

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Silvia Solano Rivera

Jorge Ramírez Caro

Heredia, Costa Rica, 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1	
APORTES TEÓRICOS DE CINCO TENDENCIAS DEL SIGLO XX.....	10
1.1. Síntesis fundamental de las principales tendencias	10
1.1.1. Estructuralismo	11
1.1.2. Semiótica.....	19
1.1.3. Teoría del texto	27
1.1.4. Sociocrítica.....	37
1.1.5. Estudios críticos del discurso	43
1.1.6. Pensamiento descolonial	48
1.2. Toda lectura está mediada	53
1.3. Texto y discurso	56
1.4. El texto, sus lecturas y sus lectores.....	59
1.5. La lectura: un proceso dialógico.....	64
1.6. Funciones de la literatura.....	67
CAPÍTULO 2	
PROPUESTA METODOLÓGICA	69
2.1. Dos tendencias metodológicas.....	69
2.2. Nuestro punto de partida: del texto al contexto.....	71
2.3. Relación texto-contexto.....	74
2.4. Cómo nos acercaremos al texto	78
2.4.1. Fase natural: escojo, leo, comprendo y valoro el texto.....	78
2.4.2. Fase de ubicación: ubico al autor y su obra y me ubico	80
2.4.3. Fase analítica.....	82

2.4.4. Fases interpretativa y explicativa	91
CAPÍTULO 3	
CÓMO EJECUTAR LA PROPUESTA EN UN TEXTO NARRATIVO	97
3.1. Fase de ubicación.....	97
3.2. Fase analítica	103
3.2.1. Paratexto: el título	103
3.2.2. El cotexto	104
3.3. Estructuras de mediación.....	113
3.3.1. Intertextos.....	113
3.3.2. Interdiscursos.....	115
3.3.3. Cogniciones sociales e ideológicas	118
3.4. El contexto: prácticas sociales, discursivas e ideológicas	119
3.4.1. Sociedad y valores promovidos y cuestionados	120
3.4.2. Implicaciones sociales e ideológicas	121
3.4.3. Filias y fobias derivadas	122
3.4.3. Actitud y posición	123
3.4.5. A modo de cierre.....	124
3.5. Referencias bibliográficas	125
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	127
1. Teoría literaria general.....	127
2. Estructuralismo.....	128
3. Semiótica	128
4. Semiótica de la cultura.....	129
5. Teoría del texto	130
6. Sociocrítica	131
7. Estudios críticos del discurso.....	132
8. Pensamiento descolonial y crítica latinoamericana	132
9. Historia y crítica literaria costarricenses	136
10. Diccionarios especializados.....	137

*A quienes comparten con nosotros el
desafío de leer más allá del placer.*

La comprensión puede ser y debe ser mejor que la del autor... La comprensión completa el texto: la comprensión es activa y tiene un carácter creativo. La comprensión creativa continúa la creación, multiplica la riqueza artística... No se pueden separar comprensión y valoración: son simultáneas y constituyen un acto total.

Mijaíl Bajtín

INTRODUCCIÓN

No es lo mismo leer ciencias que leer literatura. Su forma y su intención son totalmente diferentes, aunque en ambas podamos encontrar los sesgos ideológicos de sus autores y autoras. Cuando leemos literatura debemos tener presente varios aspectos:

- a) Estamos ante un texto de naturaleza polisémica, connotada y plurisignificativa: para construir su sentido no solo nos fijamos en su nivel superficial, sino también en nivel profundo, razón por la cual los textos literarios son una especie de iceberg semiótico: es más lo que mantiene sumergido que lo que saca a la superficie, dice más en lo que calla que en lo que expresa literalmente.
- b) Aunque formalmente el texto sea una cosa acabada, es decir, aunque no le podamos añadir una sola palabra a su composición, desde el punto de vista de la lectura y la interpretación el texto es una estructura completamente abierta, esto es, ninguna lectura agota su potencial significativo y para cada lector significa algo distinto, no sólo por las circunstancias sociales e históricas, sino también por su procedencia étnico-cultural, su condición genérica, su posición socioideológica y sus preferencias sexuales.
- c) No solo por lo que dice, sino también por cómo lo dice, el texto genera filias y fobias sobre y acerca de los grupos representados. La literatura, al igual que todas las artes, utiliza recursos retóricos, estilísticos y mecanismos discursivos, que ayudan a que el lector se identifique o se distancie de algunos aspectos del mundo representado, ya sea porque los valore positiva o negativamente, ya sea porque genere simpatía o antipatía, ya sea porque los asocie a valores con los cuales están asociados otras agrupaciones que en el imaginario las tenemos como negativas.

Por ejemplo, no es lo mismo leer *Mamita yunai* como lector vallecentrista “blanco” que como lector negro, indígena o chino, o como nicaragüense. Tampoco es igual leer esta novela como hombre que leerla como mujer. ¿Qué diría una mujer negra de las descripciones que Sibajita hace de la mujer de Mr. Clinton? ¿Qué diría una indígena sobre el modo en que son representadas las mujeres indígenas en esa novela? ¿Qué dirán hoy los ecologistas ante el acto de dinamitar las pozas para obtener pescados? No todos los lectores se encontrarán representados de la misma manera en el texto literario y esas divergencias son generadoras de preguntas distintas sobre la semiosis del texto, es decir, sobre el modo cómo se genera el sentido en él.

Para que tengamos una idea de qué elementos tomar en cuenta a la hora de leer, analizar e interpretar textos literarios, ofrecemos algunas explicaciones teóricas sobre la naturaleza del texto literario y la necesidad de visualizarlo como un tejido de textos y de voces donde se cruzan las prácticas sociales, discursivas e ideológicas propias de la formación social en la que se inscribe su productor y aquellas desde donde se ubica y de las que parte el lector. La exposición la hemos dividido en tres grandes partes.

Primero abordaremos los elementos teóricos necesarios para comprender el fenómeno literario. Aquí tendremos en cuenta los planteamientos del estructuralismo, la semiótica, la semiótica de la cultura, la teoría del texto, la sociocrítica y los estudios críticos del discurso. A partir de esos aportes, destacaremos la diferencia entre texto y discurso; explicaremos el texto, sus lecturas y los lectores, y pondremos especial énfasis en la lectura como un proceso dialógico.

En un segundo momento expondremos los procedimientos metodológicos o pasos a seguir a la hora de leer, analizar e interpretar los textos literarios. Apoyaremos nuestra metodología con los aportes del estