonio visible de una crisis que venía de lejos y que allí, entre tantas novedades excitantes, emerge de manera gradual. Hay dos collages que aparecen respectivamente en la plana izquierda y derecha del cuaderno, formando un conjunto dialéctico. Lo confirman dos grandes recortes repetidos que desempeñan funciones complementarias: uno figura como título en la parte superior del collage inaugural y otro como remate en la parte inferior del collage que viene a continuación. Sacado de un texto impreso en letra cursiva y tinta roja, el recorte *Time Book* es una metonimia de *El cuento de nunca acabar*. Pero hay imágenes más explícitas para evocar la urgencia apremiante. En el primer collage *Time Book* está incluido entre dos relojes, uno de muñeca y uno de bolsillo, las polaridades entre las cuales cabe el recorte de un niño soplando con vigor una trompeta. El niño también tiene un tambor al lado, debajo del cual hay un montón de cajas cúbicas atadas con cordeles, de los cuales cuelgan grandes números en varias combinaciones, hasta el apareamiento final de 2 y 4, la cifra más alta. ¿Indican las horas del día y la noche? Es una posibilidad, dado el contexto semántico del tiempo medido por los relojes. Pero la competencia del espectador, además de intelectual, es perceptiva y entonces la vista del tambor y la del consejo manuscrito que sale de la trompeta del niño evoca en su imaginación un ruido estruendoso. Entre un cuerpo y otro, Carmen Martín Gaité se censura a sí misma con una sinestesia icónica montada en un escenario jocoso e infantil. Escrito con pluma y tinta roja, el mensaje incluye, entre las diversiones neoyorquinas que la extravían, el arte del collage, una causa más del deber incumplido: «Calila, ándate con ojo, que muchos recortar y pegar, mucho andar callejeando y mucho ir a celebrar la fiesta de la Hispanidad al consulado Español, pero ya llevas más de un mes en New York y con *El cuento de nunca acabar* no te metes en serio. Primer aviso» (2005, p. 158). Dividiendo el collage por la mitad horizontal, en la parte inferior la autora asume una actitud aniñada y rebelde, poniendo como contrapunto la encarnación de

la holgazanería escolar, es decir el recorte de un niño pelirrojo que sonríe tumbado boca arriba encima de un montón de cajas de libros y rollos de papel. A sus espaldas, una figura negra, monstruosa y benévola, levanta sobre la cabeza del niño una enorme mano verde de la que sale este otro mensaje, también manuscrito pero en tinta negra: «No hagas caso, honey. Tú vive, let it be, déjate al vaivén de los días...Así...» (2005, p. 158). La contraposición entre una y otra actitud es irresoluble, no hay acuerdo.

El collage de al lado retoma la cuestión, pero sin bromas ni antagonismos verbales y visuales, pues palabras y figuras invitan al unísono a hacer un buen uso del tiempo, a perseverar en el propósito recuperando la calma. El título grande, en letra de molde impresa y colocado diagonalmente de izquierda a derecha, es un imperativo seguido de puntos suspensivos *PLAN YOUR TIME*.... Encima del título, en la parte superior derecha del collage, asoma uno de los ángeles que pintó Rafael en la base del lienzo *Madonna Sixtina*: es el ángel de la izquierda, el que se sujeta el mentón con una mano, el más pensativo. Lo rodean palabras cuidadosamente elegidas - 'Time', 'Money', 'Fortune', 'People' - y un calendario dibujado que tiene la plana levantada y deja ver la del mes siguiente: noviembre. Por lo tanto, al igual que el anterior, también este collage ha sido hecho en octubre, posiblemente por la mitad como se verá más adelante. El resto de los recortes atañen directamente al manuscrito, que aparece citado con letra pequeña y tinta roja en español y en inglés, a la derecha y a la izquierda de la hoja: la prosecución de *El cuento de nunca acabar* o *The neverending tale* tendría que recuperar las condiciones habituales, como indican los recortes que simbolizan el oficio de escribir. Tres grapadoras de mesa parecen estar a la espera de las hojas por escribir. Dos encierran por arriba y por abajo el verbo *PLAN* del título. La otra invade, junto con una mariposa, el espacio de la gran cesta que constituye el centro del collage, en cuyo interior duerme un gatito, el icono de la mala conciencia neutralizada. Cuando se propone escribir, Carmen Martín Gaité acude a la imagen sosegada del sueño que, por contraste, «estorba la impaciencia como obstáculo irreconciliable con el objetivo a alcanzar». En cambio, ella ve que «en el ejemplo del durmiente no hay la menor sombra de contradicción» (Martín Gaité 1983, p. 35). En cuanto a la mariposa, que era la imagen favorita de la inspiración, expresa aquí un augurio. No por nada se superpone también a la cabeza de una absorta figura femenina que, en la parte inferior del collage, duplica con variantes la pose del ángel de Rafael. Es el retrato fotográfico, de dimensiones notables, de una mujer joven y bella, de la cual se muestra el rostro, el cuello y la parte superior de los hombros. El semblante es serio, tal vez dolido. La mano derecha enguantada se posa en la sien, a la altura de los ojos abismados, propios de quien mira sin ver. El espectador cruza aquí una mirada enigmática, abstraída. Junto con la mariposa, un reloj de muñeca caro y fuera de escala, rodeado de brillantes, cubre el pelo de la mujer como si fuera una

corona gigantesca. Casi tan grande como su cara, este objeto tiene una presencia que abrumba. En la cabeza de la figura femenina que le otorga a Carmen Martín Gaité una identidad de prestado, la mariposa-inspiración está vinculada al reloj-*kairós*, es decir al momento adecuado para ejecutar una acción aprovechando las circunstancias. La cuestión es tan inaplazable que otro reloj roza la mejilla y el antebrazo derechos de la mujer, pero aún no basta como recordatorio. La autora le superpone el recorte de un sacapuntas de mesa, del cual sale un lapicero que se insinúa como un arma entre la nariz y la boca. Llama la atención el hecho de que no hay ninguna hendidura entre los varios recortes montados en el collage. Material y simbólicamente todo está conectado con todo, hasta la última imagen pegada al hombro derecho de la mujer: una agenda de direcciones abierta de par en par, con otras dos mariposas que la sobrevuelan. Para que acontezca la escritura de *El cuento de nunca acabar* se necesita la cooperación de todos y cada uno de estos componentes.

Cunde el desaliento disfrazado de cordura. El collage de la página siguiente, que hilvana otros fragmentos sobre el mismo tema, se impone por el tamaño de una foto en blanco y negro del Milbank Hall, el edificio más antiguo del campus del Barnard College, donde estudiantes y profesores caminan en varias direcciones. Tomada desde lo alto, la foto capta el instante dinámico de un mundo serio y atareado. Ocupan el resto de la plana - margen superior y margen derecho - varios recortes y un texto manuscrito revelador, insertado entre dos figuras. La primera se encuentra en el ángulo superior izquierdo del collage, es un saco de cacahuetes de Valencia, destinado a los almacenes Saks Fifth Avenue. Rodea la base del saco un montón de los mismos frutos con cáscara. He aquí la metonimia icónica del mensaje escrito en tinta verde a partir de la primera raya de la página. Analógicamente a los copos de nieve del texto *Retahíla con nieve en Nueva York*, los cacahuetes del saco metaforizan las palabras venideras, el manuscrito pendiente al que la autora alude por escrito empezando con una metáfora: «La cosecha vendrá luego. Cuando ya no tenga que madrugar y tomarme un NoDoz para llegar despejada a mi clase en el Milbank Hall. Cuando me siente en otro lugar, a la luz de una lámpara a recordarlo. Sacaré entonces mis cuadernos de todo y...» (Gaité 2005, p. 159). Es la primera admisión de incompatibilidad entre la labor docente y el compromiso indeclinable de la creación, cuyo icono sobresale en el ángulo superior derecho de la página, formando una polaridad con el saco de cacahuetes: es el grabado arcaico de tres antebrazos repetidos, cuyas manos empuñan plumas de ganso con plumillas que hacen garabatos con la misma tinta verde de la frase manuscrita. Esta continúa por debajo del rótulo de las pastillas de cafeína NoDoz y termina sin terminar por la mitad del margen derecho de la página. La cópula y los tres puntos suspensivos remiten a la ilusión de que se dé el acontecimiento deseado. A continuación lo materializan los iconos de la escritura que Carmen Martín Gaité ha

mencionado ya verbalmente: una lámpara de escritorio; la frase recortada de un periódico «Words will come», que por analogía duplica en inglés el íncipit de la frase manuscrita «La cosecha vendrá»; tres cuadernos de tapa dura verde, roja y azul, que llevan encima lapiceros y bolígrafos. Son la compañía necesaria, el respaldo que la sostiene. A este propósito, el prólogo 5 de *El cuento de nunca acabar*, dedicado a los cuadernos de todo, empieza así: «A pesar de que ya he entresacado de ellos muchos folios a máquina relativos al tema que me ocupa, la presencia física de mis cuadernos aquí sobre la mesa es un vicio del que no soy capaz de prescindir» (Martín Gaité 1983, p. 59). Finalmente, el remate del collage es un icono aún más importante: la pluma estilográfica fuera de escala, la herramienta superpuesta a los recortes de los tres cuadernos. Entre todos, es el objeto más cargado de afectividad. La autora escribía con la pluma que había pertenecido al padre, muerto poco antes de la madre en octubre de 1978.

Pero las palabras no están llegando, no por lo menos hasta el 20 de octubre, fecha en la cual la autora da una conferencia en el Barnard College, tras la cual hace un collage elemental con el anuncio de la misma. Lo pega íntegro en la página del cuaderno, usándolo como si fuera un espejo donde se contempla a sí misma, ya que presenta en primer plano una foto de su cara: su existencia de escritora certificada y expuesta. El retrato ocupa casi todo el anuncio y lo enmarcan otras señas de identidad: arriba, el nombre y los apellidos en letra de molde y negrita; abajo, el título de la conferencia en cursiva y entrecomillado: «*El cuento de nunca acabar*». Los demás datos del anuncio contextualizan aquel evento universitario que tiene secuelas emocionales. Tras hablar en público de su manuscrito, la autora deposita en el collage la inquietud habitual, ya que la escritura sigue estancada: remite a ella el recorte de la simbólica lámpara que cuelga del margen superior derecho de la página e invade el anuncio, le atañe. Destaca, además, el recorte de un lapicero de punta afilada y fuera de escala que atraviesa en diagonal el hombro derecho y la mano izquierda en la que la autora apoya la barbilla. El lapicero sale del encuadre, apunta hacia arriba, marca un trayecto o destino para Carmen Martín Gaité retratada en escorzo con una expresión absorta, la mirada vuelta hacia abajo y fuera de campo. Este detalle materializa en el anuncio la actitud que Jean-Luc Nancy, a propósito de la mirada del retrato, define «un ausentamiento de la mira y, para terminar, de la visión» (2006, p. 74). Inescrutable y hermética para el espectador del anuncio, esa mirada tiene un significado diferente en el montaje del collage que la autora hace para sí misma, puesto que aquí tiene su objeto, se dirige hacia algo íntimo que ahora ella materializa y deja ver. Se trata de un pequeño recorte colocado en el ángulo inferior derecho del anuncio, como saliendo del encuadre justamente para interceptar la mirada de la autora. Es la foto de una figura masculina a medio cuerpo y de perfil, acompañada por dos dibujos: el primero es el libro *El conde de Guadalhorce*, de color rosa, que el hombre sujeta en una mano y

enseña solemnemente con el brazo extendido; el segundo es una enorme *speech bubble* que sale de la boca del extraño interlocutor que aventura este pronóstico: «El día que lo acabes, te pasará como cuando acabaste conmigo, ¡que adiós negocio, chica!» (2005, p. 161). El tamaño tiene su peso semiótico y es interesante notar que en este recorte minúsculo la dimensión del mensaje excede la del cuerpo del propio emisor. Añádase que el papel usado para la aparatosa *speech bubble* parece estar sacado del propio anuncio o por lo menos es de color idéntico, un azul turquesa que refuerza cromáticamente la relación de solidaridad entre el contenido del anuncio y el recorte que sella el collage. En sus adentros, la autora se regaña a sí misma irónicamente dándole una visibilidad icónica tanto al hombre del cual había publicado la biografía en 1977 como a la biografía misma publicada, un trabajo de encargo que acabó realizando con el empeño y el estilo de sus peculiares y gratas investigaciones históricas (2015, pp. 931-1118). A diferencia de aquellas, *El cuento de nunca acabar* no se acaba, el collage expresa una vez más la crisis de la escritura. Carmen Martín Gaité, tan imaginativa, no pudo prever entonces que esta composición suya sería elegida como cubierta del cuaderno que salió a la imprenta cinco años después de su muerte, reemplazando la cubierta original. Tal vez fuera por el retrato fotográfico, que desde la tapa del que ahora es un libro desprende un aura elegíaca, aviva la añoranza por la presencia imposible. Eliminados del anuncio los datos de la conferencia, aparecen en su lugar el nombre de la autora, el título traducido *Visión de Nueva York* y el nombre de los editores. Entablada así una dialéctica apócrifa, la imagen retocada de la cubierta ejerce su propia fuerza (cf. Marin 1993, p. 14), propaga nuevos efectos.

3 Anacronismos

A medida que las semanas van pasando, Carmen Martín Gaité contrae en sus collages las partes manuscritas. Los referentes individuales, sociales y políticos de la Nueva York del otoño de 1980 engarzan memorias que afloran del pasado individual bajo forma de imágenes-síntoma, las que según Georges Didi-Huberman trabajan lo negativo cual «eficacia *oscura* que, por así decirlo, cava lo visible (el ordenamiento de los aspectos representados) y hiere lo legible (el ordenamiento de los dispositivos de significado)» (2010, p. 189). Hay un collage sin fecha, compuesto antes del 5 de noviembre, que desde este punto de vista representa la puesta en escena más densa de la identidad narrativa de la autora. Es la reducción a iconos paradigmáticos de su poética, incluyendo la cita visual de un libro reciente, *El cuarto de atrás*, que tanto consenso había alcanzado entre los lectores. Maria Vittoria Calvi, que ha analizado en profundidad las modalidades con la cuales el «trazado autobiográfico difuso» de la au-



Figura 1. Carmen Martín Gaité, *Visión de Nueva York, AL REGRESO.* Ediciones Siruela, Madrid, 2005

tora se vincula a «elementos visuales» y a ubicaciones concretas, precisa que «la preocupación por el lugar en que se produce el acto discursivo es fundacional» (2014, pp. 127, 130). Consideremos este artículo el marco epistemológico de los últimos collages que aquí se toman en consideración, los tres de puertas adentro.

La casa madrileña de Carmen Martín Gaité, a la que ella solía referirse con la metonimia urbanística 'Doctor Esquerdo', es por antonomasia el lugar donde se despliega el nexo perdurable entre vida y escritura. El título del collage que aquí se reproduce (fig. 1) no encabeza la composición, ha sido relegado al ángulo inferior derecho de la página y precede la única parte manuscrita. En letra de molde y tinta morada, subrayado por una doble línea y con un punto final, este es el sintagma que destaca por su tamaño: *AL REGRESO.* Bien mirado, más que un título parece un epílogo, el resumen conclusivo de un relato por imágenes ya puesto a disposición de los ojos. Lo que hay que saber está a la vista, lleva incrustadas vivencias de épocas diferentes que no enseñan una historia sino su revés, el anacronismo, que según Didi-Huberman es «el modo temporal de expresar la exuberancia, la complejidad, la sobredeterminación de las imágenes» (2006, p. 18). Las pocas palabras finales son el saldo de una enorme elipsis

narrativa, es la parte legible de una extensa e implícita urdimbre intratextual que no tiene un origen. La frase carece del comienzo, como evidencian los tres puntos suspensivos iniciales y la conjunción adversativa que dejan en un más allá inaccesible la proposición principal, el significado omitido: «...Pero Dios mío ¿será posible que en dos meses esto ya esté como Doctor Esquerdo o peor?» (Martín Gaité 2005, p. 165). Aquí también trabaja lo negativo, el íncipit es análogo al de *El cuarto de atrás* («...Y sin embargo, yo juraría que la postura era la misma», Martín Gaité 2009, p. 19), pero con una diferencia flagrante. En la novela el espectáculo semántico y gráfico del logos silenciado es absoluto, mientras que en el collage los recortes elegidos producen un reemplazo transmedial, posibilitando la comparación entre el piso de Nueva York y el de Madrid. En el primero la autora lleva dos meses, en el segundo veintitrés años, pero lo que los asemeja no concierne ni la duración del habitar ni la calidad del espacio urbano, tan dispares, sino la práctica de la escritura.

El collage es la imagen icónica del vestíbulo del piso de Nueva York, como indican el perchero dorado de donde cuelgan un bolso de mano y una bufanda estampada (es invierno) de tonos marrones oscuros y, en el suelo, la cartera portadocumentos marrón rojizo y el paraguas negro con funda, los dos apoyados contra una cómoda laqueada con un barniz claro, tal vez blanco. Este recorte de grandes dimensiones, con ventanas al fondo que dejan ver un edificio del exterior, es en blanco y negro y realza por contraste los colores de las demás imágenes. El mueble es macizo, tradicional, lleva encima un espejo hecho con otros recortes en color, un objeto recurrente en la narrativa de Carmen Martín Gaité, ya que a él recurren sus personajes cuando la identidad vacila. El espejo, que nunca refleja la imagen ansiada y genera más titubeos que certezas, es un símbolo positivo solo si metafORIZA el cumplimiento de la escritura, como se lee en el segundo prólogo a *El cuento de nunca acabar*: «me producía seguridad y satisfacción mirarme en lo escrito como en un espejo segregado de mi propia persona» (Martín Gaité 1983, p. 40). Estas palabras están sacadas de *Los cuadernos de todo*, se escribieron en *El Boalo* el 31 de julio de 1964 (cf. Martín Gaité 2002, p. 141). Pero en Nueva York, tantos años después, eso ya no se le da y en el collage el espejo queda superpuesto a las cajas y a los botes que parecen apoyados de cualquier manera encima del mueble. Entre ellos, un florero transparente con flores marchitas es una pequeña señal de la negligencia doméstica que reina en la pieza. La ostenta de manera aparatosa el cajón inferior de la cómoda, abierto hasta el fondo: asoma en él ropa revuelta, media suela de un zapato (un dibujo añadido) en el lado derecho, otra bufanda de colores morados (un recorte adicional) que cuelga en la parte anterior llegando hasta el suelo, repleto de papeles amontonados. Son incontables hojas azuladas, grises, beige, amarillentas: la variedad cromática como índice de una procedencia heterogénea y sin fecha, un conjunto anacrónico de tamaño análogo al recorte

de la cómoda. Colocadas transversalmente de izquierda a derecha, las dos imágenes conectadas ocupan sin resquicios la mitad de la página y marcan la vertiente del caos, el desbarajuste del hogar como un alud que acaba de desprenderse. Es el icono de las intuiciones vitales que impulsan la búsqueda de un criterio de ordenación a la hora de convertirlas en escritura, tarea angustiosa donde las haya porque cualquier representación aplica un código, no guarda más que los signos de la experiencia. En el tercer prólogo a *El cuento de nunca acabar*, Carmen Martín Gaité pone al descubierto su conflicto personal entre vida y arte literario y confiesa que paliaba sus ensayos fallidos tomando apuntes, «notitas provisionales que me suelo encontrar después por todas partes, en bolsillos de abrigo y chaquetas, por los cajones, en las márgenes de los libros, fragmentos deliberadamente olvidados que aluden a lo duro que es empezar, ponerse» (Martín Gaité 1983, p. 38). Entre los ejemplos de «notitas provisionales» que la autora inserta a continuación, hay una que bien ilustra esta parte del collage como texto verbal subyacente. Dando por sentado el hecho de que disciplinar las intuiciones es «resignarse a que se tengan que convertir en otra cosa, a trueque de salvarse de alguna manera», la autora expresa el proceso de la representación con esta imagen: «Es como entrar en un cuarto donde todo está patas arriba y ponerse a seleccionar y a ordenar. Los objetos crían caos, se aglomeran». (Martín Gaité 1983, p. 39). La plasticidad de la imagen verbal activa una relación dialéctica con la imagen del collage. Es sólo un ejemplo entre otros posibles.

Pero en el collage esta operación de poner orden está lejos de ser realizada. Entre el ángulo derecho del cajón de la cómoda y el borde de los papeles amontonados en el suelo apunta el recorte de una mano minúscula que sostiene una banderita blanca. Lleva impresa en letra de molde y negrita una petición de ayuda o un acto de rendición «HELP!». Apunta allí el vector de una *speech bubble* dibujada con un doble contorno en tinta morada que contiene solamente un mensaje visual, el recorte de una mujer escribiendo de noche en un hábitat ordenado. Ella y su entorno irradian armonía y calma, materializan el deseo ferviente de la autora: peinada y vestida de manera impecable, la mano izquierda apoyada en la mejilla en un gesto de concentración, aquella mujer de rasgos delicados está sentada a la mesa terminando una carta a la luz de una pequeña lámpara. A su lado un florero transparente contiene flores frescas, es la señal del cuidado doméstico. Contra el marrón oscuro del decorado de madera – un interior burgués, elegante y despejado – destaca el color blanco de la blusa de la mujer, de la pluma que está usando, de la hoja rellena y del sobre aún abierto: una metonimia cromática de la escritura encarnada que adviene con fluidez. En ese momento, una meta inalcanzable para Carmen Martín Gaité, que deja el recorte aislado en el ángulo superior derecho de la página.

El collage continúa por la mitad inferior del lado izquierdo, enseñando un trozo de suelo de baldosas blancas y rojas donde sobresale, fuera de escala,

una cucaracha en blanco y negro. La cita visual de *El cuarto de atrás* es explícita. Cuando la protagonista de la novela va a abrirle la puerta al misterioso hombre vestido de negro, tiene el presentimiento de que encontrará el insecto que para ella tiene la dimensión de una rata: «Pulso con recelo el interruptor, y a un metro escaso de mis pies aparece una cucaracha desmesurada y totalmente inmóvil, destacando en el centro de una de las baldosas blancas, como segura de ocupar el casillero que le pertenece en un gigantesco tablero de ajedrez» (Martín Gaité 2009, p. 34). Se abre otro tiempo, el de la anécdota de la cucaracha que en la novela avivará el diálogo entre la protagonista y su visitante acerca de la literatura de misterio.

A continuación cierra el collage un gran bol, también fuera de escala, lleno de sobres de cartas recibidas y por enviar. Debajo del bol asoma horizontalmente una estilográfica negra, de cuya plumilla ha caído una mancha de tinta morada, la misma tinta del contorno de la *speech bubble* y de la única frase del collage que se extiende a la derecha del bol y de la pluma, como si la autora acabara de escribirla. La imagen de las cartas – la que escribe la mujer encerrada en la *speech bubble* y las depositadas en el bol – está sobredeterminada, abre un haz de temporalidades múltiples e híbridas. Por un lado remite al rol que desempeña el intercambio epistolar en las novelas de Carmen Martín Gaité, que le dedica a este recurso un apartado en *El cuento de nunca acabar*, retomando los apuntes del 9 de enero de 1975 de los *Cuadernos de todo* (cf. Martín Gaité 1983, p. 322; 2002, p. 339). Por otro lado, la imagen convoca datos tanto biográficos como metaliterarios: las muchas cartas que la autora escribió y recibió en su vida y las reflexiones en las que se adentraba cuando volvía a abordar el dilema de cómo llevar al orden del discurso la complejidad de una experiencia valiosa. El género literario de la carta le pareció a menudo la vía de escape asequible. Lo anotó, por ejemplo, en la primera mitad de los años sesenta, estando tumbada en el cuarto de una pensión de Teruel: «el único sistema adecuado para estos casos es el de las cartas, donde todo se mezcla, lo que se piensa con lo que se oye, con lo que se añora, con la hora que es, con lo que se ha venido a hacer aquí» (Martín Gaité 2002, p. 119). Las cartas de los collages de *Visión de Nueva York* significan prácticas comunicativas diversas, memorias fósiles y duraciones hacinadas, es decir esas mezclas impredecibles que caracterizan la imagen-síntoma, cuya función es la de romper la linealidad de la interpretación histórica (cf. Didi-Huberman, pp. 44-47). En particular, las cartas de este collage enseñan un devenir disgregado donde chocan las huellas pretéritas, los aprietos presentes y, sabiendo lo que la autora escribiría desde aquel otoño de 1980 hasta el día de su muerte, los avances futuros.

El collage *Al regreso* consiente, además, emprender la indagación fructuosa de otro collage que también ilustra el desorden doméstico relacionado con la creatividad literaria. Lo precede y es grosso modo su marco epistemológico. El título, *The apartment was a mess*. (fig. 2), aparece



Figura 2. Carmen Martín Gaité, *Visión de Nueva York, The apartment was a mess.* Ediciones Siruela, Madrid, 2005

oblicuamente por la mitad, en el respaldo de la silla que marca una frontera entre la parte superior e inferior del collage, cuya lógica compositiva diverge. Nótese el punto final del sintagma. Ese recorte sacado de un periódico es una aseveración tajante sobre el estado del piso, evidentemente caótico. Pero, por inferencia, se deduce que este es otro icono del hogar neoyorquino de la autora. Con respecto a lo que enseña el collage *Al regreso*, ya no hay comparación posible con 'Doctor Esquerdo', el piso madrileño. Un caos descomunal se ha adueñado de todo el espacio habitable, una pieza interior que es una sinécdoque, la parte por el todo ilustrada por un recorte en escorzo de grandes dimensiones. Abarca la parte superior de la página, donde destaca un escritorio fuera de escala. Una vez más el tamaño hiperbólico lleva la información crucial, pues lo que hay encima del mueble es la concretización visible del conflicto coyuntural entre vida y escritura. El recorte, además, está sacado de una foto en blanco y negro, elemento cromático que fomenta simbólicamente la amonestación del título, confiere a la imagen un halo de severidad. La autora no ha conseguido hacer lo que se proponía al poco tiempo de llegar a Nueva York, cuando escribía en su cuaderno 25: «Me merece la pena organizarme un poco, hacerlo con esperanza y alegría, porque, en mi caso, el orden puede ser una muleta, una plataforma. Porque me vale la

pena. Organizar el caos. Ánimo, Calila» (Martín Gaité 2002, p. 496). Han pasado dos meses y la intención loable se ha desvanecido, sustituida por una angustia punzante cuyo icono es el imponente escritorio de madera, sobrio y pasado de moda, un mueble acogedor si se pudiera usar. El estilo se ajusta al decorado tradicional del cuarto, como indica el dibujo añadido de la pantalla de la lámpara de pie y de los recortes de cortinas estampadas con flores y lunares en color. Es un toque femenino obvio que deja claro que en ese lugar trabaja (o tendría que trabajar) una mujer, es decir la escritora misma. Tarea apremiante pero desatendida, mientras el caos ha ido en aumento y ha perdido su potencialidad fecunda, es ingobernable. En el segundo prólogo de *El cuento de nunca acabar*, rehuendo la idea de que pueda darse una creación *ex nihilo*, Carmen Martín Gaité afirma lo siguiente: «Nombrar es sacar los asuntos del caos, del no ser». Pero, convirtiendo simbólicamente el caos en una imagen orgánica y animal, añade pocas líneas después: «Sacar algo del caos es, claro, traicionar ese caos. La sangre hecha cuento. La oscuridad hecha luz. La vida hecha palabra» (Martín Gaité 1983, p. 39).

La parte superior del collage, sin embargo, no corrobora esta metafORIZACIÓN demiúrgica.

Encima del escritorio la máquina de escribir eléctrica, de la que asoma el teclado y poco más, queda sepultada bajo un montón de hojas, carpetas y fascículos que han sido apilados a partir del lado derecho, totalmente cubierto. Desvirtuada la función del lugar de trabajo, no sólo allí no se puede escribir nada, sino que el gran cúmulo de papeles es inestable, podría desplomarse de un momento a otro y acabar en el suelo como los del collage *Al regreso*. En concreto, estorbar aún más el acto reparador, el advenimiento del orden y de la escritura. Muy diferente, en cambio, es la parte inferior del collage, donde sobresale el lado agradable del habitar, relacionado con los sentidos del cuerpo de quien vive allí. En la silla apartada del escritorio inservible, inmediatamente debajo del recorte *The apartment was a mess.*, hay un cojín decorativo de seda estampada color beige dorado, idéntico al cojín que sale del borde del asiento, hacia la derecha. Toca el recorte de una almohada de sofá más voluminosa, coloreada en verde sobre el blanco y negro originario, son índices de una relajación placentera, al igual que el recorte de pentagrama pegado en la parte inferior de la almohada misma, como si fuera su prolongación. Lleva inscrito en letra de molde azul *Sweet'n low*, es el rótulo de una famosa marca norteamericana de sacarina que se ha apropiado al pie de la letra del nombre de la melodía que compuso Joseph Barnby en 1863, musicalizando una nana incluida en el poema victoriano de Alfred Tennyson, *The Princess*, de 1847: de allí proceden el título y los versos relativos. Esta imagen está sobredeterminada. Por un lado evoca la sustancia que sustituye el azúcar para dulcificar el café, enlaza con el sentido del gusto al que pertenecen también los recortes del vaso de zumo de naranja y del yogur

Dannon, pegados en el margen derecho del collage. Son metonimias del cuerpo de la autora, alimentos propios de una pausa o un descanso que favorecen el pensamiento. Por otro lado, la imagen orienta hacia la canción que está siendo escuchada: la letra de Tennyson cuenta de una madre que en medio de un paisaje idílico intenta dormir a su niño prometiéndole la llegada inminente del padre, que ha muerto. El amor materno que protege contra el dolor es un topos en la biografía literaria de Carmen Martín Gaité, conjura temporalidades estratificadas. Las repercusiones de esa experiencia musical son incalculables, lo único cierto en estas imágenes nómadas es la escucha, ya que por la mitad izquierda del recorte *Sweet'n low* sale otro recorte en blanco y negro donde una mano aprieta un botón de un radiocasete de la época. Aún troceado, el cuerpo es el pivote de este montaje, es el poso de la experiencia que permite animar las imágenes. Afirma Hans Belting que «we actually animate their media in order to experience images as alive. Animation is our part, as the desire of our look corresponds to a given medium's part. A medium is the object, an image the goal, of animation» (2005, pp. 306-307).

La sintaxis de esta parte inferior del collage funciona por implicación mnemónica y sensorial, todo está conectado con todo incluso materialmente: los recortes están pegados uno tras otro hasta llegar al que cierra el collage. Se le superpone un ángulo del radiocasete, otra muestra de la trabazón. Es el sobre en color crudo que parece fuera de escala con respecto al resto de las imágenes simplemente porque corresponde al tamaño auténtico del objeto real convertido en signo artístico. El sobre pegado en la página cumple con varias funciones semióticas: lleva la dirección neoyorquina de Carmen Martín Gaité, confirma que ese collage se refiere a su piso y a ella misma. Los sellos postales del envío por avión son españoles, los puso alguien que está en relación con la destinataria del sobre, cuyo contenido es autenticado por la certificación de la aduana, una pegatina verde: '1. Cassete (música)'. En el ángulo inferior izquierdo del sobre, la autora ha pegado también las señas parciales del remitente. El nombre es ilegible, pero la calle 'Refitolería, 1' posiblemente sea la de Segovia. Esa música ha viajado de España a EE.UU., tal vez sea un regalo o un pedido que refuerza el nexo con el lugar de origen, da ánimos. No importa si es de verdad la canción *Sweet'n low* la que la autora está escuchando, el mensaje prominente del sobre atañe a la afectividad y a la comunicación epistolar. Ese envío serena y acompaña, es una música compartida que propicia la calma indispensable para ponerse a escribir. No por nada la única frase manuscrita del collage se encuentra justo en el ángulo inferior derecho de la página. En tinta verde, casi no se la ve. Y, sin embargo, es el cierre de una narración reemplazada por el montaje de los recortes, los textos visibles que testimonian una transformación largamente esperada. Los tres puntos suspensivos que revocan el comienzo del texto verbal - un recurso caro a la autora - son el espectáculo ortográfico de las palabras omitidas.

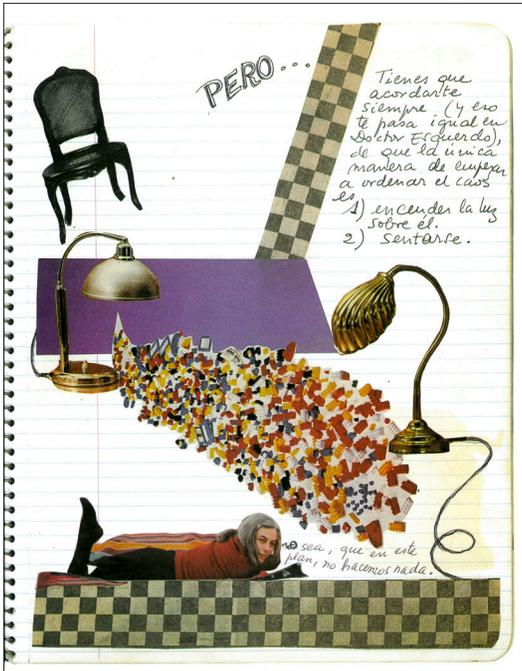


Figura 3. Carmen Martín Gaité, *Visión de Nueva York, Pero....* Ediciones Siruela, Madrid, 2005

Importan las que han tomado forma y son legibles, nada menos que una cita del *Génesis*: «... y la luz fue hecha». Por fin ha llegado el tiempo de sacar el logos del caos, de convertir la vida en escritura.

En efecto, pasando a la página siguiente del cuaderno, el lector/espectador se encuentra con el collage «17 noviembre 1980. *Retahíla con nieve en Nueva York*» que, como se ha comentado en el primer apartado de este trabajo, celebra la redacción nocturna del homónimo texto verbal. Carmen Martín Gaité, sin embargo, se da cuenta de que esta salida airosa puede ser de corta duración y acto seguido opone a ese collage el que ocupa la plana de al lado. Tiñendo de ligereza su sentido de responsabilidad, esgrime así una objeción irónica contra sí misma, se invita a no aflojar la disciplina que le pide la escritura. Escrito a mano en tinta negra y letra de molde sombreado, el título que encabeza el collage es *PERO...* (fig. 3), una conjunción adversativa cuyo rol es el de coordinar las partes de una oración, en este caso el texto verbal y visual del collage «17 noviembre 1980. *Retahíla con nieve en Nueva York*», cuya frase manuscrita conviene citar de nuevo: «Con la primera nevada y un café, me puse a escribir. ¡Qué bien me sienta el frío!...Y estoy pensando en una especie de *Poema de Manhattan*» (Martín Gaité 2005, p. 169). Los puntos suspensivos del título *PERO...* entreabren los significados implícitos en la composición que está a la vista, cuyos elementos están dispuestos con holgura sobre el fondo de papel rayado. Las partes no ocupadas de la página son tam-

bién un mensaje, aluden a las hojas en blanco que aún no se han escrito. A la derecha del título, en el ángulo superior del collage, Carmen Martín Gaité se dirige a sí misma en la forma pronominal de la segunda persona, desdoblándose para conminar estas normas de comportamiento: «Tienes que acordarte siempre (y eso te pasa igual en Doctor Esquerdo), de que la única manera de empezar a ordenar el caos es 1) encender la luz sobre él. 2) sentarse». Huelga comentar lo que significan el recorte aislado de la silla en el ángulo superior izquierdo, el único en blanco negro, así como la superficie morada que representa una mesa y las dos lámparas de escritorio doradas que apuntan a una cascada multicolor de bloques de lego. Con respecto a los collages *Al regreso.* y *The apartment was a mess.*, el caos doméstico que atribulaba se materializa aquí en el icono de un juguete que da alegría, invita a la acción creativa. La escritura enfocada como placer, entretenimiento. Asemajado a la narración y al amor, el juego da acceso a transformaciones que dan la espalda a las contingencias reales y sus normas, encierra «el gozo recóndito de la ficción» (Martín Gaité 1983, p. 113).

Estas consideraciones provienen de *El cuento de nunca acabar*, donde también se encuentra el texto que corrobora el mensaje de la parte inferior del collage, centrado en el retrato de cuerpo de la autora, tumbada boca abajo y de perfil sobre una plataforma rectangular, sin perspectiva. El volumen abultado es el de la foto, de pequeñas dimensiones con respecto a los demás recortes, en particular al de la cascada de bloques de lego, la imagen del caos al que hay que echar mano ateniéndose a una práctica consabida, en abierto contraste con la postura de la foto. Descalza y con una pierna levantada en ángulo recto, Carmen Martín Gaité gira la cabeza hacia el espectador y, cruzando su mirada, le y se dirige la reprimenda burlona, la frase que le sale del lado izquierdo de la cabeza. La preceden los acostumbrados puntos suspensivos: «...o sea, que en este plan no hacemos nada». Nótese que en la 'o' de la conjunción explicativa 'o sea' hay el acrónimo 'PT', es decir Pedagogía Terapéutica, otro guiño lúdico a la tutela necesaria para sacudirse la pasividad y sentarse, empezar a escribir. En el segundo prólogo de *El cuento de nunca acabar*, dedicado al dilema del comienzo de una narración, la autora recuerda que su madre le recomendaba tener paciencia a la hora de ponerse a coser, una de las metáforas de la escritura que Carmen Martín Gaité emplea a menudo. Coser o contar (por escrito) son habilidades que ejerce un sujeto viviente, el soma y el logos juntos y sometidos cada uno a un método, la proxémica y la poética en constante interacción: «Se trata de una postura correcta del cuerpo frente al desplegarse de la memoria, una actitud de buena voluntad, empezar poniéndose a bien con uno mismo, con el propio cuerpo. Se precisa una postura alerta y diligente, vertebrada» (Martín Gaité 1983, p. 39). El proceso de la escritura acapara el cuidado de la autora más que el texto acabado, más que el objeto libro. Lo que le importa es su vivencia

y la memoria que queda de ella. Es este caso la memoria de un abatimiento que durante un par de meses se fue convirtiendo en expectativa.

En las demás composiciones de *Visión de Nueva York* no volverá a asomarse el tema de la escritura como pugna enconada o meta inabordable, el manuscrito de *El cuento de nunca acabar* sigue su derrotero espinoso pero acerca de él no habrá más «diario» o «cuaderno de bitácora» en forma de collages, no habrá más puestas en escena fragmentadas. La interacción queda en suspenso, sin desenlace. Es la marca inconfundible de Carmen Martín Gaité. El idiolecto de sus historias en devenir, de los aprendizajes abiertos y los interrogantes que desvelan.

Bibliografía

- Bal, Mieke (2006). «Reading Art?». In: Bal, Mieke, *A Mieke Bal Reader*. Chicago; London. The University of Chicago Press, pp. 289-312.
- Barthes, Roland [1968] (1984). «La mort de l'auteur». En: Barthes, Roland, *Le bruissement de la langue: Essais critiques*, vol. 4. París: Seuil, pp. 63-69.
- Barthes, Roland (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Trad. de Joaquim Sala-Sanahuja. Barcelona: Paidós. Trad. de: *La chambre claire: Note sur la photographie*, 1980.
- Belting, Hans (2005). «Image, Medium, Body: A New Approach to Iconology». *Critical Inquiry*, 31 (2), winter, pp. 302-319.
- Calvi, Maria Vittoria (2014). «Poética del lugar y actitud autobiográfica en Carmen Martín Gaité». En: Teruel, José; Valcárcel, Carmen (eds.), *Un lugar llamado Carmen Martín Gaité*. Madrid: Siruela, pp. 124-137.
- Didi-Huberman, Georges (1992). *Ce que nous voyons, ce que nous regard*. París: Les Éditions de Minuit.
- Didi-Huberman, Georges (2006). *Ante el tiempo imagen: Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Trad. de Oscar Antonio Oviedo Funes. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora. Trad. de: *Devant le temps: Histoire de l'art et anachronisme des images*, 2000.
- Didi-Huberman, Georges (2010). *Ante la imagen: Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Trad. de Françoise Mallier. Murcia: CENDEAC. Trad. de: *Devant l'image: Question posée aux fins d'une histoire de l'art*, 1990.
- Didi-Huberman, Georges (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. Trad. de Inés Bértolo. Madrid: A. Machado Libros. Trad. de: *Quand les images prennent position*, 2008.
- Foucault, Michel (1969). «Qu'es-ce qu'un auteur?». *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63 (3), juillet-septembre, pp. 73-104.
- Krauss, Rosalind (1996). «En el nombre de Picasso». *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza, pp. 39-57.

- Marin, Louis (1993). *Des pouvoirs de l'image: Gloses*. París: Seuil.
- Martín Gaité, Carmen (1983). *El cuento de nunca acabar: Apuntes sobre la narración, el amor y la mentira*. Ilustrado por Francisco Nieva. 3a ed. Madrid: Trieste.
- Martín Gaité, Carmen (1993). «Retahíla con nieve en Nueva York (Para mi madre, *in memoriam*)». En: Martín Gaité, Carmen, *Agua pasada*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Gaité, Carmen (2002). *Cuadernos de todo*. Edición e introducción de Maria Vittoria Calvi. Prólogo de Rafael Chirbes. Barcelona: Areté.
- Martín Gaité, Carmen (2005). *Visión de Nueva York*. Con textos de Ignacio Álvarez y A.B. Márquez. Barcelona: Círculo de Lectores; Madrid: Siruela.
- Martín Gaité, Carmen (2009). *El cuarto de atrás*. Prólogo de Gustavo Martín Garzo. Madrid: Siruela.
- Martín Gaité, Carmen (2015). *Ensayos*, vol. 1, *Investigación histórica*. Edición de José Teruel. Prólogo de María Cruz Seoane. Barcelona: Círculo de Lectores; Madrid: Espasa.
- Nancy, Jean-Luc (2006). *La mirada del retrato*. Trad. de Irene Agoff. Buenos Aires; Madrid: Amorrortu editores. Trad. de: *Le regard du portrait*, 2000.
- O' Leary, Catherine; Ribeiro de Menezes, Alison (2008). «*El cuento de nunca acabar*»: *A Companion to Carmen Martín Gaité*. Woodbridge; Rochester (NY): Támesis, pp. 205-220.
- Pittarello, Elide (2014). «*Visión de Nueva York* de Carmen Martín Gaité: el ojo, la mano, la voz». En: Teruel, José; Valcárcel, Carmen (eds.), *Un lugar llamado Carmen Martín Gaité*. Madrid: Siruela, pp. 154-174.
- Servodidio, Mirella; Welles, Marcia L. (eds.) (1993). *From Fiction to Metafiction: Essays in Honour of Carmen Martín Gaité*. Lincoln (NE): Society of Spanish and Spanish-American Studies.
- Teruel, José (2005). «Un cuaderno de microcuentos». *Confluencia. Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 21 (1), pp. 267-268.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Las escrituras de Jimena Néspolo

Susanna Regazzoni

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The presentation of Jimena Néspolo, one of the most representative contemporary Argentine author and her publications as the poems *La señora Sh* (2009), *El pozo y las ruinas* (2011) and the collection of essays *Tracción a sangre. Ensayos sobre lectura y escritura* (2014) allows to underline the relations between them and the overcoming of the differences of literary genres.

Sumario 1 Introducción. – 2 Tracción a sangre. Ensayos sobre lectura y escritura. Erudición y polémica. – 3 La señora Sh. Una Mrs Dalloway argentina. – 4 El fotógrafo de las ruinas. De la memoria privada e histórica. – 5 Ruinas, Diario, Raíz. – 6 Las fotos.

Keywords Jimena Néspolo. Argentinian literature. Writing.

1 Introducción

Poeta, escritora e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Jimena Néspolo (Buenos Aires, 1973) presenta una obra que comparte intereses entre poesía, narrativa, ensayo y crítica. Desde 1999 dirige *Boca de sapo. Revista de arte, literatura y pensamiento* (<http://www.bocadesapo.com.ar>) y junto con su hermano Matías Néspolo compiló la antología *La erótica del relato. Escritores de la nueva literatura argentina* (2009). Enseña literatura argentina e hispanoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y es una profunda conocedora de la literatura argentina contemporánea. En esta ocasión analizo la colección de poemas *La señora Sh* (2009), su novela *El pozo y las ruinas* (2011) y el libro de ensayos *Tracción a sangre. Ensayos sobre lectura y escritura* (2014).

2 Tracción a sangre. Ensayos sobre lectura y escritura. Erudición y polémica

El libro de ensayos *Tracción a sangre. Ensayos sobre lectura y escritura* señala el tránsito que Jimena Néspolo realiza por los diversos géneros que se encuentran en su obra y en las obras que analiza junto con la consideración del cambio de episteme cultural que se da a comienzos del siglo XXI. A este propósito la autora propone la posibilidad de considerar más bien posturas de lectura puesto que lo literario es hoy un objeto con contornos y definición cada vez más amplios e indica, una manera de leer que al final resulta - como el mismo Borges practicó y declaró en varias ocasiones - más importante que la de escribir. Toda propuesta, además, se muestra a través de numerosas referencias bibliográficas que remiten a un amplio conocimiento de la literatura y de la crítica teórica. Se trata, como escribe la autora en la presentación, del análisis de la obra de distintos escritores que se estudian gracias a «los lazos amorosos, vitales, de hermandad y amistad, que atraviesan sus poéticas y que los unen a la tradición que los precede y a sus contemporáneos» (p. 10). Jimena Néspolo investiga la obra de algunos escritores argentinos y del mundo, observando las relaciones que existen entre ellos y con el pasado. De ahí surge la necesidad de analizar fenómenos narrativos y poéticas existentes que se renuevan a cada nueva escritura y lectura. A este propósito la autora señala:

Lectura y escritura son los ejes que organizan el presente libro que reúne intervenciones de los últimos diez años. Se trata de lecturas y reflexiones posteriores a la publicación de *Ejercicios de pudor. Sujeto y escritura en la narrativa de Antonio di Benedetto* y, de algún secreto modo, han sido propiciadas también por él. A lo largo de este tiempo he analizado la obra de distintos escritores observando los lazos amorosos, vitales, de hermandad y amistad que atraviesan sus poéticas y que los unen a la tradición que los precede y a sus contemporáneos. Nociones como 'lector modélico' y 'campo de lectura' han surgido ante la necesidad de explicar el funcionamiento en sociedad de fenómenos ya existentes, más que por un alarde de ingeniería conceptual. (pp. 10-11)

El elemento interesante del estudio es la puesta en discusión del canon de la tradición que revitaliza lecturas clásicas y al mismo tiempo el debate con sus contemporáneos, estableciendo de esta forma un diálogo controvertido y eficaz con el modelo de la tradición y con la actualidad. Su interés se dirige sobre todo a los escritores de la tradición nacional, a partir de los clásicos Borges y Cortázar hasta los más recientes. Indaga también en el cine de Quentin Tarantino, Martin Scorsese o Lars Von Trier.

El texto presenta 18 ensayos que en varias ocasiones ya se han publicado y se estructura en tres partes: *Elogios*, *Sangres* y *Movimientos*. El primer dato que sobresale es la amplia erudición y el espíritu polémico de la autora. En la primera parte rige el principio de la comparación y se analizan las distintas relaciones – a veces de hermandad, otras de contradictoria afinidad – que existen entre algunos escritores como el amado Antonio Di Benedetto – sobre el cual la autora escribió el citado *Ejercicios de pudor. Sujeto y escritura en la narrativa de Antonio di Benedetto* (2004) – puesto en relación con Julio Cortázar a través de las coincidencias que se encuentran en *Rayuela* con la más temprana *Zama*. Otros autores considerados son Ricardo Piglia y su pasión hacia los grandes novelistas rusos del siglo XIX, Osvaldo Lamborghini y Héctor Libertella y la postulación de una ‘programática de la invisibilidad’ y de la progresiva sustracción (p. 62), pero también George Orwell y las coincidencias que se encuentran entre los postulados de *Homenaje a Cataluña* con el texto *La revolución libertaria española (1936-1939)* del argentino Jacinto Cimazo. El último artículo de esta sección está dedicado a Sándor Marai que representa al escritor en exilio que tiene que inventarse otra forma de escribir en su nueva condición de extranjero y que es la misma condición de muchos otros autores contemporáneos a él.

En la segunda parte del libro, *Sangres*, Jimena Néspolo estudia la narrativa argentina más reciente – la que ocupa un lugar privilegiado en *Tracción a sangre* – y participa a una serie de polémicas que animan el panorama literario. Se trata de los capítulos más interesantes, debido al profundo conocimiento de Jimena Néspolo y a la amplitud de su muestrario. Esta parte empieza con un artículo que retoma un texto de Marcelo Cohen *Prosa de Estado y estados de la prosa* (2006) donde la autora señala el conflicto y la disputa como características comunes en el aprendizaje de todo autor argentino y la permanencia en la memoria colectiva del personaje de Martín Fierro. Se retoman las definiciones de Cohen de un mapa literario argentino que señala, por un lado, una escritura – la actual – plebeya y procaz, por otro, una ‘hiperliteratura’, que sigue la tradición clásica del siglo XX y en medio la ‘paraliteratura’. Los ensayos siguientes polemizan sobre el fenómeno de la temprana y favorable recepción de la obra de Washington Cucurto; la autora establece un diálogo con las críticas de escritores y ensayistas contemporáneos, en gran parte favorables al novelista y en particular con las categorías de Beatriz Sarlo sobre la literatura «etnográfica», que declara:

Si el pasado reciente obsesionó a los ochenta, el presente es el tiempo de la literatura que se está escribiendo hoy [...] No ignoro que muchas novelas siguen transcurriendo en el pasado. Lo que quiero decir, más bien, es que leyendo la literatura hoy, lo que impacta es el peso del presente no como enigma a resolver sino como escenario a representar.

Si la novela de los ochenta fue 'interpretativa', una línea visible de la actual es 'etnográfica'. (2007)

Con respecto al tema, Jimena Néspolo reflexiona sobre las modalidades con las que la crítica ha montado unas categorías que consideran como «progre» a una literatura «de corte fascistoide y cualunquista» como, por ejemplo, la de Cucurto y cita a Josefina Ludmer, quien señala: «Hoy el régimen político de los textos es mucho más ambivalente: uno lee *Cosa de negros*, de Washington Cucurto, y no sabe si lo que se dice allí es que los dominicanos o paraguayos son así, que sólo piensan en la bailanta y el sexo, o si ésa es la mirada de un narrador o de una lengua racista» (p. 106). La conclusión de Jimena Néspolo es igualmente negativa, al escribir: «Y como en el festín del Mal todo vale, el 'fenómeno Cucurto' aggiorna en cada texto su 'valor' - ese que el *mainstream* festeja - con frívola choludez de brillantina. La existencia real de un 'Otro' supone siempre un cruce de miradas y su registro, un quiebre o, al menos, un problema» (p. 108).

Los artículos siguientes se encuentran en el capítulo titulado *Acerca de la mierda y el ojo del culo argentino* y comentan el *remake* de *La bella y la bestia* realizado por Lázaro Covadlo con su *Callejón sin salida* (2011), autor que retoma la reciente tradición literaria de la reescritura de los cuentos de hadas. Se presentan también reseñas de las obras de algunos de los escritores/as argentinos/as de la actualidad como Angélica Gorodischer, César Aira, Patricio Pron, Felix Bruzzone, Martín Kohan, Charly Gamerro.

Movimientos empieza con *Travesías poéticas americanas* donde la autora indica «un mapa de travesías imaginarias que la poesía latinoamericana traza» (p. 174) empezando por la obra de Pablo Neruda y sobre todo de César Vallejo. Jimena Néspolo señala la importancia de la experiencia del dolor en la creación a partir de la poesía de Baudelaire y de su modelo para la moderna lírica, cuyo ejemplo americano más famoso es precisamente Neruda acompañado por Vallejo, dos caras - una de la abundancia, otra de la sustracción - de la misma expresión. La autora presenta unos escritos que estudian el diálogo entre los grandes desde los citados César Vallejo, Pablo Neruda y añade Gabriela Mistral, Nicador Parra hasta la más reciente Diana Bellessi, heredera de esta tradición.

Por último, el ensayo *Escribir el Pachakuti* donde se presenta la cosmovisión andina que se encuentra en la obra de Alcides Arguedas.

El libro resulta un interesante ensayo sobre la literatura argentina, en especial pero no solo, donde conviven erudición literaria, filosófica, histórica, política y el ánimo de polémica que actualiza y se pone en contacto con otras críticas, ofreciendo, de esta manera, un panorama muy actual en el mundo que transcurre entre Buenos Aires y Madrid.

3 La señora Sh. Una Mrs Dalloway argentina

Lo que me parece interesante destacar en las escrituras de Jimena Néspolo, es la evidente correlación que existe entre ellas. En la lectura del poemario *La señora Sh*, por ejemplo, es esclarecedor recordar un párrafo de la presentación de *Tracción a sangre*, donde la autora comenta:

De pronto parecen claras las razones por las cuales *Caballo en el salitral* nos conmueve una y otra vez. ¿Quién no ha sentido en algún momento de su vida que arrastraba un carro demasiado pesado? ¿Quién no ha sospechado, preso de iluminada desesperación, que dentro suyo podía encontrar aquello que habría de salvarlo? Cada cual soporta como puede su carga - parece decirnos el autor - y vive más o menos feliz con sus anteojeras de civilidad y buenas costumbres, pero todos - agnósticos, patidifusos, distraídos o cristianos - deseamos que, cuando esto acabe, nuestros huesos sean capaces de albergar al menos una 'caja de trinos'. (p. 10)

El poemario se compone de 49 textos cortos, algunos sólo de pocas líneas, sin indicación de número o título, introducidos por dos epígrafes, la primera de Emily Dickinson y la otra de Alfonsina Storni. Estas elecciones, además de indicar los gustos de la escritora, indican algunos elementos útiles para la lectura de las poesías. La prima cita se refiere al poema *On a such night, or such a night* (1891) y remite a las características de reserva e intimidad junto con el temperamento individualista y rebelde que caracteriza a Emily Dickinson, elementos que parecen ser la elección también de Néspolo. El segundo epígrafe es el principio del célebre poema de despedida de Alfonsina Storni *Voy a dormir*: «Dientes de flores, cofia de rocío, / manos de hierbas, tú, nodriza fina, / tenme prestas las sábanas terrosas / y el edredón de musgos escardados»; esta elección se relaciona con la soledad y el desapego, con el nuevo rol de la mujer pensante, con una vida más allá del matrimonio. La poesía en prosa de Néspolo presenta evidentes rasgos autobiográficos y describe la existencia de la protagonista del poemario que - como indica el primer texto - «Apretujó su alma en el baúl / Como si fuera un bandoneón dormido. / Iba despacio, / Noche cerrada, / Se detenía en / semáforos y badenes. / No quería que nada o nadie / Turbara su sueño (9)». Sin embargo, el relato nos ofrece también la imagen de una madre y esposa que, a pesar de la fuerza y el deseo con que vive su interioridad, está continuamente solicitada por el mundo circunstancial que le exige desde afuera, como cuando: «- ¡Madre, por favor dame agua! / De madrugada, siempre el mismo ruego. / Ni que ella fuera cántaro / o una fuente / y sin embargo... (p. 10)». La realidad de la vida cotidiana que se percibe una y otra vez no logra borrar la intensidad con que la señora Sh siente el mundo de su alma: «En días de agua estanca-

da / se dedica a lavar ropa. / Las olas de la espuma / no la turban, ni la brisa / de la orilla la despeina. / Tanta tierra, tanto parir cuerpos, para penar por una gaviota. / Así / mueren los peces» (p. 13); la naturaleza se refleja en la persona y percibimos la continuación que existe entre el nogal y lo natural, a pesar de que no siempre esto se entiende, puesto que: «Busca en la guía telefónica / pero no encuentra / al especialista / en sinapsis fosfórica». (p. 23) La búsqueda de sí continúa: «Hoy por la mañana / recordó dónde había dejado / su alma. / La sacó del baúl del auto, / y la colgó al sol. / Al atardecer volvió a plegarla / y la guardó en una cajita de fósforos. / La cajita la metió en un frasco, / y el frasco en la alacena / (todavía debía preparar la comida / y hacer con sus hijos la tarea)» (p. 27). El mundo de afuera y el mundo de adentro, igualmente presentes, establecen una lucha para superponerse uno al otro, sin éxito, hasta perderse: «Por las noches la señora Sh. Se mira al espejo, / pero no se ve. / [...] Mira en su espejo de 35 años / y no se encuentra. /» (p. 28) [...] y concluir con el último poema que pregunta «¿Quién es? / ¿Dónde está? / ¿Qué animal la vive? / ¿Qué noche la sueña?» (p. 57).

4 El fotógrafo de las ruinas. De la memoria privada e histórica

En el año 2000, Ricardo Piglia en su discurso *Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)*, leído en Casa de las Américas, La Habana (Piglia 2000), y publicado en forma reducida, al año siguiente en el *Cuaderno de Cultura Margens* con el título *Una propuesta para el nuevo milenio*, desde Argentina, propone considerar el futuro de la literatura y de su función. El problema fue presentado por Calvino en las conferencias *Seis propuestas para el próximo milenio* leídas en Harvard en 1985. Piglia se pregunta: «¿Cómo nos plantearíamos ese problema nosotros, hoy? El país de Sarmiento, de Cortázar, de Sara Gallardo, de Manuel Puig [...] Nos plantearíamos entonces ese problema desde el margen, desde el borde de las tradiciones centrales, mirando al sesgo». Más adelante presenta la experiencia de Rodolfo Walsh a través de su *Carta a Vicky* y *Carta a mis amigos* como posible ejemplo de las relaciones entre política y literatura. En efecto, es consabida la necesidad, a partir del relato fundador de la literatura argentina *El matadero* pasando por *El beso de la mujer araña* hasta hoy, de señalar la tensión entre política y literatura que el estado o el poder manipulan.

Como ya se ha comentado muchas veces, la experiencia del genocidio, del Gulag o de los campos de concentración son acontecimientos muy difíciles de relatar para la literatura y suponen una relación nueva con el lenguaje. Según Piglia reiterar la pregunta de Calvino implica la noción de límite como propuesta para el nuevo milenio, es decir límite del lenguaje y necesidad del desplazamiento.

A partir de estas reflexiones, analizo *El pozo y las ruinas*, la novela de Jimena Néspolo, publicada en 2011. Se trata de la primera novela-collage de la poeta, investigadora y crítica argentina con fotos de Seg Cabrera. La novela presenta la historia de Seg(ismundo) Cabrera, fotógrafo de prensa, que regresa a Buenos Aires tras resultar herido en una de las manifestaciones contra el G-20 en Londres. Cuando llega a su casa, todo se le derrumba; su mujer lo ha dejado y pronto pierde también el trabajo en el diario, solo en el departamento vacío, es invadido por un aluvión de recuerdos. Un pasado que él había ignorado, y con el que ahora se reencuentra. Todo lo reprimido y olvidado surge incontenible, para devolverlo a un 'pozo' y allí señalarle 'las ruinas': de su vida, de su familia, de su ciudad, de su tierra. Como se lee en la contratapa del libro, se trata de un relato que es al mismo tiempo el de la circunstancia de un personaje y precisa metáfora de la historia de los países que se niegan a enfrentar su pasado.

La novela se abre con dos epígrafes; el primero de Virginia Woolf: «Estas fotografías no son un argumento. Son simplemente la burda expresión de un hecho, dirigido a la vista», la segunda de Charles Fourier: «¿Sobre qué bases Dios asienta su plan? ¿Qué objetivo se propone?» (p. 9) y se compone de cuatro partes: *Ruinas*, *Diario*, *Raíz* y *Anexo documental*, acompañadas por una serie de fotos que aumentan a medida que avanza la narración. La novela apela a una infinidad de recursos y a través de fechas de distintas y alternas temporalidades, se compone de relatos autónomos, diarios dentro de diarios, fotografías con sus 'negativos', poemas de Rubén Darío, César Vallejo, Alejandra Pizarnik que acompañan fotos, fotos con firma de autor, mensajes 'móviles' de celular, adustos informes periodísticos, diagramas, notas a pie de página, entrevistas como piezas teatrales, relatos de viajes, capítulos de una telenovela *Pedro El rojo*, anexos, notaciones y anotaciones.

5 Ruinas, Diario, Raíz

La primera parte de *El pozo y las ruinas* se compone por párrafos enumerados que alternan la historia del fotógrafo en el presente fechado de la narración, el pasado de su infancia, a partir de los tres años, estructurado a través de una entrevista y citas muy variadas. Comienza con una voz en tercera persona que describe la fuga del protagonista durante un ataque de la policía a los manifestantes que protestan durante la cumbre en Londres del G-20:¹

1 El Summit de los jefes del G-20 sobre los mercados financieros y la economía mundial tuvo lugar en Londres el 2 de abril de 2009 en el ExCeL Centre.

Ha de conocer con suficiencia las peripecias de su oficio. Pero no... Hoy parece vaciado del historial de la experiencia y su cuerpo saborea el peligro tal como si fuera una realidad ajena: el corazón machacando el pecho como un herrero golpea el yunque, sudoración en las manos, ardor en las mejillas y el aire que sin terminar de salir ya se apresura por entrar nuevamente. El hombre corre por la avenida principal en medio de una multitud de manifestantes embutidos en pasamontañas de lana y pañuelos que ocultan la identidad. Tras él se cierne una escena dantesca: bombas de estruendo, gases lacrimógenos que esparcen la confusión, un par de heridos y gente que los asiste pidiendo ayuda a gritos. No debería sucederle, sabe de qué se trata eso, pero en fin: ha quedado en medio de la multitud y ahora debe correr en su mismo sentido si no quiere que un garrote le parta en dos la espalda. Poco importan que lleve en su chaqueta la identificación de periodista, ni que esgrima su cámara de fotógrafo y balbucee en un inglés escolar que es corresponsal extranjero, cincuenta monos a sueldo están tras él y más le vale hacer lo que hacen todos - piensa mientras sus piernas intentan ganar velocidad suficiente. (pp. 13-14)

Este principio contundente con ritmo cinematográfico introduce al lector en la historia del fotógrafo que participa de la violencia de la situación y del peligro. El hombre termina en el hospital después de haber perdido sus documentos de identificación, su alianza, la tarjeta de memoria de las fotos realizadas y el vuelo de regreso a Argentina. Es un principio simbólico al que seguirá una serie de pérdidas como la de su mujer y la del trabajo. Todo esto lo mueve a recordar y reflexionar sobre su pasado acompañado desde siempre por la fotografía; una pasión heredada desde muy joven de Hugo, su padre, perito fotógrafo de la policía durante el Proceso, en Mendoza. Sobre este particular, Seg recuerda: «Disparaban con cámaras de las buenas y yo con mi pobre maquina me sentía, como diría mi viejo, me sentía un verdadero polichinela, una pentax manual con fotómetro en mano, todo blanco y negro, revelado artesanal...» (p. 29).

En realidad desde los siete años, Seg «sabe sin saber» (p. 49) que es un hijo adoptado, a través de algo que recuerda como: «ira, vergüenza, no sé, esa sensación, como de no pertenencia, de no estar en mi lugar, de no estar en el lugar correcto» (p. 49). Se trata de recuerdos que, como todo en su existencia, se filtran por la experiencia de una pasión, y al analizar la sustancia de lo pasado piensa que «el afán de retener un recuerdo puede ser más sensible que el nitrato de plata extendido sobre una placa de vidrio y expuesto durante una fracción de segundo a la luz que penetra a través de una combinación más o menos complicada de prismas» (p. 52).

A esta primera parte - la de mayor extensión - se sucede una serie de acontecimientos que remiten a un pasado que el protagonista debe reunir en una verdad dolorosa y que lentamente se arma a través de la narración

compuesta por palabras e imágenes, para lograr definir su identidad. El tema de la identidad, en efecto, preside la historia – del protagonista y del país –, intensificándose a medida que avanza el relato. Esto resulta evidente en la entrevista que el fotógrafo hace a una famosa intelectual para promover la telenovela que acompaña los días del fotógrafo sin trabajo, donde la experta declara: «[...] el éxito de la tira televisiva *Pedro Elrojo* de alguna manera pone en evidencia una preocupación que circula hoy en la sociedad argentina: el tema del olvido, la memoria, la identidad» (p. 78).

En la segunda parte, *Diario*, se emplea la estrategia del diario íntimo. Seg encuentra, por casualidad, el viejo cuaderno de un clásico viaje de iniciación que había escrito durante su periplo por Perú, Chile y Bolivia. Su visión presente sobre ese viaje es distinta, desencantada. Ante la fascinación por otros paisajes y otros modos de vida, el personaje se impone una mirada adulta que surge de la imposibilidad de asimilar el mundo que lo rodea y concluye que muy poco se puede hacer para superar la escisión entre lo que ve y lo que la fotografía fija, porque entre una cosa y la otra hay una distancia abismal, imposible de abarcar con un disparo de cámara o con una oración. Las fotos – algunas firmadas Seg Cabrera⁹⁷ – que acompañan este diario son las típicas imágenes de un viaje que ilustran ciudades, monumentos, fotos de un cementerio indígena con cadáveres – una de las cuales se reproduce en la tapa –, personas y paisajes, además de un autorretrato del mismo Seg acompañado por la siguiente explicación: «Acabo de bañarme entre unas piedras y me he hecho un autorretrato, desnudo. Así se nace. Respiro la vida. Tengo mi cámara. Y mi desnudez» (p. 171). El joven viajero continúa: «Quisiera describir con palabras el increíble paisaje que me rodea por los cuatro costados, pero no intentaré hacerlo. Tengo mi cámara» (p. 170). Las fotos funcionan como la *madeleine* de Proust y remiten a la experiencia iniciática del recorrido además de relatar al joven de aquel entonces con toda su ingenua sinceridad e inmediatez: «No obstante, más allá de todas las torpezas, Segismundo de pronto comprendía que había más de él en ese conjunto imperfecto de imágenes y textos, que en las miles de fotografías, perfectamente informativas, tomada en los años posteriores ya siendo fotoperiodista profesional» (p. 203).

En la tercera parte, *Raíz*, la más breve y sin fotos, se evidencia la pregunta ontológica que rige la novela, es decir, cómo narrar las consecuencias de la última dictadura en nuestro presente. La narración comienza con el anuncio de la muerte del padre del fotógrafo y el recuerdo del viaje a su provincia natal por la muerte de su madre. En esa ocasión su padre lo lleva al Pozo de Sousa, en los alrededores de Mendoza. Así Seg encuentra la confirmación que es hijo de una joven que había sido secuestrada y encerrada en ‘el pozo’. Embarazada a punto de parir, había sido torturada hasta morir. Hugo, por su trabajo de fotógrafo en la policía, la ve y decide hacerse cargo (¿comprar?) del niño adoptándolo. Ya en la primera parte se leen declaraciones de Hugo que subrayan la ambigüedad del hombre fren-

te a su situación: «- Nigriuta ¿vos, voos qué pensás de mí? Que soy un hijo de puta, ¿no? Uno más de esos hijos de puta, ¿no? Que supe, que vi todo y no hiiiice nada ¿no? Decilo, de-cí-lo-que-pensás de una vez [...] - Nigruita, por el nene te pido, decí lo que pensás...Al menos salvé al pibe, ¿no? ¡Qué carajo querías que hiciera si ya era boleta, nadie podía ya sacarla de allí! Te pido por el nene háblame» (p. 114).

El Anexo documental se compone por una *Historia de la Leica* con fotos, gráficos y esquemas y una serie de informes policiales relativos a denuncias de abusos.

6 Las fotos

A partir de ese vínculo entre imagen y palabra, el paso sucesivo es el análisis de los ejes alrededor de los cuales la novela se construye, el ficcional de la narración y el documental de las fotos, cuyos límites se vuelven borrosos. Es interesante el método de composición y la presencia de las imágenes, cuyo uso es distinto según las distintas partes que componen el libro. En todas, sobresale la pasión del fotógrafo, cuyo oficio resulta ser «un sistema de transmisión del acontecer diario [...] que prescindía casi absolutamente del hombre» (p. 55). De ahí que el significado de la foto resulta tan subjetivo como la escritura.

En *Ruinas* las fotos presentan la función de notas numeradas que directamente no evidencian ninguna relación con la palabra o frase a la que remiten sino que como declara la autora en un e-mail: «He tratado de evadir el uso clásico que se da a la fotografía aún por parte de los escritores más experimentales (Sebald, p. ej), un uso informativo y/o ilustrativo de la imagen. En la primera parte, se utiliza la imagen para explorar, más bien, sus usos metafóricos: mientras el texto o la psiquis de los personajes hablan de algo, las imágenes disparan el sentido hacia otros lugares». A este propósito se relaciona una reflexión acerca del oficio de Seg: «Entiendo que lo que quiere probar con ese experimento es nada menos que una teoría de la visión. ¿Me explico? Una teoría según la cual todo acto de visión es, en realidad, un juicio intelectual del sujeto pensante y por lo tanto, no visión concreta» (p. 127).

Con respecto a la segunda parte *Diario*, Néspolo señala: «En la segunda parte, la fotografía se expone (y enmarca de otro modo), porque sí explota las funciones clásicas de la imagen: ilustrar y/o informar lo que el texto expone o comenta» (p. 127).

La fotografía, en tanto arte, es el eje sobre el que todo el texto reflexiona (creación / tecnología / artesanía), y como en la tercera parte el fotógrafo está en plena madurez, ya no se acude a la fotografía en sí: se elide la imagen recreándola a través de todas las figuras retóricas posibles. En el *Anexo documental*, el uso de la foto es precisamente documental y hasta técnico.

En la imagen, señala Walter Benjamin, se encuentra el tiempo. La fotografía es el vehículo privilegiado para alimentar la memoria del pasado y ayudar el relato. Cada imagen entra en diálogo con su observador para despertar recuerdos, rellenar caras olvidadas o, simplemente, estimular la imaginación sobre el pasado.

El pozo y las ruinas es un conjunto imperfecto que combina escritura e imágenes en una variada y diversa gama de posibilidades, las fotos poseen un valor esencial pues el protagonista es un fotógrafo y acompañan una intensificación de la tensión narrativa.

Se realiza, así, un cambio de paradigma que señala la superación de la distinción entre el arte visual y el arte verbal establecida por Lessing. Cambio aunado – como señala Magdalena Perkowska (p. 17) – con las propuestas interpretativas de la semiótica de la imagen y la fenomenología de los estudios visuales que han propulsado el desarrollo de una crítica para la que la fotografía y la literatura han dejado de ser formas antagónicas. «La fotografía determina una nueva manera de mirar – la mirada fotográfica – que, favoreciendo el mundo de lo visible y la observación, influye profundamente sobre la construcción de la realidad en la ficción.» (p. 22). En realidad, las imágenes, en este caso, contribuyen a la ambigüedad puesto que el quiebre lo dan las fotos que rompen con la seguridad de lo real y de lo no real.

La tradición en el uso de las imágenes fotográficas, en ámbito latinoamericano, es antigua; se remonta a Martí, Darío y Matto de Turner, entre otros, quienes ofrecen una temprana incorporación de la fotografía en las letras. Los ejemplos más famosos son el relato de Cortázar *Las babas del diablo* (*Las armas secretas*, 1959) y la novela de Bioy Casares *La invención de Morel* (1940). Sin embargo hay una larga lista de autores que va de Borges a Bolaño que incorporan verbalmente la fotografía en sus obras, hasta llegar a la novela *Sueños en la era digital* (2000) de Paz Soldán, que reflexiona sobre la naturaleza y la función de la fotografía en la era digital. Un párrafo aparte merece el campo de la foto-literatura donde se realizan colaboraciones entre fotógrafos y novelistas como el de Julio Cortázar con Sara Facio y Alicia d'Amico en *Buenos Aires, Buenos Aires* (1968) y en *Humanario* (1976), el de Alejo Carpentier con Paolo Gasparini en *La ciudad de las columnas* (1970) o en las crónicas de Elena Poniatwska, *La noche de Tlatelolco* (1971), *Fuerte es el silencio* (1981), *Soldaderas* (1999), *Nadie, nada: las voces del temblor* (1988) y *Amanecer en el Zócalo. Los 50 días que confrontaron a México* (2007).

Al representar el drama inenarrable de la historia reciente del país, Jimena Néspolo propone una solución a la cuestión sugerida por Piglia y presenta una novela-collage a través de múltiples estrategias narrativas que colocan el texto en la actualidad de las artes de la contemporaneidad. La novela ya no es más el 'género omnívoro', sino la gran charada de compleja dilucidación, que ofrece, a modo de fragante mostración, sus propios fracasos, al querer discernir las huellas de una realidad que – escrita con

paisajes de Nazca, Oruro o de la cada vez más 'peripatética' Mendoza (del siempre presente Di Benedetto) – nos habla, sin más y, con gran rigor, de la 'historia reciente' argentina, ésa que no acabará nunca de cerrar, y que como escribe Walter Romero «hay que narrar una y otra vez, en una *reprise* infinita: en un recuerdo que se empecina en volver hacia delante» (2011).

La capacidad de transitar por diversos géneros es una de las características de Jimena Néspolo puesto que la racionalidad estética de la prosa o de la poesía y la científica del ensayo conviven de un modo natural y todos se entrelazan entre sí. Se trata de una escritura que usa una lengua fuera del contexto y, volviendo a lo dicho por Piglia con relación a Walsh, en contra de los estereotipos y las formas cristalizadas de la lengua social.

Bibliografía

- Barthes, Roland (1980). *La chambre claire: Note sur la photographie*. París: Seuil.
- Cohen, Marcelo (2006). «Prosa de Estado y estados de la prosa». *Otra parte: Revista de letras y artes*, 8, otoño, pp. 34-36.
- Dickinson, Emily (2000). *Poems*. New York: Bartleby.
- Néspolo, Jimena (2009). *Ejercicios de pudor: Sujeto y escritura en la narrativa de Antonio Di Benedetto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Néspolo, Jimena (2009). *La señora Sh*. Córdoba: Alción Editora.
- Néspolo, Jimena (2001). *El pozo y las ruina*. Barcelona: Los libros del Lince.
- Néspolo, Jimena (2014). *Tracción a sangre: Ensayos sobre lectura y escritura*. Buenos Aires: Katatay Ediciones.
- Perkowska, Magdalena (2013). *Pliegues visuales: Narrativa y fotografía en la novela latinoamericana contemporánea*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main; Vervuert.
- Piglia, Ricardo (2001). «Una propuesta para el nuevo milenio». *Margens: Cuaderno de cultura*, 2, octubre, pp. 23-25.
- Piglia, Ricardo (2000). «Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)» [en red]. *Casa de las Américas*, 222. Disponible en <http://www.casa.cult.cu> (2015-07-12).
- Piglia, Ricardo (2014). *Antología personal*. Barcelona: Anagrama.
- Romero, Walter (2011). «La tentación artefactual» [en red]. Reseña de Néspolo, Jimena, *El pozo y las ruinas*. Barcelona: Lince, pp. 262. *Boca de sapo*, 3 octubre. Disponible en <http://www.bocadesapo.com.ar> (2015-07-12).
- Sarlo, Beatriz (2007). «Sujetos y tecnologías: La novela argentina después de la historia». *Quimera: Revista de Literatura*, 278, enero, pp. 40-46.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Come non si fa un romanzo

Note su metalessi, antiromanzo e metaromanzo,
da Henry James all'ultimo Unamuno

Alessandro Scarsella

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Unamuno expressed a particular interest in the theory of the novel, but he did not allow himself to formalise his position. Anti- and meta-novel, Unamuno's *How to Make a Novel* (1927) avoids the common conventions of the novel. Likewise Henry James's *The Figure in the Carpet* (1896) was a fiction about fiction and an allegory of the reading fiction. The symbolic death of the critic and the fear of death of the reader set a limit on the literary experience in either case.

Keywords Miguel de Unamuno. Metaliterature. Henry James.

«Il personaggio è un *come*»
(Bottiroli)

Secondo la definizione di Gérard Genette la figura della metalessi è rappresentata da «ogni intrusione del narratore o del narratario extradiegetico nell'universo diegetico (o di personaggi diegetici in un universo metadiegetico)» (Genette 1972, p. 282). Questa concezione risulta condivisa nella più recente letteratura critica su *Cómo se hace una novela* (1926-1927) di Unamuno,¹ rinviando ad analoghi procedimenti di forzatura della verosimiglianza narrativa sul piano formale beninteso, non esclusivamente tematico, preannunciati nella prima metà del Novecento e quindi sublimati dalla cinematografia in virtù di effetti speciali tendenti a visualizzare sequenze appartenenti a logiche separate e a universi possibili distinti. Il testa a testa tra il lettore 'personaggio' e l'autore, inteso come funzione multipla all'interno del testo, determina in Unamuno uno scatto meno comune e caratterizzato da momenti perturbanti esplicitamente connessi alla struttura del romanzo fantastico e soprannaturale, senza che il lettore

1 Cfr. l'edizione italiana, a cura di Giuseppe Mazzocchi, *Come si fa un romanzo*, 1994; quindi la seconda edizione 2012. Al saggio introduttivo di Mazzocchi, pp. 9-37, si rimanda per il contesto generale dell'opera e per la storia del testo, ritradotto in parte da Unamuno dal francese allo spagnolo.

‘personaggio’ perda centralità e quel libero arbitrio che la strategia autoriale gli concede. Si tratta si del «romanzo della sua lettura del romanzo» (Unamuno [1927] 1977, p. 71),² il cui intreccio si snoda a partire dall’effetto di una frase insolita che sgretola il patto di non belligeranza tra il libro e il lettore: «Quando il lettore arriverà alla fine di questa dolorosa storia, morirà con me» (Unamuno [1927] 1977, p. 67).

Jugo de la Raza, si chiama il lettore, per il cui nome Unamuno attinge alla onomastica familiare: Jugo il cognome del nonno materno; Larraza, cognome della nonna paterna. Ma trasformandolo in modo da farlo divenire nome parlante: Jugo = succo, de la Raza = della Razza. La cornice parigina conferma la proiezione autobiografica nel personaggio, essendo in quel momento Unamuno, sessantaseienne esiliato a Parigi (Unamuno, Pérez 1991, pp. 184 ss.). *Cómo se hace una novela* è a giusta ragione considerata «obra clave de la vida, pensamiento y expresión de Unamuno. Construcciones metafóricas, motivos, temas y técnica de su vida y obra entera, en sus múltiples facetas, aparecen en ella claramente estructuradas», come asserisce Zubizarreta (1960, pp. 5-27) da ritenere il miglior conoscitore forse di questo testo, sebbene in una prospettiva ancora anteriore alla formalizzazione dei complessi procedimenti in questione suggerita da Genette.³

In verità l’esperimento di Unamuno si colloca all’interno della crisi del realismo, quale era stata già elaborata in modo analogo intorno alle asimmetrie dei rapporti interni alla produzione del senso letterario, tra autore, lettore e critico, almeno a partire da *The Figure in the Carpet* (1896) di Henry James, testo che ha suscitato l’interesse dei maggiori teorici, da Iser a Todorov. Si trattava anche in quel caso di un’allegoria della lettura⁴ con fondamenti indubbiamente autobiografici e nomi sottosamente parlanti come Vereker (*verum*), Erme (icona di duplicità),⁵ Corvick (*corvus*). Nel terzo caso è il critico che preannuncia l’intuizione del significato nascosto nel testo di Vereker, trovando però (come in *The Raven* di E.A. Poe: ‘Nevermore’) subito dopo la morte, quale esito forse indissolubile dal senso del libro e secondo la sorte che toccherà alla moglie scrittrice, Erme, custode del segreto. Quanto nelle interpretazioni di *The Figure in the Carpet* sembra

2 La traduzione italiana delle citazioni da Unamuno e quelle da tutti i testi in lingua spagnola sono di chi scrive; la citazione originale sarà siglata CHN.

3 Cfr. il ragguaglio bibliografico sugli studi posteriori in Serrano 2001, pp. 133-137; vedi quindi: Orringer 1988, Fernández 2010.

4 Nell’ampio diorama critico sullo sconcertante romanzo breve di James, cf. la sintesi di Intonti 1996.

5 «Know it’s the real thing? Oh I’m sure that when you see it you do know. Vera incesu patuit dea! ‘It’s you, Miss Erme, who are a ‘dear’ for bringing me such news!» (James, Henry [1896] 1986, p. 366); sin tratta di una citazione dall’*Eneide* I, 405, che dà luogo al gioco di parole dea / dear intraducibile nelle lingue neolatine.

essere sfuggito è il retroterra *gothic* della storia e la sua trasposizione a un livello di astrazione superiore del motivo del libro maledetto. Le infrazioni nella logica narrativa e le sovrapposizioni dei livelli sarebbero del resto divenute ammissibili, con Pirandello e Unamuno, all'interno di sistemi letterari in cui la tradizione del realismo borghese fosse ancora debole e intaccata da pratiche della comunicazione letteraria relativamente sottosviluppate, e quindi con una minore incidenza sulla cultura e la visione del mondo dei modelli della realtà proposti dai generi narrativi.

In tal senso quello che più sorprende è l'impianto notevolmente sofisticato della costruzione intertestuale, che in *Cómo se hace una novela* prevede fin dall'inizio la costante dell'ipotesto indicato abbastanza chiaramente in *La Peau de chagrin* (1831) di Balzac.⁶ Questo romanzo interessa a Unamuno evidentemente per il motivo della assimilazione magica alla durata di un feticcio dell'esistenza stessa del suo possessore, quindi per il suo accentuato simbolismo fantastico.⁷ Presente in *The Picture of Dorian Gray* (1891) di Oscar Wilde come in *El talismán* di Emilia Pardo Bazán,⁸ il motivo dell'identificazione per metonimia o contiguità della vita umana con un oggetto mimetico o simile (il ritratto o la mandragola, pianta dalla forma umana) si dimostra conosciuto e valorizzato da Unamuno, sebbene del genere letterario fantastico egli dimostri una concezione soltanto intuitiva e come parte della narrativa di consumo.⁹ Sottoposto pertanto a parodia, il fantastico diviene in questo caso la metafora dell'abitudine proiettiva, e di conseguenza talismanica, di fruire compulsivamente la *fiction* da parte del 'triste uomo' esponente della classe media e inetto a fare di se stesso un eroe romanzesco. «E per questo gli piacciono i romanzi. Gli piacciono e li cerca per vivere in un altro, per essere un altro. È almeno quanto crede, ma in realtà cerca i romanzi allo scopo di trovarsi, di vivere in se stesso, di essere se stesso [...]» (Unamuno [1927] 1977, p. 66).

Una pratica dunque identificante e autoreferenziale della lettura viene quindi messa in crisi da Unamuno smontando la convenzione della diegesi.¹⁰

6 CHN p. 62. Cfr. anche quanto riferisce Olson nell'introduzione, pp. 19-20.

7 Nella imponente bibliografia sul capolavoro balzachiano, anche qui cf. almeno, Brix 2006-2006.

8 *El talismán*, in Pardo Bazán 1947, pp. 1475-1479. Nel racconto si ricostruisce la coincidenza tra la morte del personaggio, un gentiluomo ungherese, in un disastro ferroviario, e la contemporanea distruzione, da parte di un ignaro domestico, della radice di mandragola che egli considerava il suo portafortuna.

9 In proposito, non lascia dubbi quanto è dall'autore affermato nel saggio *Historia y novela* (Unamuno 1951, vol. 2, p. 1206).

10 Come era avvenuto in *Niebla* (1914), dove Augusto Perez, consapevole della propria 'personaggità', intraprende un viaggio fino a Salamanca per incontrare il suo autore e domandargli come dovrà morire. «Non si può invece ignorare - osserva Meregalli, sulla possibile convergenza con Pirandello - che il tema del personaggio che si ribella e critica

In questo senso il romanzo acquistato da Jugo de La Raza è un antiromanzo mentre, considerato nel suo insieme, è certamente un metaromanzo costruito - lo si ripeta - sulla parodia di un romanzo fantastico. D'altro canto a ben vedere è il basamento già fragile della *fiction*, la cosiddetta e volontaria *suspension of disbelief*, quello che il protagonista-lettore, e insieme con lui anche il lettore implicito, sentirebbe franare sotto i suoi piedi.¹¹ Ormai fuoriuscito dalla finzione diegetica, inverificabile, al protagonista-lettore non resta altra possibilità che accedere suo malgrado al discorso magico verificabile, invece, secondo presupposto almeno dal punto di vista del soggetto di una credenza nei poteri soprannaturali. Davanti alla prefigurazione della propria morte indicata come eventuale, la sua reazione è del tutto topica, dal momento che è la medesima che deve improntare i comportamenti del personaggio di un racconto fantastico, tra incredulità, esitazione, paura, somatizzazioni, stati d'animo perturbati e contrastanti che approdano alla rinuncia definitiva al compito di portare il romanzo alla conclusione:

È a questo punto che s'imbatte in un passaggio, un passaggio eterno, in cui legge tali parole profetiche: «Quando il lettore leggerà la fine di questa dolorosa storia morirà con me».

Allora Jugo de La Raza vide che i caratteri del libro gli si cancellavano davanti agli occhi, come se svanissero nelle acque della Senna, come se lui stesso svanisse. Avvertì un calore alla nuca e freddo in tutto il corpo, gli tremarono le gambe [...].

«No, non toccherò più questo libro, non lo leggerò, non lo comprerò per terminarlo - si diceva -. Sarebbe la mia morte. È sciocco, lo so; fu un capriccio macabro dell'autore a mettere lì quelle parole, che però quasi

il suo autore è tema tipicamente cervantino» (Meregalli 1974, p. 70). Ma Orfeo, il cane di Augusto Perez che ne pronuncia dentro di sé la commemorazione funebre (cf. Unamuno 1983, pp. 82-85) non è un simile del Berganza di Cervantes e di E.T.A. Hoffmann, collocato come è oltre la barriera della diegesi-mimesi. Come analogamente la personificazione di Berganza è usata da Unamuno nel dialogo 'morale' *Berganza y Zapiron* (Unamuno 1951, vol. 2, pp. 497-503).

11 Sul concetto, al centro di ben più aggiornate riformulazioni neuronarratologiche e con attenzione a fumetti, videogiochi e ad altre trasmigrazioni della *fiction*, cf. comunque il classico studio di Schaper 1978; sull'auspicata disponibilità del lettore moderno di mettere tra parentesi le proprie credenze, Iser 1987, pp. 76-77. In verità Unamuno indica un percorso alternativo a quello prescelto dalla teoria del romanzo degli anni Venti e Trenta, determinata da una valutazione esplicita o implicita, comunque positiva, della cosiddetta tecnica del 'punto di vista', fondante su un piano oggettivo il processo identificante. Secondo gli stessi presupposti, ormai condivisi, di cui farà uso anche Sartre nella sua lettura del fantastico: «[...] non si può entrare nel mondo fantastico, se non si diventa fantastici. Si sa che il lettore inizia la lettura identificandosi con l'eroe del romanzo. Il quale, facendoci partecipe del suo punto di vista, costituisce l'unica via d'accesso al fantastico [...] Eccoci dunque costretti, dalle leggi stesse del romanzo, ad accettare un punto di vista diverso dal nostro» ecc. (*Ami-nadab [di M. Blanchot] o del fantastico come linguaggio*, in Sartre 1966, p. 234).

mi uccidevano. È più forte di me» [...]. Ma il povero Jugo de La Raza non poteva più vivere senza quel libro. (Unamuno [1927] 1977, p. 67)

‘Agonia’ è espressione familiare ad Unamuno e destinata a entrare, con Ortega (Mazzocchi 2012, pp. 15-16), direttamente in teoria del romanzo.

Dalla ‘tremenda pesadilla’ (95) al tentativo di una spiegazione razionale, al gesto contraddittorio di acquistare finalmente il romanzo per poi bruciarlo, la lettura si configura come dipendenza e stillicidio mortale. «Il vizio della lettura comporta il castigo di una morte continua» (Unamuno [1927] 1977, p. 66), e ogni lettore è un «lector trágico» (CHN 78) come Jugo de La Raza. Con Henry James, anche Unamuno precorre il successivo dibattito sulla letteratura e la morte (Eco 2002, pp. 7-22), tuttavia lo scrittore americano muove le sue pedine su una scacchiera *novel* e in un ambiente secolarizzato, in cui la morte sembra intrinseca alla letteratura ma scollegata da quel sentimento del sacro rimosso e messo tra parentesi. Al contrario Unamuno intende approssimarsi alle cause ultime dell’anomalia descritta. Apparentemente accessorie, le frecciate destinate da Unamuno al fantastico come genere della partecipazione identificante e contaminata del lettore regredito vanno per questo disambiguate con cura.

La decisione di Jugo de La Raza di dare alle fiamme il libro maledetto sembra apprezzabile nella misura in cui potrebbe porre termine alla vicenda vissuta dal lettore implicito o materiale che sia, facendo finire il romanzo nel romanzo «del lettore attore, del lettore per il quale leggere è vivere ciò che legge» (Unamuno [1927] 1977, p. 75). Non cessa però il tormento della *suspense*: «¿cómo acabaría la historia?» (CHN 75), che induce invece il protagonista-lettore a mettersi in cerca di un’altra copia del romanzo, durante il viaggio che lo avrebbe dovuto distrarre dalla sfiibrante questione.

Analogamente, al livello di dialogo con il lettore-lettore, non essendo disposto a compiacere l’interesse ‘folletinesco y frívolo’ del protagonista-lettore, Unamuno mette in guardia contro la lettura provocata e incentivata dalla *curiositas*: «Il lettore affezionato a morti strane, il sadico alla ricerca di eiaculazioni della sensibilità, colui che leggendo *La pelle di Zigrino* si sente svenire per gli spasmi della voluttà, quando Raphaël chiama Pauline [...]» (Unamuno [1927] 1977, p. 92).

La censura delle pratiche di consumo rappresenta soltanto un ingranaggio del sistema, talvolta in verità anch’esso sofferto e macchinoso,¹² della poetica di Unamuno, che non è possibile ricostruire in questo momento nella sua interezza determinata da una tensione interna, talora centrifuga e contraddittoria, che va talora ricondotta a matrici autobiografiche.

12 «Un romanzo per essere vivo, per essere vita, deve essere come la vita stessa, organismo e non meccanismo» (Unamuno [1927] 1977, p. 106).

Conviene piuttosto accennare, tra gli elementi portanti, all'affinità latente, stigmatizzata nello stesso testo/manifesto di *Cómo se hace una novela*, tra letteratura di massa e letteratura barocca, nella misura in cui l'autore prende posizione nell'incipiente recupero del gongorismo. Conclusione che risulta inevitabile se, ripiegando implicitamente sulla vecchia distinzione interna al concetto di fantasia, alla fantasia impura come menzogna si contrappongono l'*alta fantasia* dantesca e l'immaginazione come coscienza:

E la chiamano poesia questi intellettuali? Poesia senza fuoco di fantasia né fiamma di passione?¹³ [...] Per quanto mi riguarda resto dalla parte della fantasia e della passione di Dante [...] non voglio dire solo fantasia, per quanto casualmente fantasia e coscienza siano una e una stessa cosa [...] (pp. 89, 100)

Se un altro aspetto pregnante della poetica di Unamuno risulta il un deciso orientamento controrealistico, questo non si riduce alla personale idiosincrasia nei confronti dei generi, come di ogni forma di inquadramento, dal momento che il suo realismo autentico e poetico, secondo il suo modo di concepirlo, si confonderebbe nella definitiva equiparazione di finzione e di realtà.¹⁴ Anzi, «in quanto espressione autentica della attività creatrice» (Ferrater Mora 1957, p. 117), il romanzo tematizzerebbe nella sua essenza la inseparabilità stessa di finzione e di realtà.¹⁵

È in tal modo che, per la *mise en abyme* metaromanzesca di *Cómo se hace una novela*, si doveva imporre quale riferimento intertestuale un romanzo fantastico. Meno pertinente si sarebbe rivelata la scelta di un campione realistico, anche dello stesso Balzac, naturalmente, perché solo una leggenda moderna come *La Peau de chagrin* e la trasposizione della sua struttura simbolica nell'oggetto mediatore del libro maledetto, riescono a suscitare la dialettica che sta a cuore allo scrittore e che si presta alle più suggestive parafrasi.¹⁶ L'identificazione, peculiare all'efficacia

13 Qui Unamuno ribadisce metafora della immaginazione calda e secca, dunque benefica. Sia consentito il rinvio al precedente contributo di chi scrive, Scarsella 2012.

14 Nella densa letteratura interpretativa cf., in questo caso, le glosse non del tutto invocate, di Ferrater Mora 1957, pp. 107, 116.

15 «Tutto il libro -tutto il grido, avrebbe preferito dire Unamuno - intitolato *Cómo se hace una novela* - continua Ferrater Mora - è una prova di tale indistinzione costitutiva. Il personaggio del romanzo vive ossessionato dal personaggio di un altro romanzo: le loro morti devono coincidere e, per questo la sua lettura è una agonia vera e propria [...]. La 'dottrina' unamuniana del romanzo è pertanto, in definitiva, un aspetto fondamentale della sua filosofia della tragedia [...]» (Ferrater Mora 1957, p. 120).

16 «Unamuno sviluppa contemporaneamente la realtà letteraria e la realtà vivente. Quella è la leggenda o essenza di questa, ed entrambe giungono a mescolarsi totalmente. Vale a dire che la leggenda ha la stessa importanza della realtà» (Nicholas 1987, p. 96); il critico vi leggeva il testo come un romanzo, nonostante tutto e *tout court*, ma trascurando la fonte

della narrazione realistica, può infatti non necessariamente sottoscrivere, bensì mettere in discussione il mondo percepito come reale quale modello mimetico prima che effettivamente come dato materiale o esistenziale. L'identificazione del lettore funziona quindi come un'arma a doppio taglio, inoffensiva finché il lettore non sia direttamente coinvolto, a quel punto infatti il banco rischia di saltare.

Mentre Don Chisciotte è il lettore che l'influenza del meraviglioso induce all'azione stravagante e trasgressiva, il dott. Montarco rappresentava, nel racconto fantastico forse più interessante scritto da Unamuno,¹⁷ l'autore che andava a riversare nel racconto la sua nevrosi, giacché la crudeltà dei suoi racconti di finzione impediva al personaggio-autore Montarco di commettere delitti e atrocità nella realtà. Nevrosi e ancora follia, ricapitolando, appunto, non corrispondono a un tipo di ricezione possibile della narrativa insolita, bensì ai presupposti interni della produzione di fantastico e alle sue motivazioni contagiose. Jugo de La Raza incarna infine il lettore che ha rifiutato di divenire personaggio di un romanzo fantastico con un epilogo tragico, ma troppo tardi, perché quella storia è già il succo della sua vita e contemporaneamente il tema della sua morte. Epilogo quest'ultimo verosimile e sempre attuale per ogni membro di quel genere umano, di quella 'raza' destinata per natura a perire e alla quale Jugo per destino appartiene. Vera cifra nel tappeto, filo conduttore e nello stesso tempo strappo nel tessuto della cosiddetta vita reale.

Bibliografia

- Brix, Michel (2006). «Balzac et la symbolique de La Peau de Chagrin». *Anales de Filología Francesa*, 14, pp. 53-68.
- Eco, Umberto (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Fernández Urtasun, Rosa (2010). «Teoría de la autobiografía en *Cómo se hace una novela*, de Miguel de Unamuno». En: Estévez González, Fernando; de Santa Ana, Mariano (eds.), *Memorias y olvidos del archivo*. Madrid: Outer, pp. 73-88.
- Ferrater Mora, José (1957). *Unamuno: Bosquejo de una filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Genette, Gérard (1972). *Figure III: Discorso del racconto*. Torino: Einaudi.
- Intonti, Vittoria (1996). «The Figure in the Carpet as an Allegory of Reading». *RSA Journal*, 7, pp. 27-37.

balzacchiana anche quando Genette aveva già attirato l'attenzione sul talento intertestuale di Unamuno). Ma cfr. direttamente Unamuno [1927] (1977): «Ogni uomo che sia veramente uomo, è figlio di una leggenda, scritta o parlata. E non c'è altro che leggenda, ovvero romanzo» (p. 107).

17 Per *La locura del doctor Montarco*, cfr. Scarsella 2012.

- Iser, Wolfgang (1987). *L'atto della lettura: Una teoria della risposta estetica*. Bologna: il Mulino.
- James, Henry [1896] (1986). *The Figure in the Carpet and Other Stories*. Ed. by Frank Kermode. Harmondsworth: Penguin.
- Meregalli, Franco (1974). *Presenza della letteratura spagnola in Italia*. Firenze: Sansoni.
- Nicholas, Robert L. (1987). *Unamuno narrador*. Madrid: Castalia.
- Orringer, Nelson R. (1988). «El choque de fuentes en *Cómo se hace una novela* de Unamuno». *Epos*, 4, pp. 13-23.
- Pardo Bazán, Emilia (1947). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Sartre, Jean Paul (1996). *Che cos'è la letteratura?* Milano: il Saggiatore.
- Scarsella, Alessandro (2012). «Immaginazioni umide e secche: Note sull'uso metalinguístico del fantástico in Unamuno». *Rassegna iberistica*, 34 (97), pp. 147-154.
- Schaper, Eva (1978). «Fiction and the Suspension of Disbelief». *The British Journal of Aesthetics*, 18 (1).
- Serrano Asenjo, José Enrique (2001). «Ideas sobre la novela en los años veinte: Metanovelas y otros textos doctrinales». En: Aubert, Paul (ed.), *La novela en España (siglos XIX y XX)*. Madrid: Casa de Velázquez, pp. 129-141.
- Unamuno Pérez, María de la Concepción de (1991). *Miguel de Unamuno y la cultura francesa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Unamuno, Miguel de [1927] (1977). *Cómo se hace una novela*. Madrid: Guadarrama. Edición de Paul R. Olson.
- Unamuno, Miguel de (1951). *Ensayos*, voll. 1-2. Madrid: Aguilar.
- Unamuno, Miguel de (1983). *Niebla*. Edición de Mario J. Valdés. Madrid: Cátedra.
- Unamuno, Miguel de [1994] (2012). *Come si fa un romanzo*. 2a ed. A cura di Giuseppe Mazzocchi. Pavia: Ibis.
- Zubizarreta, Armando F. (1960). «Unamuno en su 'Nivola' (Estudio de *Cómo se hace una novela*)». *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 10, pp. 5-27.

Cultura

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

De Argentina a Corea y vuelta

Versiones cinematográficas del Sur

Enric Bou

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Focusing on *La chica del Sur* (2012), a documentary film by José Luis García, a discussion about the meanings of the 'South' as a concept in Argentinian culture and elsewhere is offered. The film begins with a 1989 visit to North Korea and the electrifying presence of a young woman from South Korea, who has the utopian desire for peace and reunification. Twenty years later García pursues the memory of that summer, the loss of youth, and he tries to understand how ideals, both collective and personal, have been transformed. The 'South' acts as a spur to a personal reflection that through film mixes geopolitics, personal crisis and poetry.

Sumario 1 Paréntesis disparatado. – 2 Transformación de los ideales. – 3 Desnudarse.

Keywords La chica del Sur. Argentina. Cinema.

Hablar del Sur en clave argentina (o uruguaya) oscila entre la obviedad y el señuelo de una de las características más genuinas de la América Austral. Algunos ejemplos escogidos al azar pueden servir para ilustrarlo: el título de la revista que fundó Victoria Ocampo, *Sur* (1931-1966); o el cuento de Jorge Luis Borges titulado «El sur»,¹ el cual compendia algunos grandes temas de la sociedad argentina, civilización y barbarie, la atracción por Europa y la especificidad de la América del Sur, realidad y sueño. Recordemos: «Nadie ignora que el Sur empieza del otro lado de Rivadavia. Dahlmann solía decir que ello no es una convención y que quien atraviesa esa calle entra en un mundo más antiguo y más firme» (Borges 1989, p. 198). Podemos recordar también lo que dice el protagonista de *Sur* (1988) de Fernando Solanas: «Sur es el después, lo que está por venir». Pero más allá de estas posibles lecturas en clave local, el Sur admite una lectura en clave más universal. Mario Benedetti – «El Sur también existe» –, lo pre-

¹ El título de la revista se debe, en parte, a Ortega, como explicaba Victoria Ocampo en el primer número de la revista: «Entonces llamé por teléfono a Ortega, en España. Esas gentes tienen costumbre de bautizarnos... Así, Ortega no vaciló y, entre los nombres enumerados, sintió enseguida una preferencia: Sur me gritaba desde Madrid» (Ocampo 1931, p. 14).

sentó en clave de reivindicación política y social. Podríamos añadir el sur de Faulkner, el *Mezzogiorno* italiano, *El sur* de Adelaida García Morales o la adaptación cinematográfica inconclusa de idéntico título de Víctor Erice. Me hizo pensar en la problemática del sur el visionado de un excelente documental de José Luis García, *La chica del Sur* (2012) durante una visita a Buenos Aires en 2013. Este artículo aborda una reflexión sobre los sentidos del «Sur» en clave argentina y universal. La película supone una revisión de los mitos de la guerra fría a partir de la visita a Corea del Norte que García efectuó en el verano de 1989 y la presencia electrizante de una muchacha de Corea del Sur, con sus deseos utópicos de reunificación y de paz. Veinte años más tarde García persigue el recuerdo de ese verano, la pérdida de la juventud, e intenta comprender cómo se han transformado los ideales, colectivos y personales. El «Sur» actúa como acicate para una reflexión personal que funde geopolítica, dramas íntimos y poesía.

1 Paréntesis disparatado

Un país como Corea del Norte está a la cabeza de los disparates mundiales. Dos datos lo confirman. No existe ningún tipo de garantía democrática y el tirano de turno, el heredero de la dinastía, Kim Jong-Un, ejecuta generales a placer por los motivos más peregrinos (dormirse en una reunión) y con métodos salvajes (lanzándole un misil anti aéreo) (North Korea Defence 2015, s.p.). En 1987 se inició la construcción del Ryugyong, que tenía que ser el hotel más alto del mundo, con una altura de 330 metros. Es la construcción más alta de Corea del Norte. Iba a ser finalizada antes del decimotercer «Festival Internacional de Jóvenes y Estudiantes» de 1989 (volveré luego a este evento), pero veintiséis años más tarde el hotel está todavía sin inaugurar. Estos excesos, característicos de un país donde los habitantes mueren de hambre y no tienen ningún acceso a informaciones que provengan de otras fuentes que las oficiales, prueban la desmesura de un régimen único en el planeta.

El periodista español Gregorio Morán viajó a Corea del Norte en 1992 y regresó con algunas sabrosas observaciones y anécdotas: «lo más llamativo era el aislamiento. Vivían en otra galaxia y lo más escandaloso es que pensaban que las otras galaxias donde habitábamos los demás eran peores que la suya». (Morán 2011, s.p.). El viajero ilustra este aislamiento con dos anécdotas. Una es la asistencia a un espectáculo de circo. Se sorprende de las dimensiones de la sala: «tenían un gran espectáculo circense montado como si se tratara de un coliseo con millares de asientos, parcelados, donde eran constatables las diferencias entre el común y los diversos estratos del funcionariado del poder». Cuando aparecieron los payasos se sorprendió de las reacciones del público:

El teatro circo se desternillaba de risa, literalmente se volcaban en aplausos ante un par de tipos, vestidos de vagabundos de la peor especie, que representaban la vida insufrible de sus vecinos de Corea del Sur. Toda el hambre, las necesidades, el miedo, que ellos sentirían apenas salieran de aquel recinto, constituía un motivo de chanza al convertirse en la vida de los otros. (Morán 2011, s.p.)

El segundo episodio se relaciona con la visita a museos y una de las preguntas que les hace el traductor: «para demostrar su alto nivel de cultura occidental, me preguntó sonriente: ‘¿Qué tal sigue Picasso?’». Morán le respondió que había muerto hacía muchos años, pero el guía no le creyó: «ellos conocían el nombre de Picasso ligado sólo a una paloma, la de la paz, que dibujó para ellos. Nada más» (Morán 2011, s.p.). En el ámbito de lo anecdótico, merece mencionarse el caso de Alejandro Cao de Benós de Les y Pérez, un periodista español que tiene la nacionalidad norcoreana y es presidente de la Asociación de Amistad con Corea (KFA).

Otro periodista, este inglés, y en fechas más recientes ha expresado una valoración un tanto más matizada, pero no por ello, menos dura. Peter Walker escribió a propósito del estreno de *The Interview*, un film que es una astracanada, pero que tiene un fondo de verdad: por lo que evidencia de los estereotipos occidentales, del supuesto primer mundo, acerca del país más hermético del planeta; y por lo que refleja del posible país real que es Corea del Norte y que pocos consiguen visitar. Lo comprobamos en afirmaciones como estas: «North Korea isn't funny. Yes, it's bizarre, fantastical, unlikely, outlandish» (Walker 2014, s.p.). La condición de astracanada fue confirmada por otro crítico de cine:

Otra cosa son sus valores cinematográficos, notablemente descompensados en un filme que va de lo mejor (o casi) a lo peor (o casi también). [...] el trazo grueso, la grosería y la escatología prevalecen por encima del desarrollo del relato y su ritmo, muy lastimados en el último tramo (la esperada entrevista y la huida de Corea de Norte) de su última película. (Batlle Caminal 2015, s.p.)

En efecto, la valoración de *The Interview* o el artículo de Morán son buenos ejemplos de unas visiones superficiales, estereotipadas y banales acerca de un país hermético al que es muy fácil reducir a cliché. El documental de José Luis García aporta un conocimiento mucho más profundo y complejo de una realidad muy lejana, difícil de penetrar. Es una visión más ponderada, a partir de un hecho autobiográfico que le produjo un gran impacto.

2 Transformación de los ideales

La chica del sur es, en principio, un ejercicio autobiográfico y de reflexión sobre el medio filmico y político. Se inscribe en la especificidad del documental argentino reciente que «está signado por sus obligaciones respecto del mundo histórico» (Piedras 2014, p. 239). La película se estructura en tres partes bien definidas: las imágenes filmadas en video en el viaje de 1989, la búsqueda a través de internet de la chica que le había sorprendido en aquella ocasión, y una posterior visita al sur de Corea para entrevistarla, en 2009. La conclusión es sorpresiva y encubre los sentidos ocultos del film. El film ejemplifica lo que afirmó Egan: «El film documental autobiográfico escenifica una intensificación transformativa de una experiencia vital. Y lo hace en un modo inesperado, elusivo, explotando y explorando los idiomas del lenguaje cinematográfico» (Egan 1994, p. 613).

El director aprovecha unos materiales filmados en videocámara en el año 1989. Proviene de un viaje que José Luis García hizo a Pyongyang para asistir a una reunión de activistas internacionales, el «Festival Internacional de Jóvenes y Estudiantes», organizado por Corea del Norte. La casualidad impregna el film. Nos enteramos de que García no era el invitado sino que fue a Corea en sustitución de su hermano, el verdadero activista. Lo considera un «viaje inesperado», que resulta una buena manera de olvidar un desengaño amoroso. Con textura de video nos ilustra el largo viaje en avión a las antípodas de Argentina, hasta el norte de Corea, un «lugar perfecto para olvidarse de todo». Demuestra esta profunda lejanía, espacial y temporal, el visionado de un mural con fotografías de Breznev y Fidel Castro. Así puede definirse a sí mismo con un cierto desapego: «No era ni periodista ni militante, era paracaidista», insistiendo en que sustituye a su hermano que no ha podido ir. García registra distintos aspectos del Festival y nos ofrece el recuerdo de las actividades paralelas que se realizaron: la visita a una fábrica, la convivencia con una familia. Se sorprende de que no se hable para nada de un hecho reciente protagonizado por la juventud china, la revolución de la plaza Tian-men. Recuerda con fascinación la visita a Panmunjom, la frontera más vigilada del planeta con sus leyendas dramáticas de intentos de cruzar la frontera. Como dice García: «las consignas del verano del 89 comenzaron a desvanecerse en el aire. Solo una sigue dando vueltas en mi cabeza». Esa no es otra que la reunificación, de las dos Coreas, y el deseo de saber qué le ha sucedido a una joven surcoreana.

La atención, entre curiosa y nostálgica, hacia una realidad que se percibe ya en vías de extinción, se convierte en exploración íntima, en justificación de un magnetismo, cuando García se interesa por la historia de Lim Sukyung, una joven activista de Corea del Sur que llega al encuentro de 1989 después de dar la vuelta al mundo para terminar a pocos kilómetros del punto de partida, al norte de la frontera de su propio país. Aquí

empezamos a entrar en materia. José Luis García relata en voz en *off*, con tono cálido y con expresión sincera, la transformación de su actitud durante el viaje coreano, desde el leve interés por el compromiso político a la obsesión que le provocó ver la acción de la joven del Sur, quien se atrevió a expresar sus creencias ideológicas frente a los activistas internacionales, y también a demostrar una asombrosa fe en el pacifismo, manifestando en múltiples ocasiones el deseo de que su país se reunificara, acabando con décadas de separación. Dos noches antes del regreso, García sale a caminar solo por la ciudad cámara en mano y anota: «la última vez que la vi era como en un sueño». A continuación filma unas imágenes de movimientos de masas que evocan las de Leni Riefenstahl en *Triumph des Willens* (1934), de grandes y mecánicos movimientos coreográficos de masas. Allí se encuentra con Lim. Aparece de repente, en medio de la masa, cerca de donde él estaba, «en las escalinatas del Palacio del Pueblo». Es la última vez que Lim pronuncia sus consignas a favor de la reunificación ante un grupo de coreanos. De regreso a Buenos Aires, dos semanas más tarde, a través de los jefes de la delegación argentina, García se entera de que cuando Lim Sukyung regresó a su país, atravesando a pie esa frontera infranqueable e inexpugnable, arriesgó su vida ante las cámaras y fue inmediatamente detenida: «eso fue lo último que supe de ella».

En los años siguientes siguió con interés las noticias sobre Corea. Alguna vez vuelve a repasar las imágenes de la conferencia de prensa de Lim con opiniones contundentes a favor de la reunificación. El director establece un paralelismo entre su vida y el interés por Corea. En sus sucesivos traslados de casa, familia y países, lleva consigo los vídeos grabados en Corea del Norte. Tiene noticias acerca de ella a través de internet. Descubre que al cruzar la frontera fue acusada de subversión, espionaje y contrabando, y fue condenada a diez años de cárcel. Luego, nos cuenta García, nada más se supo de ella, e incluso algunos periódicos la dieron por muerta. Más tarde empieza una fructífera investigación en internet. Se entera de que cruzó la frontera a pie y fue detenida. Le resulta de gran ayuda trabar conocimiento en 2008 de un coreano argentino, Alejandro Kim, que le ayuda en las comunicaciones por correo electrónico y actúa como traductor.²

Descubre que salió de la cárcel, se casó, tuvo un hijo, y que este murió en un accidente en una piscina en las Filipinas. Luego se divorció, pasó un tiempo en un monasterio budista y ahora es profesora de periodismo en una universidad de Seúl. Así García decide hacer un documental que organizará en torno a una entrevista a Lim Sukyung. Un productor corea-

2 Como parte de la búsqueda intenta obtener sin éxito un documental norcoreano sobre ella, *Flower of Reunification*. Las autoridades comunistas le envían fotografías de flores. Actualmente está disponible en *Youtube*, y se comprueba que es un ejemplo patético de propaganda.

no le recomienda cambiar de tema porque Lim es una persona difícil. A pesar de todo decide enviarle un *yméil*, con muy pocas esperanzas: «Mi primer mail fue como un mensaje en una botella». Después de contactar con ella y de un intercambio de varios mensajes electrónicos decide regresar a Corea (esta vez a la del Sur) con el amigo coreano-argentino, figura indispensable puesto que, se ha convertido en su compañero de fatigas facilitando la posibilidad de entrevistarla.

En la tercera parte de la película algunas de las actividades que presentamos son el reflejo inverso de algunas de la primera parte, enfatizando así la oposición general entre Norte y Sur (dictadura y democracia, teoría del periodismo y cine documental en acción, etc.). Hay una visita a la frontera más vigilada del planeta desde el lado sur. Consigue filmar a Lim mientras da clases en la universidad. El objetivo del viaje es hacerle una entrevista, registrar algo de su vida cotidiana. Así visita la casa de sus padres y ella cocina para los visitantes australes. Las secuencias en las que Lim está dando su clase en la facultad de periodismo tienen el atractivo de introducir un nivel de reflexión acerca del medio. Asistimos a una clase sobre *privacy*, sobre el derecho a estar solo. Precisamente esto es lo que el cineasta está perpetrando. Lim ha construido un muro que la protege y el cineasta lo está atravesando. En la persecución a través de su vida privada y cotidiana, de cuando en cuando acompañan a Lim en visitas a bares. Visitan el bar «La luna sobre mil ríos», donde ella canta karaoke, y donde reciben veladas o misteriosas amenazas: «El que viene a tomar conmigo termina enfermo».

Visitan también algunos de los lugares en los que había estado Lim al salir de la cárcel. Ella no les acompaña siempre. El templo Haeinsa es el monasterio «donde perdimos su rastro cuando la buscábamos en internet». Allí se refugió después de la muerte de su hijo y el divorcio del marido. Un monje les atiende y les da explicaciones. Regresan y tienen un accidente en la autopista. Cuando están en el hospital de la ciudad de Daegu, García apunta: «El accidente me hizo pensar en lugares comunes que se olvidan todo el tiempo. Nada es para siempre, todo puede cambiar en un instante». Curiosamente añade que durante la primera noche en el hospital «reviví el momento del choque en un sueño. [...] Avanzando sin frenos contra un muro de hierro. [...] Algo parecido me pasaba con ella». En efecto, García va confesando el magnetismo en la distancia que siente hacia la figura de Lim y el gesto radical por defender sus ideas.

Después del accidente acompañan a Lim en un viaje al sur de la península coreana. Se detienen a cenar en un restaurante de un antiguo compañero de militancia y después de beber unos tragos, ella se emociona («como nunca antes, como nunca después») y les muestra una foto de su hijo muerto. El niño murió en un accidente durante una excursión escolar a Filipinas. Lim les habla del libro que su hijo se llevó como lectura para el viaje, *Cómo sobrevivir en el Polo Sur*, un título claramente significativo

en el contexto de la película. Ella no sabe por qué había escogido este libro si estaba yendo a un país tropical. Unas semanas más tarde lanzó las cenizas de su hijo junto con las del libro. Lim le hace una pregunta entre naif y misteriosa: si Ushuaia en Argentina queda cerca del Polo Sur. Les enseña la foto del hijo y llora. El segundo viaje termina con el intento, fracasado, de hacerle la entrevista. García le somete a doce preguntas. Sus respuestas son lacónicas: sí, no, tal vez. No consigue hablar con ella sin interferencias. Kim y García regresan a Buenos Aires frustrados.

La conclusión llega de un modo inesperado. Este último episodio del documental está ambientado en Argentina. Alejandro y Lim se han hecho amigos y siguen en contacto. Con sorpresa comprobamos que no mucho tiempo después Lim llega a Argentina. Finalmente accede a realizar la entrevista que le pedía el cineasta. Es el segundo intento de entrevista. Ella se muestra muy agresiva, le acusa de plantear preguntas estúpidas. El conflicto se traduce en una tensa secuencia que expresa muy bien las dificultades del film. Hasta ese momento García ha sido un voyeur, observador obsesivo, desde el otro lado de la cámara. Ante los ataques de Lim todo se anima. Ella le obliga a sentarse delante de la cámara y a hacerle directamente las preguntas. Ahora las preguntas y respuestas fluyen. Explica finalmente su versión del viaje de 1989 y los efectos que tuvo. Ella era la encargada de la propaganda de la organización de los estudiantes que viajaba a Corea del Norte. La experiencia de la cárcel la ayudó a convertirse en escritora. Su voz va desapareciendo, cada vez tienen menos importancia las preguntas y las respuestas, y esto se combina con un plano en barrido (*whip pan*) de un mapamundi coreano que cuelga en el muro del apartamento de Alejandro Kim, gracias al cual viajamos desde Corea hasta la Argentina a través del océano Pacífico: «A ella la había traído el mar. Buenos Aires era solo una escala más». Es un modo visual muy efectivo de hacernos tomar conciencia de las insalvables distancias culturales que alejan a cineasta y objeto del deseo. De la querencia comunicativa que asocia a ambos personajes, pero también de las dificultades que esta entraña.

La penúltima secuencia de la película materializa el viaje al Sur. José Luis García y Alejandro Kim acompañan a Lim hasta Ushuaia, la última ciudad argentina en la ruta al Polo Sur, por donde pasean contemplando las quietas aguas grises de la gran bahía. La cámara se detiene en nimiedades: un conejo que se esconde tras unos matorrales, Lim que pasea pensativa junto al mar gris y amenazador. Alejandro y Lim cantan a dúo una canción coreana muy romántica y pegajosa, «La lluvia y tú» de Bang Joon-Suk:

Ya no te echo de menos
 tampoco tengo sentimientos de esperanza
 Estoy olvidando que nos amamos, incluso, en silencio
 Pero no puedo explicarme
 ¿Por qué las lágrimas llegan cada vez que llueve

Al igual que el día lejano, cuando me dejaste
Ahora estoy bien, me olvidé por completo de nuestro amor
Pero tonta de mí, ¿por qué estoy llorando?
Los recuerdos lejanos y descoloridos
¿Cuánto me empaparon?
Porque todavía te noto a faltar, a ti que odio
Ahora estoy bien, me olvidé por completo de nuestro amor
Pero tonta de mí, ¿por qué estoy llorando?
Nunca vas a volver y no me gusta que no me he olvidado
¿Cuándo terminará este dolor?
Ahora estoy bien, me olvidé por completo de nuestro amor
Pero tonta de mí, ¿por qué estoy llorando? («Rain and You», s.p.)³

Obviamente, la letra de la canción puede leerse con un doble (o triple) sentido. Se refiere al sentimiento de dolor de la madre que ha perdido a su hijo, el recuerdo del cual la persigue. Pero también a la obsesión de García por Lim, que no es de amor, pero sí de presencia del recuerdo en un momento importante de la vida. Incluso el dolor por la división de su país. Las últimas imágenes del documental nos regresan al año 1989, al momento en que Lim regresó a Corea del Sur. El film trata de la pérdida de los ideales de juventud, de los misterios entorno a la pérdida de un hijo, de la atracción magnética entre dos personas (sin contenido sexual o romántico) de dos países y culturas muy alejadas. El largo peregrinaje hacia el sur, el acercamiento a Ushuaia, significa la búsqueda de un Sur cargado de sentidos alternativos.

3 Desnudarse

La primera parte del film está montada a partir de las grabaciones que el realizador hizo en 1989 en VHS, en un estilo antiguo, de vídeo doméstico. El conjunto esconde una mirada nostálgica hacia un universo que está a punto de desaparecer. García nos recuerda en varios momentos la inminente caída del muro de Berlín que se iba a producir pocos meses después. En la conclusión García vuelve a utilizar material de archivo. La película adquiere una calidad granulosa, proveniente del VHS. Son las imágenes de Lim al cruzar la frontera, de regreso a su país. Lim recita la oración por la paz de San Francisco. Y estas son las últimas imágenes que vemos en el film y las últimas palabras que oímos, subrayando el sentido pacifista de la empresa:

3 Disponible en <http://sleeplessaliana.wordpress.com> (2015-04-15).

Señor, haz de mí un instrumento de tu paz:
 donde haya odio, ponga yo amor,
 donde haya ofensa, ponga yo perdón,
 donde haya discordia, ponga yo unión,
 donde haya error, ponga yo verdad,
 donde haya duda, ponga yo la fe,
 donde haya desesperación, ponga yo esperanza,
 donde haya tinieblas, ponga yo luz,
 donde haya tristeza, ponga yo alegría.
 Oh Maestro, que no busque yo tanto
 ser consolado como consolar,
 ser comprendido como comprender,
 ser amado como amar.
 Porque dando se recibe,
 olvidando se encuentra,
 perdonando se es perdonado,
 y muriendo se resucita a la vida eterna. Amén⁴

El realizador se atreve a exponer su desnudez, sus dudas, a confesar lo que de obsesivo tiene seguir el rastro de esta muchacha por tanto tiempo y por tantos kilómetros. Hay un proceso de despojo, de eliminación del pudor y de atreverse a presentar sus debilidades y dudas. Un crítico cinematográfico, el de *Página 12*, emitió una opinión incompleta sobre la película a propósito de la secuencia de la entrevista:

Sorpresivamente, ese encuentro es puesto en escena de un modo convencional, que contrasta en su encuadre casi amateur con el rigor con que García llegó hasta ahí. Algo no está bien y cuando el director hace su primera pregunta, la película colapsa. Sumkyung [sic], enojada por lo que considera una pregunta burda, toma las riendas de todo en una escena tan tensa como cómica, en la que parece ser ella quien dirige y García, delante de la cámara, queda desnudo. Como el emperador. (Cinelli 2013, s.p.)

El crítico no se da cuenta de que un proceso semejante se ha producido ya previamente en la película, cuando Lim confiesa al cineasta el dolor por la muerte de su hijo y la razón de su obsesión por el Sur que se confirmará en las dos últimas secuencias. Allí ya hemos visto la cara del cineasta y los personajes se han desnudado de sus máscaras de protección post-1989: documentalista o profesora de comunicación. De hecho esta tragedia, vamos

⁴ El texto corresponde a la oración por la paz de San Francisco, que como ha demostrado un historiador francés (Renoux 2001) es un texto que se remonta tan sólo a 1912.

descubriendo poco a poco, es una de las claves de la personalidad de Lim y de su aparente actuación errática. En la visita al monasterio de Haeinsa se aclara este particular. Uno de los monjes les revela que Lim empezó a colaborar en una revista. Les muestra los artículos que escribía. Son artículos muy triviales con titulares como «un hijo niño es el ser humano más importante en el mundo para una madre».

García, por su parte, arrastra consigo la pérdida de la juventud y el recuerdo de ese momento mágico en el verano de 1989, que luego asocia con la pérdida de los ideales. El clímax del film se produce en los últimos diez minutos, cuando encuentra, donde nadie lo buscaba, un final inesperadamente bello. Más allá de las oposiciones Norte-Sur, de las insinuaciones a propósito de las situaciones de dictadura y democracia. José Luis García consigue confesar sus perplejidades y hace que confluyan su búsqueda de una juventud y los ideales perdidos con la búsqueda del sentido de la muerte del hijo por parte de Lim. Estos dos destinos de la película confluyen en Ushuaia, el lugar más al sur de la Argentina, más cerca de la explicación que buscaba el hijo muerto en el libro que se llevó de viaje, *Cómo sobrevivir en el Polo Sur*. Es una solución en clave poética, intuitiva, ambigua, insinuada, de los muchos problema planteados a lo largo del film.

En el cuento de Borges el Norte y el Sur de Buenos Aires se presentan como los dos polos de la sociedad. En el relato hay también un sentido alternativo del espacio y el tiempo como comprobamos en estas frases: «También el coche era distinto; no era el que fue en Constitución, al dejar el andén: la llanura y las horas lo habían atravesado y transfigurado» (Borges 1989, p. 200). Unas líneas más adelante leemos: «Dahlmann pudo sospechar que viajaba al pasado y no sólo al Sur» (Borges 1989, p. 200). No tan solo provocan el desasosiego en el lector, sino que nos abren las puertas a un sentido alternativo del tiempo y el espacio. Algo parecido a lo que sucede al espectador de este documental. Desde la textura de la imagen, el paso de lo borroso y provisorio de lo analógico a la imagen prístina digital, se abre el camino para descubrir la identidad del director y de la «chica del sur». Descubre un Sur más íntimo, que esconde otros sentidos, superando los límites de la oposición en clave borgeana. En la secuencia final se ha desvanecido el sentido de la búsqueda de la «chica del Sur». *La chica del Sur* consigue superar lo anecdótico. Convierte en categoría un canto al pacifismo y una denuncia velada de los absurdos de la geopolítica.

Bibliografía

Batlle Caminal, Jordi (2015). «*The interview*: Sátira descompensada» [en red]. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/cine/20150206>.

- Borges, Jorge L. (1989). *Obras completas*, vol. 1. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Cinelli, Juan P. (2013). «*La chica del Sur*, otro notable documental de Jose Luis García: Maravillosa libreta de apuntes hecha cine» [en red]. *Página 12*. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos> (2013-09-02).
- Egan, Susanna (1994). «Encounters in Camera: Autobiography as Interaction». *Modern Fiction Studies*, 40 (3), pp. 593-618.
- Halfon, Mercedes (2013). «*La chica del Sur*, de José Luis García Los soñadores» [en red]. *Página 12*. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos> (2013-09-02).
- Morán, Gregorio (2011). «¿Hay tiranías progresistas?». *La Vanguardia*.
- North Korea Defence (2015). «Chief Hyon Yong-chol 'executed'» [en red]. *BBC News*. Disponible en <http://www.bbc.com/news> (2015-13-05).
- Ocampo, Victoria (1931). «Carta a Waldo Frank». *Sur*, 1, p. 14.
- Piedras, Pablo (2014). *El cine documental en primera persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Renoux, Christian (2001). *La prière pour la paix attribuée à saint François, une énigme à résoudre*. Paris: Éditions franciscaines.
- Walker, Peter (2014). «The 'I'm so ronery' Jokes Mask the Real Evil of North Korea» [online]. *The Guardian*. Disponible en <http://www.theguardian.com/commentisfree> (2014-23-12).

Filmografía

- El sur* [película] (1988). Dirigida por Fernando Solanas. Argentina; Francia.
- La chica del Sur* [película] (2012). Dirigida por José Luis García. Argentina.
- The Interview* [película] (2014). Dirigida por Evan Goldberg y Seth Rogen. EE.UU.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

La Spagna e il Portogallo in un diario del XVI secolo

Donatella Ferro

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In 1571 the distinguished Venetian diplomat Antonio Tiepolo was officially appointed ambassador extraordinary to the court of Philip II to represent the Venetian Republic on the occasion of the king's marriage to Anna of Austria. The real purpose of his visit was to urge the Spanish king to support the league against their common Turkish enemy, which was also the reason for his visit to the Portuguese court. The embassy trip journal, whose author is unknown (Costantino Garzoni?), is an exceptional source of valuable information about the Iberian peninsula and the politics of the period.

Keywords Antonio Tiepolo. Costantino Garzoni. Republic of Venice.

Antonio Tiepolo (1526-1582), di nobile e illustre famiglia,¹ nel 1564 iniziò la sua prestigiosa carriera diplomatica come ambasciatore ordinario alla corte di Madrid dove rimase fino al 1567. Rieletto ambasciatore ordinario presso il re di Polonia con lo scopo di acquisire nuove adesioni alla guerra contro i turchi, venne precipitosamente richiamato in patria dato che la missione fu ritenuta inutile. Ebbe successivamente l'importante incarico di provveditore ai lavori di difesa a mare di Venezia (si temeva l'avvicinamento e un possibile attacco del turco Selim II), a implicito riconoscimento delle sue doti e dei suoi meriti. Nel 1571 venne nominato ambasciatore straordinario alla corte di Filippo II² con successiva visita diplomatica al re portoghese da dove rientrerà nel 1572. Nel 1575 fu nominato bailo a Costantinopoli per gestire lo scambio di prigionieri.³ Chiudono la prestigiosa carriera tre importanti incarichi diplomatici. Nel 1579 è l'accompagnatore degli arciduchi d'Asburgo Ferdinando e Massimiliano

1 Notizie biografiche sono reperibili in Gachard 1856, Donazzolo 1927, Firpo 1981, Monga 2000.

2 Ambasciatore ordinario era Leonardo Donà (1570-1573).

3 «Après la conclusion de la paix avec Selim II, en 1575, le Sénat nomma Tiepolo bailo à Constantinople: dans cette mission, il fit preuve de beaucoup d'abilité, et il déploya le plus grand zèle pour l'échange des prisonniers chrétiens qui était en Turquie» (Gachard 1856, pp. 137-138).

durante il loro passaggio nei territori della Serenissima. Successivamente fu inviato con Giovanni Michiel a Firenze come rappresentante della Serenissima alle nozze del granduca Francesco con Bianca Capello.⁴ Per ultimo ebbe l'incarico di accompagnare l'imperatrice Maria d'Austria, vedova di Massimiliano II e sorella di Filippo II, durante il suo viaggio nelle terre veneziane in viaggio verso la Spagna. Fu quindi Savio del Consiglio e Capitano di Brescia dove morì nel 1582.

L'8 giugno 1571 Antonio Tiepolo partì per Madrid come ambasciatore straordinario alla corte di Filippo II, ufficialmente per testimoniare la gioiosa partecipazione della Repubblica in occasione delle nozze con Anna d'Austria, ma soprattutto per esortare il re a sostenere la lega contro il comune nemico turco.⁵ Per l'importanza, la difficoltà e la delicatezza dei rapporti tra i due stati, Venezia teneva già da molto attenti ambasciatori presso la corte spagnola per conoscere in tempo reale non solo gli avvenimenti politici, ma soprattutto gli umori che serpeggiavano nella capitale di un regno spaventosamente grande e potente in un momento, oltre a tutto, particolarmente difficile per Filippo II distratto dall'impegno turco da pesanti situazioni in patria (rivolta dei *moriscos*) e da incerti rapporti internazionali.

Questa seconda ambasciata in Spagna di Antonio Tiepolo presenta un valore aggiunto rispetto alle precedenti: la già accennata visita al re portoghese Sebastiano I a Lisbona dove da quasi cent'anni la Repubblica non aveva inviato ambasciatori,⁶ visita annotata nella *Relazione ufficiale* del nostro ambasciatore (Firpo 1981, pp. 196-228) e nell'anonimo diario di viaggio oggetto della nostra attenzione per quel che riguarda la parte iberica.⁷

4 «A p. 55 de' Registri segreti del Senato [...] avvi lettera agli ambasciatori suddetti Antonio Tiepolo e Giovanni Michiel con cui per accondiscendere al desiderio delle loro altezze che nella cerimonia dello spozalizio sia dagli ambasciatori veneti posta in testa alla Granduchessa una corona ducale in segno ch'ella sia vera figliuola della Repubblica» (Cicogna 1830, p. 207, n. 20). «Fornita la funzione, prima che gli ambasciatori veneti partissero di Firenze, furon regalati dal Gran Duca di un anello per uno del valore di mille cinquecento scudi: il qual dono dal Senato non fu loro lasciato godere» (p. 207).

5 Donazzolo non accenna all'occasione delle nozze, ma concretamente afferma: «La Serenissima, dopo la vittoria di Lepanto, giudicando diminuito l'ardore di Filippo II e che ciò fosse dovuto alla supposizione che Venezia favorisse la ribellione dei fiamminghi, inviò il nostro per rimuovere tal motivo» (1927, p. 142). In realtà Antonio Tiepolo fu eletto ambasciatore straordinario il 5 marzo 1571 ed ebbe la commissione il 2 giugno. Partì da Venezia l'8 giugno, prima della battaglia di Lepanto.

6 Il tentativo della Repubblica di stringere rapporti con il Portogallo era determinato dal desiderio di coinvolgere anche il re lusitano nella guerra contro il Turco, ma soprattutto dalla preoccupazione per l'inesorabile perdita del mercato orientale delle spezie a favore dei portoghesi che ne acquisivano sempre più il monopolio.

7 Monga afferma: «Pietro Zorzanello pensa che il diarista dell'ambasciatore Tiepolo possa essere Costantino Garzoni. [...] Non vediamo nessuna ragione per rifiutare questa identifica-

Gachard pubblicò il saggio *Relation de la cour d'Espagne faite, en 1572, par un gentilhomme de la suite d'Antoine Tiepolo, ayant été ambassadeur auprès du roi catholique* (Gachard 1856, pp. 163-180) riguardo alla *Relazione curiosissima della corte di Spagna, fatta l'anno 1572 da un cortigiano del Tiepolo, ambasciatore della Repubblica di Venezia appresso S.M. Filippo d'Austria, re di Spagna* (Bibliothèque Impérial à Paris, ms 10090-2°. Pièce VI, cahier de 15 feuillets): «La même relation, sans titre ni date, et avec quelques variantes, existe dans le ms 791 St-Germain, fol. 288-311». Gachard attribuisce particolare importanza alla *Relazione curiosissima*: in mancanza della relazione dell'ambasciatore («on ne connaît pas ce rapport: il manque dans les bibliothèques»), «la relation du cortigiano pourra suppléer à celle de l'ambasciatore; elle justifie, à plusieurs égards, l'épithète de très-curieuse (*curiosissima*) que lui donna le compilateur d'un des manuscrits où elle est contenue» (Gachard 1856, pp. 163-164).⁸ Monga ritiene la *Relazione curiosissima* «un breve riassunto del viaggio spagnolo del Tiepolo» (p. 34). Dalle citazioni del testo italiano, dai riassunti e dalle osservazioni di Gachard vediamo prima di tutto che non viene trattato l'itinerario di avvicinamento alla Penisola Iberica («Le redacteur anonyme débute en faisant connaître que la legation vénitienne partit de Bayonne le 27 d'octobre» (p. 164). Rispetto al diario si notano discordanze sull'arrivo della notizia della vittoria di Lepanto, discordanze che, del resto, troviamo tra le stesse testimonianze spagnole che Gachard cita con molta attenzione (pp. 165-166). Interessanti dettagli della vita di corte vengono riportati in modo simile anche se non testualmente uguale (ad es. Monga 2000, pp. 102-103; Gachard 1856, p. 167, n. 3; p. 168, n. 1). Indubbiamente interessante è la 'schiettezza' dimostrata dal cortigiano veneziano nel trattare alcuni argomenti come, per esempio, l'ascesa al potere del cardinale Spinosa (Diego de Espinosa) consigliere di Filippo II

zione» (2000, p. 24). Precedentemente Donazzolo aveva proposto un'altra attribuzione: «Un cugino di Giulio Savorgnan stese la relazione del viaggio da Venezia a Madrid avvertendo che insieme con Tiepolo viaggiava pure Marin da Ponte» (1929, p. 142). Il diarista così si cita: «Noi gentilhuomini del clarissimo ambasciator, insieme con li Magnifici Signori Giulio Garzoni et messer Alvise, mio fratello [...] andammo a vedere il castello [di Milano]» (Monga 2000, p. 65). Per manoscritti, edizioni e studio critico rimando all'ottimo lavoro di Luigi Monga (2000), attento curatore dell'edizione del diario da cui citerò.

8 Nell'*Avvertimento* di Eugenio Alberi che precede la relazione presentata al Senato da Antonio Tiepolo nel 1572 al rientro dalla missione nella Penisola Iberica si legge: «Di questa legazione non si aveva finora conoscenza che per una inedita scrittura di un gentiluomo del seguito del Tiepolo, intitolata: *Relazione curiosissima alla corte di Spagna fatta l'anno 1572 da un cortigiano del Tiepolo ambasciatore della repubblica di Venezia presso Filippo II, e Relazione della corte di Portogallo fatta dallo stesso cortigiano del Tiepolo ambasciatore presso Sebastiano I di Portogallo*; della quale il signor Gachard ha dato l'estratto nel suo più volte citato volume: *Relations des ambassadeurs venitiens sur Charles V et Philippe II*» (Firpo 1981, p. 196).

levato di bassissimo stato dal re, e posto in tanta grandezza in pochi anni, per esser huomo da bene, libero et schietto, et perché S. M. vuol tener bassi li grandi di Spagna, conoscendo l'altierissima natura loro; e per ciò ha dato potestà al cardinale, che è di vil sangue, di procedere contro ognuno di essi sino a farli mettere in prigione senza dirne parola a S.M. (Gachard 1856, p. 175, n. 1)

Il diario diplomaticamente alleggerisce gli stessi concetti:

[Il cardinale Spinosa] fu di buonissimo stato, posto dal re in tanta grandezza puochi anni sono, per haverlo conosciuto uomo da bene e di natura assai libero, ma più perché vuole Sua Maestà tenir bassi li Grandi di Spagna, a quali cognosse per natura molto altieri, e però ha dato podestà al cardinale, benchè di sangue non molto alto, di procedere contro ognuno di essi a suo beneplacito, dandole carico di presidente del Consiglio Reale. (Monga 2000, p. 108)

L'articolo di Gachard termina accennando brevemente al viaggio di Tiepolo in Portogallo.

Grazie al materiale citato si può convenire con Monga che la *Curiosa* è un riassunto del diario.⁹ Le scelte testuali, tuttavia, sottintendono interventi che dopo un approfondito studio comparativo potrebbero risultare significativi.

La prima tappa in terra spagnola (27 ottobre 1571) dell'ambasceria veneziana è la Biscaglia al confine con la Francia, in una località forse identificabile con Irún. È terra montagnosa, ma con buone strade. La mancanza della coltivazione della vite costringe gli abitanti a fare il vino con i 'pomi'. A Vitoria devono pagare il dazio e sono costretti a trattare, argomento non nuovo nei diari di viaggio, con gabellieri disonesti e approfittatori. Il giudizio sulla popolazione non è positivo: ne sottolinea la superbia e la presunzione che fanno parte dei luoghi comuni che accompagnavano gli spagnoli:

Sono gli biscaglieni di natura feroce et per esercizio ancora, poiché sono nemici dei francesi, lor capitalissimi nemici confinati, con li quali spesso vengono alle mani [...]. Per le continue fatiche del lavorar tutti la terra, per la necessità del viver si fanno robustissimi. Sono superbi come il resto della nation spagnola, usano quasi per proverbio dire essere nobili quanto il re loro et più et ciò perché non sono discesi né da hebrei, né da mori et perché hanno difese le proprie case con il valor loro [il] che non ha fatto il resto della Spagna. (pp. 99-100)

9 I numeri confermano che sia tale ipotesi. Gachard cita il ms 10090/2 di 15 fogli, il ms 791 St. Germain di 23 fogli contro le 112 carte del ms marciano del diario edito da Monga.

All'immane riferimento alle donne («non belle, ma oneste e virili», p. 100), coglie la difficoltà della lingua basca: «parlano molto oscuramente, con accenti quasi greci» (p. 100).

Burgos è città non fortificata, ma ricca e nobile. L'interesse del diarista è rivolta al Duomo («il più sontuoso di quanti ne abbia mai veduto» p. 100), alle chiese e ai ricchi monasteri. È attento, come d'uso, al valore venale: «il vescovado [...] vale 25 mille scudi l'anno» (p. 100).

Durante il viaggio verso Madrid, a Eranda (Aranda del Duero) «udissimo voce che le armate christiane haveano conflitto la turcha» (p. 101), notizia insperata e al momento incredibile, successivamente confermata, «ma non però di quel modo era vero, considerando che spagnoli, che sogliono agrandir le cose loro, havessero anco voluto agrandir questa come sua, sì che senza loro non si havesse potuto fare, et però fatta con il suo mezzo, sì largamente che niente più» (p. 101).

Il giudizio del diarista sull'intervento degli spagnoli a Lepanto è significativamente critico sull'entità delle forze messe in mare, ma soprattutto sulla megalomania imperiale, altro luogo comune che serpeggiava nell'Europa del tempo e che il veneziano fa suo.

Madrid, sorta su un colle, ingrandita da quando era diventata capitale e residenza della corte, ha però «case piccole, incomode e molto brutte» (p. 101). Molto bella invece la residenza reale dell'Escorial dove il re amava ritirarsi «per ricreazione» e dove venne confermata ai veneziani la notizia della vittoria di Lepanto «avviso [...] portato da un nostro corriero da Venetia l'ultimo di ottobre, undici giorni dopo che si partì da Venetia, ma non si seppe dal signor don Gioan se non 15 giorni doppo» (p. 102).¹⁰

Filippo II riserva stima e onori agli ambasciatori veneziani. Nella solenne processione di ringraziamento per la vittoria «volle Sua Maestà haver appresso di sé li clarissimi ambasciatori di Venetia, con li quali raggionò molto» (p. 102). Il nostro diarista rivolge particolare attenzione alla giovane regina Anna d'Austria, non particolarmente bella «di assai minute fatezze, non di gran statura, di presenza modesta», ma «amata sommamente dal re per esser lei dotata di bellissima creanza, di maniere nobilissime et honestissime, oltre l'esserle nepote e moglie» (p. 102),¹¹ nell'occasione della festa riccamente abbigliata nello sfarzoso ambiente di corte dove il diarista nota la presenza dei *galani*, giovani «principi et signori di molta ricchezza e nobiltà», corteggiatori di damigelle «alcuni

10 Gachard, come detto precedentemente, dà una versione diversa: «De don Juan on ne la sut que trois semaines après, à l'arrivée de don Lope de Figueroa qui était porteur de sa lettre pour le roi, ansi que de l'étendard du Sultan Sélim, conquis sur les Turcs. Don Lope de Figueroa, blessé d'un coup d'archebuse à la bataille, n'avait pu voyager qu'à petites journées, et il avait été encore retenu en beaucoup de lieux d'Italie et de France par où il avait passé» (1856, pp. 165-166).

11 Era figlia dell'imperatore Massimiliano e dell'infanta Maria sorella di Filippo II.

per passare il tempo allegramente, alcuni altri con animo di prenderla per moglie, che altro non bisogna immaginarsi né sperare perché nel palazzo di Sua Maestà vi sono leggi di creanza et di honestà strettissime» (p. 103). Rimane profondamente meravigliato della vita di *galani*, dame, paggi e «paggi d'onore [...] della gratia, della politezza et altro, ma per brevità tralascio» (p. 103), così diversa dall'austerità del palazzo del potere veneziano.

Il diarista ritrae efficacemente i personaggi secondo lo schema seguito anche nella descrizione della regina (età, aspetto esteriore, carattere, modi di vita, particolarità) e di Filippo II, il personaggio centrale del diario, quarantacinquenne, «di statura mediocre», ma robusto «con il labbro sotto alquanto più fuori di quel di sopra, secondo la natura et progenie di Casa d'Austria, che però non fa difforme la faccia, anzi la fa alquanto aggraziata» (p. 104), parco e di natura malinconico e allo stesso tempo socievole nel tratto, amante della pace, nemico dei viziosi e amico dei virtuosi, dotato di grande intelligenza, formidabile memoria, grande capacità di governo, è di vita esemplare e fervente cattolico. All'annuncio della vittoria di Lepanto «mostra molta affetione alla signoria di Venetia; accarezza molto straordinariamente li suoi ambasciatori dopo la vittoria» (p. 104). Nell'udienza loro concessa in cui Antonio Tiepolo si rallegra per le nozze con Anna d'Austria, occasione ufficiale della sua missione in Spagna (cronologicamente superata dalla nascita dell'infante Fernando), e per condividere la gioia della vittoria contro il Turco, Filippo pronuncia parole di gratitudine e apprezzamento per i veneziani, anche se

le parole di sua maestà furono così basse che non si poterono udire da noi, ma ben si può comprendere che fossero gratissime alli modi con che le espresse et al tempo longo che spese nel dirle, che ogn'uno affermava esser cosa straordinaria et fuori del costume di Sua Maestà, che vuol esser sempre brevissimo nelli suoi ragionamenti. (p. 106)

La solenne cerimonia del battesimo dell'infante Fernando descritta dal diarista con la consueta meticolosa attenzione¹² che lo porta ad annotare anche le beghe di corte («Fu fra i grandi del regno contrasto di portare il prencipe al battesimo», p. 109), i valori ipotetici di arazzi («[la regina

12 Della sfarzosa cerimonia del battesimo dell'infante Fernando, Monga afferma di non aver trovato testimonianza nelle cronache del regno di Filippo II. «Questa cerimonia, tuttavia, potrà essere confrontata con molto interesse con quella del battesimo di Filippo II descritta da Fray Prudencio de Sandoval» (2000, p. 176 n. 99). In appendice lo stesso Monga pubblica due testi relativi a questa cerimonia: *Il battesimo di Fernando, figlio di Filippo II* (Venezia, Biblioteca Correr, fondo Donà dalle rose ms 48) che così postilla «[Questo testo, forse autografo di Leonardo Donà, conclude le sue annotazioni su un viaggio che fece attraverso la Spagna al seguito del re]» (p. 281), e *Bautismo de príncipes e infantes* (Rodríguez Villa 1913, pp. 73-75).

madre] si dice spendesse più di 60 mille scudi per ogni pezzo», p. 109), è occasione per ribadire l'alta considerazione in cui veniva tenuto l'ambasciatore veneziano alla pari dell'ambasciatore cesareo, e degli ambasciatori di Francia e di Portogallo «li quali soli tenivano la bereta in capo» (p. 110). Agli ambasciatori veneziani per ordine del re «accioché si rallegrassero» fu mostrato «il stendardo turchesco acquistato nella gran giornata» (p. 111), segno di vittoria e alleanza.

Altrettanta minuziosa attenzione è riservata alla corte retta da una complicata etichetta necessaria per gestire la miriade di personaggi che l'affollano, gentiluomini dai compiti particolari e curiosi, tra i quali riesce a individuare «13 gentilhuomini de la bocca, che lo servano quando Sua Maestà mangia in pubblico» (p. 112). Questa folla è governata con severa e accorta generosità:

Usa Sua Maestà di far premij grandissimi a' suoi pari che per avanti ha mostrato di stimarli et le dà appresso carico grande di lontano della corte, quando non vuol più valersi di loro in caso che si scopra pocco più utile per Sua Maestà, accioché il mondo non se ne aveda ch' [e]gli habbi er[ra]to servendosi di loro. (p. 114)

A grande corte corrisponde grande re: «Possiede il re Philippo Catholico di Spagna tanti regni e tanto paese che non è inferior a nessun altro prencipe del mondo, né di grandezza, né di stato, né di forza» (p. 114). Possedimenti e rendite noti alla Serenissima Repubblica grazie alle relazioni dei suoi ambasciatori, ma qui ribadite per quel che riguarda le Indie («Dalle Indie avanza oltre ogni spesa 400 mille ducati l'anno», p. 115) e soprattutto le benevoli concessioni papali e varie prebende, argomenti particolarmente indigesti al governo veneziano.

Alle grandi entrate corrispondono grandi uscite: «Possiamo dire con verità che habbi questo potente re dieci miliona et 300 mille ducati d'entrata, la qual però spende tutta ordinariamente, et molto più ancora» (p. 118). Enormi spese militari, pagamento di interessi per prestiti ricevuti a suo tempo da Carlo V da parte dei suoi sudditi, stipendi di cortigiani, nobili, consiglieri, donativi e spese straordinarie, aggravato il tutto dalle insufficienti entrate dai domini europei, escluse le Fiandre «circa le quali non voglio andar più oltre, se non che basta che a questo re le man[c]asse il denaro come gli occorre, ha modo facile di prevalersene per molte vie» (p. 118), vie già percorse da Carlo V suo padre per far fronte alle smisurate spese militari, e altre da percorrere come «vender li governi delle Indie, dal che viene molto ricercato, et ne trarebbe molti milioni d'oro» (p. 119), o permettere «che siano levati dalle chiese gli abiti de' mar[r]ani et eretici [...] dove cavaria tant'oro che a pena se potria credere»

(p. 119).¹³ Il diarista, sempre attento all'aspetto economico particolarmente interessante per il governo veneziano necessariamente sensibile all'argomento, avverte che

non mancheriano modi a Sua Maestà di far gran quantità di denari in tempo dei suoi bisogni, poiché ha tanti stati sudditi così ricchi come ha che nella Spagna solamente vi sono 20 ducchi, 30 marchesi e 50 conti ricchissimi che hanno fra tutti 2 miliona 630 mille scudi di rendita all'anno, de' quali ho nota particolarissima e realissima appresso di me. (p. 119)

Nota portata da Venezia o reperita in Spagna? Il diarista indubbiamente sa molto riguardo alla Spagna, alla sua forza, ai suoi possedimenti e ce lo conferma dicendo: «Questo è quanto ho possuto dir del re di Spagna brevemente, del quale m'avanza che dir assai chi volesse o potesse continuar, però ho giudicato esser meglio a differire ad altra occasione» (p. 120). Prima di iniziare il viaggio per il Portogallo l'ambasciatore Tiepolo riceve in omaggio dal re «una bellissima catena d'oro di valore di mille scudi» (p. 120), un'ulteriore testimonianza dell'alta considerazione in cui venivano tenuti Venezia e i suoi ambasciatori.

Toledo, prima tappa del viaggio verso il Portogallo, non piace al diarista: «non è forte né per arte, né per natura [...] Non sono in questo loco né strade, né belle case». Osserva che è molto popolata: «100 mille anime, due terzi delle quali donne» (p. 122), fenomeno comune a tutta la Spagna del tempo dovuto al gran numero di guerre che ha allontanato e decimato la popolazione maschile e all'emigrazione nel Nuovo Mondo. Non manca il consueto accenno alle donne: «sono bellissime, vestono politamente, procedono gratiosamente, parlano accortamente e rispondono argutamente et con forestieri sono molto cortesi di modo che son ricche d'ogni bella qualità» (p. 122). Esprime giudizio positivo sulla cattedrale «grandissima e d'artificio mirabile» (p. 122), ma è più interessato all'aspetto economico e accenna brevemente anche alle vicende dell'arcivescovo, il domenicano Bartolomé Carranza, accusato di eresia, imprigionato a Roma a Castel Sant'Angelo. Non poteva mancare l'ammirata menzione dell'*artificio de Juanelo* il «meravigliosissimo et nobilissimo artificio de legname che a guisa di scala assende quanto il campanile di San Marco» (p. 123), macchina idraulica che portava l'acqua del Tago al palazzo reale, opera del cremonese Gianello o Zanello della Torre o Torriano al servizio dei re spagnoli Carlo e Filippo, geniale inventore di un orologio con 1500 ruote descritto dal nostro diarista con ammirata precisione.

In Portogallo l'ambasciatore e il suo seguito vengono ricevuti «molto

13 «Si trattava delle cappe che marrani ed eretici erano costretti a portare quando venivano portati per la città come penitenti dell'Inquisizione (*sanbenitos*). Le loro famiglie dovevano pagare una certa somma perché queste cappe venissero restituite» (Monga 2000, p. 176, n. 123).

splendidamente» dal giovane re Sebastiano, o meglio «Sua Altezza, così vuol esser chiamato questo re, affermando convenirsi quel titolo di Maestà agli imperatori et non a' re» (p. 126). Il diarista si rivela come sempre documentatissimo su vita, carattere, gusti del sovrano e dei suoi cortigiani, sull'organizzazione della corte travagliata da inevitabili dissidi e malumori che relaziona con sapiente diplomazia. Il suo giudizio sul Portogallo è tutto sommato peggiore rispetto alla Spagna, nonostante l'ottima accoglienza ricevuta. Della popolazione dice:

È questa gente di modo superba che non crede che vi sia altra nazione al mondo che sia degna di loro, et per questo sono pocco cortesi e manco civili; portano gli habiti schieti e sgarbati [...] portano stivali assai mal fatti [...] non portano la seta per esser proibita, et di questo vestire non vi è differenza alcuna dal maggiore al minore [...]. Parlano una lingua molto brutta. (p. 138)

Come sempre, da buon veneziano, si occupa dei possedimenti e delle ricchezze del paese, dei commerci con le Indie Orientali e il Nuovo Mondo avvalendosi di una documentazione impeccabile. Enumera le varie merci citando provenienza, costi, ricavi, gabelle, dazi in entrata e in uscita. Con molta disinvoltura, secondo l'uso del tempo, accenna alla tratta degli schiavi come se si trattasse di qualsiasi altro tipo di mercanzia ad alto reddito.

I commerci assicurano «molto utile ai portoghesi, et molto maggiore sarebbe stato del re che havea li appalti delle drogherie se da' i propri ministri non fusse stato rubato» (p. 142). Il re, «aperti gli occhi», decide di bloccare il traffico commerciale con l'Oriente attraverso il Mediterraneo preferendo rotte oceaniche con navi portoghesi. La decisione è molto pesante per Venezia che si vede sempre più estromessa dalle vie commerciali che contano. Il diarista che con tanta addolorata attenzione aveva 'studiato' il florido sistema commerciale portoghese, propone con speranza e un certo ottimismo una sua soluzione: «Molte altre sorte di mercantie si levano di Portogallo per diversi paesi, le quali per brevità tralascio: ben dirò che quando fuesse persa la navigazione di Levante si potria renovar quella di Ponente con le galeazze all'usanza antigua» (p. 143).

Il re portoghese mostra benevolenza verso Venezia, promette collaborazione e aiuto nella lotta contro i turchi¹⁴ vulnerabili soprattutto nelle Indie Orientali minacciati da una rivolta araba.

Assicura il suo tentativo di coinvolgere il re di Persia «a mover l'armi contro i turchi, dal che si comprende la sincerità dell'animo di questo re

¹⁴ L'aiuto portoghese contro il Turco acquista ancora maggior valore agli occhi veneziani dal momento che: «Ha levato anco Sua Altezza, a persuasione del nostro ambasciatore Tiepolo il negotio di rami che si havea con i turchi, non ostante che ne cavasse molto utile per li datij dalla molta quantità che si espediva per quella via» (p. 146).

et che né lui, né per lui, né per il suo consiglio sarà deliberato di mover guerra contra christiani» (p. 146).

Il viaggio di ritorno in patria deve essere rapido, senza bagagli e mercanzie che viaggeranno per mare. Anche il diarista accelera la sua relazione, ma non può tacere il problema dei «christiani novi [...] molti in Portugallo» sollecitato anche dal fatto che pochi giorni prima in un paese non lontano da Lisbona «erano stati presi per l'Inquisizione circa 200 christiani novi che vivevano alla ebraica, de' i quali, per Pasqua, quando non si avessero redito, sariano stati abbrugiati, come fanno molti ostinati» (p. 147).

L'itinerario di rientro porta i veneziani a passare per Siviglia descritta nei vari aspetti con la consueta attenzione e ammirevole documentazione, soprattutto per quel che riguarda il complesso sistema commerciale del suo importantissimo porto: parla di dazi, gabelle, redditi, costi di merci e della protezione militare durante i viaggi oceanici contro incursioni piratesche e dell'assetto amministrativo spagnolo nelle lontane terre. Non manca il riferimento al mercato, in collaborazione con il Portogallo, degli schiavi negri che «si vendono per 80 o 90 scudi l'uno [...] nelle Indie Occidentali, perché sono molto atti al servitio nelle miniere, et forti perché tolerano ogni fatica, quello che non possono fare quelli del paese, che di subito vi muorano, et se non vi fosse stato provisto, si saria disertati quei paesi, perché spagnoli volevano al tutto che lavorassero loro, et ne morivano in grandissima quantità» (p. 150).

La via prevista deve subire un cambiamento: «né si poté far il camino per Granada, essendo poco sicure le strade, per rispetto di qualche moro, de' quali non s'è in tutto nettato il regno» (p. 153). Nel percorso alternativo visita Cordova che non lo entusiasma particolarmente. Le uniche cose degne di nota sono «un ponte di pietra assai longo lavorato con bel artificio» e «la chiesa maggior [...] grandissima e piena nel mezzo più di 400 colonne [...] lavorata alla moresca con lavori minutissimi et nobilissimi, la quale soleva esser moschea de' re mori» (p. 153). Il giudizio è più positivo per Valenza «ornata di bellissimoi giardini, di case comode et di strade drite et di boteghe ricche: è luocco mercantile» (p. 154). Vi sono «tre nobilissime cose: un hospital de' pazzi [...] governati per verità con grandissima diligenza. La seconda è il locco delle donne pubbliche» (p. 154) molto ben gestito anche dal punto di vista sanitario. «La terza cosa è una forca fuori della città, capace di mille ladroni e di continuo è molto ben fornita» (pp. 154-155).

Neppure Barcellona accende l'interesse del diarista che registra le difese a mare, il grande arsenale e la presenza di molti mercanti «o per la comodità del mare o per esser principio di Spagna, non so» (p. 156). L'addio alla terra spagnola è amaramente caratterizzato dal pagamento di dazi sulle merci acquistate, obbligo imposto con molta severità e dal quale nessuno è esentato «né meno la persona del re» (p. 157).

Il diario del viaggio nella Penisola si chiude con l'acuta osservazione sull'ultima fortezza al confine con la Francia, in un luogo non particolar-

mente sicuro, ma severamente e attentamente protetto «laonde io credo che sia così custodito da spagnoli più tosto per reputatione che per altro, essendo che li confini di Francia sono una lega solo discosti da qui» (p. 157).

Il viaggio dell'ambasciatore Antonio Tiepolo e del suo seguito si conclude a Venezia il 3 maggio 1572.

Il diario è una eccezionale fonte d'informazioni precise, documentate e selezionate con intelligenza. L'autore non si abbandona mai alla narrazione di avventure personali, di strani incontri, malattie, incidenti e disagi inevitabilmente affrontati durante i difficili viaggi del tempo, ma... troppo personali e poco interessanti. Mostra attenzione solo verso ciò che poteva essere utile alla Repubblica, anche se non mancano, secondo la tradizione odepórica, curiosità e ammirazione per monumenti e paesaggi. Come abbiamo già notato le varie popolazioni sono spesso oggetto di giudizi inquinati dai luoghi comuni che accompagnavano spagnoli e portoghesi nell'Europa del tempo, ma spesso circostanziati come quando afferma che la Catalogna è infestata da feroci «bandolieri» che rimangono impuniti perché «li capi di questi bandolieri sono li capi del regno d'Aragon et di Cathalogna, li quali hanno dipendenze di parentado o amicitia nel Maggior Consiglio di questi regni» (p. 155). È ben presente il problema di ebrei e mori più o meno sinceramente convertiti e sui loro discendenti, il mito della *limpieza de sangre*, ma il tutto trattato con diplomatico distacco. Il diario è un'opera politica, ma non ufficiale, che acquisisce un suo particolare significato perché scritta in un momento molto difficile per Venezia che percepiva la sensazione d'isolamento e d'irrimediabile declino.

Bibliografia

- Cicogna, Emanuele Antonio (1830). *Delle iscrizioni veneziane*, vol. 3. Venezia: Giuseppe Picotti Stampatore.
- Donazzolo, Pietro [1929]. *I viaggiatori veneti minori: Studio bio-bibliografico*. Roma: Tip. Cecchini.
- Firpo, Luigi (a cura di) (1981). *Relazioni di ambasciatori veneti al Senato: Tratte dalle migliori edizioni disponibili e ordinate cronologicamente*, vol. 8, *Spagna (1497-1598)*. Torino: Bottega d'Erasmus.
- Gachard, Louis Prosper (1856). *Relations des ambassadeurs vénitiens sur Charles-Quint et Philippe II*. Bruxelles; Gand; Leipzig: C. Muquardt.
- Monga, Luigi (2000). *Due ambasciatori veneziani nella Spagna di fine Cinquecento: I diari dei viaggi di Antonio Tiepolo (1571-1572) e Francesco Vendramin (1592-1593)*. Moncalieri: CIRVI.
- Rodríguez Villa, Antonio (1913). *Etiquetas de la Casa de Austrias*. Madrid: Jaime Ratés.

Traducción

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Dos traducciones españolas de *Le avventure di Pinocchio*: Calleja, 1925 y 1941

María Begoña Arbulu Barturen
(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract The analysis will focus on two of the Spanish translations of *Le avventure di Pinocchio* edited by Calleja Publisher in Madrid: *Aventuras de Pinocho: historia de un muñeco de madera*, 1925, with illustrations by Carlo Chiostri; and *Aventuras de Pinocho: primeras andanzas del famoso muñeco de madera*, 1941, with illustrations by Pitti Bartolozzi. First, the matter of Spanish translations of works written for children will be briefly discussed; finally, a synthetical explanation of the work of this publisher and the analysis on the differences between both translations will be presented.

Sumario 1 Introducción. – 2 La traducción de la literatura infantil en España. – 3 La editorial Calleja y Pinocho. – 4 Las traducciones de 1925 y 1941.

Keywords Translation. Children's literature. *Pinocchio*.

1 Introducción

El presente trabajo se centra en el análisis de dos de las traducciones españolas de *Le avventure di Pinocchio* publicadas por la Editorial Calleja de Madrid: *Aventuras de Pinocho: historia de un muñeco de madera*, de 1925, realizada por Rafael Calleja con ilustraciones de Carlo Chiostri; y *Aventuras de Pinocho: primeras andanzas del famoso muñeco de madera*, publicada en 1941 con ilustraciones de Pitti Bartolozzi. En primer lugar, se tratará brevemente la cuestión de la traducción de la literatura infantil en España; a continuación, se explicará de manera sintética la labor de esta editorial, guiada por su fundador Saturnino Calleja y después por sus hijos Rafael y Saturnino; por último, se analizarán las diferencias existentes entre ambos textos.

2 La traducción de la literatura infantil en España

La traducción de la literatura destinada a un público infantil se ve directamente influida por una serie de aspectos que caracterizan este tipo de literatura (Fernández López 2002, pp. 17-18): por un lado, ocupa una posición periférica dentro del polisistema literario, por lo que viene considerada inferior a la literatura para adultos y por ello parece justificada una menor fidelidad a la hora de traducirla; en segundo lugar, tiene un doble receptor: el receptor primario, que es el niño, y el receptor secundario, que es el adulto – los padres o cualquier miembro del estamento docente –, que actúa como juez y tiene la última palabra sobre la elección de una u otra obra; por último, la temática, la lengua y la estructura narrativa del texto deben adaptarse al nivel de comprensión del niño.

Si llevamos a cabo una breve revisión histórica de la traducción de obras escritas para niños en España, podemos iniciar con el importante papel que desarrollaron Madrid y Barcelona a finales del siglo XIX y primeros años del XX. En Madrid, la protagonista principal fue la editorial de Saturnino Calleja, que publicó las traducciones de obras de autores como Grimm, Andersen, Defoe, Walter Scott, Lewis Wallace, Beecher Stowe, etc. recogidas sobre todo en la *Biblioteca Perla*, que aparece ya en la lista de publicaciones de la editorial en 1900 y se mantiene en la de 1903 y 1930. Según el mismo editor: «la más elegante, rica y variada colección de buenos libros publicada hasta el día en España. Estos tomos son de un lujo, magnificencia y novedad sin ejemplo» (Fernández de Córdoba 2006, p. 100). En Barcelona, durante la segunda mitad del XIX, algunas editoriales crearon la *Biblioteca Económica de la Infancia* (1864), la *Biblioteca Infantil Ilustrada* (1880) y la *Biblioteca Infantil* (1884), cuyas traducciones y adaptaciones del inglés y del francés hicieron llegar a nuestro país la literatura infantil extranjera. En los primeros años del siglo XX fueron, sin embargo, las editoriales Juventud y Seix Barral las que destacaron por sus traducciones de obras infantiles.

La Guerra Civil española (1936-1939) tuvo sus efectos negativos en el mundo editorial pues frenó la actividad traductora. Una vez terminada la guerra, se volvió a traducir, pero naturalmente la censura fue un filtro inevitable por el que tuvieron que pasar todas las obras, incluidas las dedicadas a los niños, dando lugar a una serie de «procesos textuales intermedios, como la auto-censura o la ‘adaptación’, que nos permiten construir hoy en parte el contexto en el que fue surgiendo la cultura traducida en nuestro país» (Merino Álvarez 2001, p. 71). La democracia supuso, sin embargo, una apertura significativa hacia el exterior y el número de traducciones, en general, aumentó de una forma que Pascua Febles (2002, p. 94) considera desproporcionada.

Durante los años sesenta, setenta e, incluso en ocasiones, los ochenta las traducciones para un público infantil se caracterizaron por la ‘do-

mesticación', es decir, siguieron procesos de adaptación a la cultura de llegada, alejándose del texto original. Al mismo tiempo, a partir de los años setenta, se empezó a dar la debida importancia a las ilustraciones, como aspecto íntimamente ligado al texto en las obras infantiles y juveniles (cf. Oittinen 1993).

A finales del siglo XX, la traducción es concebida como una actividad bilingüe intercultural y los cambios operados por el traductor sobre el texto original tienen que estar motivados por razones comunicativas (cf. Pascua Febles 1997, 1998, 2005; Oittinen 2000). El mismo concepto de 'multiculturalidad' ha influido en la práctica traductora, que prefiere actualmente mantener lo exótico y lo desconocido en el texto de llegada, es decir, servirse de la llamada 'extranjerización' para abrir la mente del público infantil a otras culturas, a otras formas de pensar y de vivir, a otras personas y a otros mundos, a través de lo que podemos denominar 'traducción social' (Pascua Febles 2005, pp. 131 ss.; Pascua Febles et al. 2007).

3 La editorial Calleja y Pinocho

La Editorial Calleja fue fundada en Madrid en el año 1876 por Saturnino Calleja Hernández (1855-1915), un año después de que iniciara en España la Restauración de la dinastía borbónica. La tasa de analfabetismo en la España de aquella época era muy elevada y Calleja creó su editorial animado por un espíritu filantrópico ligado a la Institución Libre de Enseñanza. Seguro de la posibilidad de instruir deleitando y firme defensor de los valores del krausismo - basados en la libertad del hombre, un hombre moral, educado a la obligación del deber y que elige el esfuerzo como fundamento del éxito personal -, Calleja se dedicó a trabajar fundamentalmente en dos frentes: por un lado, se concentró en la redacción y publicación de libros didácticos, que llegaron a las escuelas y fueron una tabla de salvación para los maestros españoles de la época; por otro, se ocupó también de la redacción y publicación de cuentos y libros infantiles. La editorial desarrolló su actividad entre 1876 y 1958: la labor de Calleja y, después de él, sobre todo la de su hijo Rafael la convirtieron en una de las más importantes del período y su tarea fue decisiva en el proceso educativo y social de aquella España. El secreto de su éxito se basó en tres aspectos fundamentales: en primer lugar, Calleja ofreció a su público obras necesarias y de calidad; en segundo lugar, las acompañó de ilustraciones realizadas por los mejores ilustradores del momento, aspecto en el que demostró una gran modernidad pues, como hemos indicado más arriba, solo a partir de los años setenta del siglo XX se da en nuestro país verdadera importancia a las ilustraciones; por último, sirviéndose de la publicidad que inteligentemente introducía en sus textos, consiguió que el

precio de las mismas fuera bajo y, por tanto, accesible a la gran mayoría del público (Janer Manila 1996, pp. 11-17).¹

Si nos centramos en la publicación de obras de literatura infantil, además de cuentos y relatos en español, escritos a menudo por el mismo Calleja (Fernández de Córdoba 2006, pp. 95-97), la editorial hace llegar a España las historias de los Grimm, Andersen, Perrault, de las *Mil y una noches*, *Robinson Crusoe*, *Ivanhoe*, *Ben-Hur*, *La cabaña del tío Tom* o *Pinocchio*. Generalmente eran adaptaciones anónimas que a veces estaban ambientadas en España.

Por lo que se refiere a *Le avventure Pinocchio*, la primera traducción española publicada por Calleja pertenece a 1912: se tituló *Aventuras de Pinocho: Historia de un muñeco de madera* y fue realizada por su hijo Rafael, con ilustraciones de Salvador Bartolozzi, director artístico de la editorial durante varios años. El texto fue adaptado en algunos pasajes a la España de la época, pero se mantuvo fiel al espíritu del original (Janer Manila 1996, p. 17). Hubo varias ediciones posteriores que presentan datos editoriales diferentes pero características textuales similares. Para nuestro estudio nos interesan especialmente dos: *Aventuras de Pinocho: Historia de un muñeco de madera*, de 1925, con ilustraciones de Carlo Chiostri, ilustrador de la versión en lengua original de 1901; y *Aventuras de Pinocho: Primeras andanzas del famoso muñeco de madera*, publicada en 1941 con ilustraciones de Pitti Bartolozzi, hija de Salvador Bartolozzi.

En relación a la primera de las dos traducciones que analizaremos, se cita en algunas fuentes una versión publicada hacia 1920 con ilustraciones de Carlo Chiostri. Hemos encontrado dos ejemplares con estas ilustraciones. El primero, que es el que hemos consultado para el análisis, pertenece a la Biblioteca Nacional de Madrid: está catalogado con signatura 3/184517, su fecha de publicación se establece alrededor de 1925 («[ca. 1925]») y en la portada no aparece el nombre del traductor ni el del ilustrador, se lee solo «VERSIÓN ESPAÑOLA». Es el tomo XXVI de la *Biblioteca enciclopédica para niños*. El segundo hemos podido verlo solo a través de las fotos de algunas páginas pues pertenece a un particular: tanto el texto como las ilustraciones son idénticas al ejemplar de la BNE, está fechado en 1925 y presenta el nombre del traductor y del ilustrador: «VERSIÓN CASTELLANA DEL ITALIANO POR RAFAEL CALLEJA (ILUSTRACIONES DE C. CHIOSTRI)». Por lo tanto, la traducción es la de Rafael Calleja, quizá revisada en algunos aspectos. En la portada de ambos ejemplares aparece: «CON CENSURA ECLESIASTICA».

1 Para una información completa sobre el personaje de Saturnino Calleja y el valioso papel de su editorial, cf. *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la restauración* publicado en 2002 por Ruiz Berrio et al. y la obra escrita en 2006 por uno de los nietos de Calleja, Enrique Fernández de Córdoba: *Saturnino Calleja y su editorial. Los cuentos de calleja y mucho más*.

La traducción de 1941 consultada se encuentra también en la Biblioteca Nacional de Madrid y está catalogada con signatura J2/17145. Esta edición tampoco presenta el nombre del traductor y es el tomo 26 de la *Biblioteca enciclopédica*. Tiene el sello «CENSURA».

Hemos de señalar, además, que debido al éxito que tuvo la versión de 1912, Salvador Bartolozzi publicó entre 1917 y 1927 en esta editorial su *Pinocho* en 48 volúmenes. Este Pinocho nada tiene que ver con el de Collo-di: se trata de un personaje completamente españolizado – aunque hereda del italiano el nombre y la nariz – que será protagonista de un sinnúmero de aventuras como emperador, detective, futbolista, viajero, etc. El éxito rotundo de esta serie y la popularidad que alcanzó el personaje dieron lugar al lanzamiento en la misma editorial Calleja de un semanario infantil del mismo título en 1925, cuya publicación se extendió hasta 1931.

4 Las traducciones de 1925 y 1941

Las similitudes que presentan estas dos traducciones permiten afirmar que la edición de 1941 es una revisión de la de 1925, aunque no sabemos si fue realizada por Rafael Calleja o no, ya que este deja la editorial en manos de su hermano Saturnino en 1929. La diferencia principal es que la versión de 1941 se ajusta más al original y tiende a simplificar algunos pasajes en los que la de 1925 se aleja del texto italiano. Veamos algunos ejemplos.

Respecto a las similitudes, señalamos en primer lugar que la versión de 1941 mantiene la adaptación de los nombres propios, que nada tienen que ver con los nombres originales. Así, Polendina será maese Fideos; Gepetto será traducido como Goro; Rosaura pasa a ser Colombina; los perros Medoro, Melampo y Alidoro serán Sultán, Moro y Chato, respectivamente; Eugenio será Paquito y Giangio, Juanón; Romeo, al que todos llamaban Lucignolo por su delgadez, es sustituido por Ricardo, con el sobrenombre de Espárrago; y el titiritero Mangiafuoco se llamará Tragalumbres, descartando la traducción literal Comefuego de otras traducciones.

Es idéntica la adaptación de la mayoría de los culturemas:² ‘trippa alla parmigiana’ (XIII, 79) se traduce por ‘callos a la andaluza’ (1925, XIII, 49; 1941, XIII, 44); ‘risotto alla milanese’ y ‘maccheroni alla napoletana’ (XXXIII, 255) han sido adaptados como ‘arroz á la valenciana’ y ‘pasteles de hojaldre’ (1925, XXXIII, 145; 1941, XXXIII, 132); ‘cacio parmigiano’ (XXXII, 247) como ‘queso de bola’ (1925, XXXII, 139; 1941, XXXII, 125); el juego

2 Hemos respetado rigurosamente el tipo de acento elegido por la edición italiana de Einaudi (2008), de modo que algunos acentos son agudos (´) y no graves (`). En los ejemplos pertenecientes a las traducciones, hemos respetado de forma igualmente rigurosa los signos de puntuación y la colocación de los acentos tal y como aparecen en cada una de las versiones consultadas.

de la 'mosca-cieca' (XXXI, 239) ha sido traducido por su correspondiente español 'gallina ciega' (1925, XXXI, 134; 1941, XXXI, 122); 'cavallino di legno' es adaptado en 'caballitos de cartón', uno de los regalos de Reyes más frecuentes para los niños españoles de aquellos años; 'carabinieri' (XXVII, 195) ha sido adaptado como 'guardia civil' (1925, XXVII, 109; 1941, XXVII, 101); y la ciudad de 'Acchiappacitrulli' (XVIII, 129) se convierte en 'Engañabobos' (1925, XVIII, 70; 1941, XVIII, 67).

Se separan netamente ambas versiones, sin embargo, en la traducción de los libros escolares lanzados a Pinocho por sus compañeros: Collodi incluye «i *Sillabari*, le *Grammatiche*, i *Giannettini*, i *Minuzzoli*, i *Racconti* del Thouar, il *Pulcino* della Baccini e altri libri scolastici» (XXVII, 189-191); la versión de 1925 (XXVII, 107) traduce «Uno le tiraba el *Fleury*, otro la *Gramática*, este el *Juanito*, aquel el *Instruir deleitando*, el de más allá *El lenguaje de los niños...*», obras en uso en la España de entonces, algunas de ellas publicadas o incluso escritas por el mismo fundador de la editorial; la versión de 1941, en cambio, generaliza con el término 'libros' (XXVII, 99), sin hacer referencia a ningún título en concreto.

Presenta diferencias también la traducción de otros culturemas del siguiente pasaje, donde la versión de 1925 adapta tanto las bebidas como los dulces, mientras que la de 1941 adapta los dulces siguiendo el texto de 1925, añade la secuencia 'automóviles', 'aeroplanos', que no está en el original, pero elimina las bebidas: quizá este cambio tuvo que ver con la presencia de la censura, pues eran bebidas alcohólicas, no aptas para niños; estaríamos entonces frente a un ejemplo de auto-censura.

Vorrei avere un bel palazzo, mille **cavallini di legno** e mille **scuderie** per potermi baloccare, una **cantina di rosoli e di alchermes** e una libreria tutta piena di **canditi**, di **torte**, di **panattoni**, di **mandorlati** e di **cialdoni con la panna**. (XIX, 133)

Tendría un magnífico palacio, y mil caballitos de cartón en muchas cuerdas, una gran bodega llena de **botellas de vino dulce y anisete y de jarabe de grosella**, que me gusta mucho; y una despensa llena de **mantecadas**, de **almendras garapiñadas**, de **bombones**, de **pasteles** y de **caramelos de los Alpes**. (1925, XIX, 73)

Tendría un magnífico palacio, y **mil caballitos de cartón en muchas cuerdas**, **automóviles**, **aeroplanos**, y una despensa llena de **mantecadas**, de **almendras garapiñadas**, de **bombones**, de **pasteles** y de **caramelos de los Alpes**. (1941, XIX, 69)

La traducción de 1941 reduce el texto en el ejemplo siguiente, cuando el delfín explica a Pinocho lo grande que es la boca del tiburón: «ed ha una boccaccia così grande e profonda, che ci passerebbe comodamente tutto il treno della strada ferrata con la macchina accesa» (XXIV, 167-168). La traducción de 1925 traduce a través de una ampliación: «y con una bocaza

tan ancha y tan profunda, que por ella podría entrar fácilmente un *tren con wagon-restaurant*, y *sleepeng*, y *máquina encendida* y *todo*» (XXIV, 96); la traducción de 1941, en cambio, lo hace a través de la compresión: «y con una boca tan ancha y tan profunda, que por ella podría fácilmente entrar un *tren con máquina* y *todo*» (XXIV, 89)»

Por lo que se refiere a los modismos, algunos ejemplos presentan una traducción idéntica, como es el caso de ‘facendo lo gnorri’ (XXIX, 213), traducido por ‘haciéndose el ignorante’ (1925, XXIX, 120; 1941, XXIX, 110), o ‘aveva qualche grillo per il capo’ (XXXI, 236), que se traduce por ‘tenía alguna mosca que le molestaba’ (1925, XXXI, 133; 1941, XXXI, 121), traducción que no se corresponde con el sentido del modismo italiano. Sin embargo, encontramos traducciones diferentes en otros ejemplos: ‘hai la testa di legno’ (IV, 28-29) aparece en la primera versión con su sentido figurado ‘tienes la cabeza muy dura’ (1925, IV, 22), mientras que la versión de 1941 prefiere una traducción literal ‘tienes la cabeza de madera’ (1941, IV, 18). Es interesante también la traducción del modismo ‘alto come un soldo di cacio’ (XXV, 175): este modismo significa ‘ser de baja estatura’ pues el *soldo* era una moneda de poco valor que permitía comprar una loncha de queso poco espesa. La traducción de Rafael Calleja es ‘tan alto como un perro sentado’ (1925, XXV, 100): aunque esta traducción trata de reproducir el significado del original, no es un modismo español y resulta poco natural. Quizá, por este motivo, la versión de 1941 (XXV, 92) omite la frase.

Coinciden ambas versiones en el fragmento donde aparecen tres refranes que Pinocho dice a la zorra y al gato al final de la obra (XXXVI, 296-297): ‘I quattrini rubati non fanno mai frutto’, ‘La farina del diavolo va tutta in crusca’ y ‘Chi ruba il mantello a suo prossimo, per il solito muore senza camicia’. Las versiones españolas acortan el pasaje y reducen los tres refranes a uno sin dañar el significado: ‘Quien mal anda, mal acaba’ (1925, XXXVI, 167; 1941, XXXVI, 149).³

Hemos encontrado, además, algunos casos en los que Calleja traduce de manera incorrecta. Los dos primeros ejemplos nos parecen una decisión voluntaria del traductor, que mantiene la función de los términos originales: es el caso de ‘assassini’ (XIV, 77, XV, 97, etc.), traducido por ‘ladrones’ (1925, XIV, 53, XV, 56, etc.; 1941, XIV, 48, XV, 52, etc.), y ‘Pesce-cane’ (XXIV, 167, XXVI, 181, etc.), traducido como ‘dragón marino’ o simplemente ‘dragón’ (1925, XXIV, 95, XXVI, 103, etc.; 1941, XXIV, 89, XXVI, 94, etc.), y no por ‘tiburón’, a pesar de que las ilustraciones de ambas versiones no reproducen un dragón sino un pez con dientes afilados. El tercer ejemplo presenta traducciones diferentes: se trata del episodio en el

3 Para un análisis más detallado de la traducción de los modismos, culturemas y refranes en las traducciones españolas de *Pinocho*, cf. Arbulu 2014.

que Pinocho se ha quemado los pies con las brasas y dice a su padre «[...] ché me toccherà camminare *coi ginocchi* tutta la vita!...» (VII, 41). El texto de 1925 (VII, 27) traduce por ‘andar con muletas’, mientras que la versión de 1941 (VII, 25) es literal y prefiere ‘andar de rodillas’. El cuarto ejemplo no tiene sentido en el contexto: es la traducción de ‘uova’ (XXII, 149) por ‘uvas’ (1925, XXII, 85; 1941, XXII, 78) en el pasaje donde Pinocho hace las veces de perro guardián de un gallinero y se explica que las garduñas son animales carnívoros muy aficionados a los huevos. La elección de *uvas* queda descontextualizada y podría deberse a una confusión del traductor provocada por el parecido gráfico de ambas palabras.

Otra cuestión interesante es que Calleja introduce en la versión de 1925 algunas frases de tipo moralizante que no aparecen en el texto de Collodi: suelen ser advertencias a los niños de que serán castigados por Dios si no son obedientes, o referencias al temor de Dios. La versión de 1941 elimina muchas de ellas, manteniendo una mayor fidelidad al original:

- Tanto ormai ho bell’e visto che i ragazzi, a essere disubbidienti, ci scapitano sempre e non ne infilano mai una per il su’ verso... (XX, 139)
- Ya estoy convencido de que á los chicos desobedientes **les castiga Dios** y acaban siempre mal. (1925, XX, 79)
- Ya estoy convencido de que los chicos desobedientes acaban siempre mal. (1941, XX, 72)
- Perché i ragazzi che non danno retta ai consigli [...] vanno sempre a incontro a qualche disgrazia. (XXX, 225)
- Porque a los niños desobedientes **los castiga Dios** y les pasan muchas desgracias. (1925, XXX, 125)
- Porque a los niños desobedientes les pasan muchas desgracias. (1941, XXX, 115)
- A me pare un gran buon figliolo. (XXIX, 210)
- Pues a mí me parece que es un excelente muchacho **muy temeroso de Dios** [...]» (1925, XXIX, 120)
- Pues a mí me parece que es un excelente muchacho [...]. (1941, XXIX, 111)

Terminamos nuestro análisis haciendo referencia al pasaje final de la obra. En este caso es la versión de 1925 la que se ciñe al original mientras que la de 1941 lo modifica drásticamente: se hace referencia al otro Pinocho, el Pinocho español de Salvador Bartolozzi que la misma editorial había dado a conocer y que se había convertido en uno de los personajes favoritos de los niños españoles.

- E il vecchio Pinocchio di legno dove si sarà nascosto?
- Eccolo là - rispose Geppetto; e gli accennò [...].
Pinocchio si voltò a guardarlo; e dopo che l'ebbe guardato un poco, disse dentro di se con grandissima compiacenza:
«Come ero buffo, quand'ero un burattino! E come ora son contento di esser diventato un ragazzino per bene». (XXXVI, 307)
- ¿Y dónde se halla el antiguo Pinocho de madera?
- Aquí está - repuso el padre mostrándole [...].
Después de haber mirado atentamente al muñeco se dijo con gran complacencia:
- ¡La verdad es que estaba raro y ridículo cuando era muñeco! ¡Qué contento estoy por haberme convertido en un niño de verdad! (1925, XXXVI, 172)
- ¡Qué felicidad! Ahora podremos vivir tranquilamente sin pasar privaciones..., y además podré realizar mi sueño dorado.
- ¿Cuál es?
- ¡Viajar! Ver mundo y correr aventuras que me hagan famoso. Quiero que el nombre de Pinocho sea célebre e inmortal.

* * *

Pinocho logró realizar cuanto soñaba. ¿Quién no conoce sus maravillosas nuevas aventuras?
En la China, en la Luna, en el fondo del mar, en el Polo Norte, en la India, e la Isla desierta, en todas partes ha estado y ha dejado memoria imperecedera.

Sus aventuras son hoy más populares que todos los libros, y no hay un muchacho que no sea amigo del gran Pinocho. (1941, XXXVIII, 154)

Bibliografía primaria

- Collodi, Carlo (1925). *Aventuras de Pinocho: Historia de un muñeco de madera*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja.
- Collodi, Carlo (1941). *Aventuras de Pinocho: Primeras andanzas del famoso muñeco de madera*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja.
- Collodi, Carlo (2008). *Le avventure di Pinocchio*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Bibliografía secundaria

- Arbulu Barturen, María Begoña (2014). «Modismos, refranes y culturemas en las primeras traducciones españolas de *Le avventure di Pinocchio*

- chio». [en red]. *Orillas: Revista d'Ispanistica*, 3. Disponible en <http://orillas.cab.unipd.it/orillas/index.php/it/component/content/article?id=92> (2015-04-15).
- Fernández López, Isabel (2002). «Canon y periferia en la literatura infantil y juvenil: manipulación del medio visual» [en red]. En: Lorenzo, Lourdes; Pereira, Ana María; Ruzicka, Velijka (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil* (Madrid, CIE DOSSAT, 2000). S.l.: s.n., pp. 13-42.
- Fernandez de Córdoba y Calleja, Enrique (2006). *Saturnino Calleja y su editorial: Los cuentos de Calleja y mucho más*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Janer Manila, Gabriel (1996). «Dove si narra come Pinocchio giunse in terra di Spagna e quali cose ivi gli accaddero col passar del tempo». In: Gómez del Manzano, Mercedes; Janer Manila, Gabriel (eds.), *Pinocchio in Spagna*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 9-32.
- Merino Álvarez, Raquel (2002). «Traducciones censuradas de teatro y literatura infantil y juvenil en la España de Franco». En: Lorenzo, Lourdes; Pereira, Ana María; Ruzicka, Velijka (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil* (Madrid, CIE DOSSAT, 2000). S.l.: s.n., pp. 69-90.
- Pascua Febles, Isabel (1997). «Análisis comparativo-contrastivo de cuentos ingleses y españoles con fines traductológicos» [en red]. *Lenguaje y textos*, 10, pp. 329-334. Disponible en http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8042/1/LYT_10_1997_art_24.pdf (2015-04-15).
- Pascua Febles, Isabel (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones ULPGC, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pascua Febles, Isabel (2002). «Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales». En: Lorenzo, Lourdes; Pereira, Ana María; Ruzicka, Velijka (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil* (Madrid, CIE DOSSAT, 2000). S.l.: s.n., pp. 91-113.
- Pascua Febles, Isabel (2005). «Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature» [online]. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 51, pp. 121-139. Disponible en <http://publica.webs.uil.es/upload/REV%20RECEI/51%20-%202005/08%20%28Isabel%20Pascua%20Febles%29.pdf> (2015-04-15).
- Pascua Febles, Isabel; Marcelo Wirnitzer, Gisela; Perera Santana, Ángeles; Ramón Molina, Elisa (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones ULPGC, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Oittinen, Riitta (1993). «The Situation for Translation for Children». In: Holz-Mänttari, Justa; Nord, Christiane (eds.), *Traducere Navem*. Tübingen: Gunter Nag Verlag, pp. 301-334.

- Oittinen, Riitta (2000). *Translating for Children*. New York: Garland.
- Ruiz Berrio, Julio; Martínez Navarro, Anastasio; Colmenar Orzaes, Carmen; Carreño Rivero, Myriam (2002). *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la restauración*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi
editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Tabula gratulatoria

Muchos otros compañeros han querido estar presentes, junto a los autores de los trabajos anteriores, en este volumen de homenaje a René Lenarduzzi:

Iolanda Alfano
Nieves Arribas
Vincenzo Arsillo
Stefano Ballarin
Sara Bani
Juan Carlos Barbero Bernal
Gloria Bazzocchi
Luis Beneduzi
Margarita Borreguero Zuloaga
Margherita Cannavacciuolo
Pilar Capanaga
Rocío Caravedo
Elena Carpi
Vanessa Castagna
Marcella Ciceri
Marco Cipolloni
Roberta D'Adamo
Nancy De Benedetto
Francisco Del Moral
Alessandro Falcinelli
Elvira Falibene
Donatella Ferro
Estefanía Flores Acuña
Rosa García Jiménez
Giovanni Garofalo
José Ángel González Sainz

Giulia Gouverneur
Vera Horn
Elena Liverani
Hugo Lombardini
Ana Lourdes De Hériz
Helena Lozano Miralles
Luis Luque Toro
Giovanna Mapelli
Irene Margarita Theiner
Laura Mariottini
María Antonia Martín Zorraquino
María Teresa Martín Sánchez
Susana Mendo Murillo
Paola Mildonian
Albert Morales Moreno
Salvatore Musto
Consuelo Pascual Escagedo
María Enriqueta Pérez Vázquez
Marco Presotto
Patrizio Rigobon
Valentina Ripa
Félix San Vicente
Luis Javier Santos López
Pilar Soria
Giuseppe Trovato

Geométrica explosión, primer número de la *Biblioteca de Rassegna iberistica*, nace como expresión de admiración, respeto y gratitud hacia René Lenarduzzi con motivo de su jubilación como profesor titular de Lengua española en el Departamento di Studi Linguistici e Culturali de la Universidad Ca' Foscari de Venecia. El volumen reúne 28 artículos ordenados en 7 secciones: sintaxis, léxico y semántica, discurso, didáctica, literatura, cultura y traducción.



Università
Ca'Foscari
Venezia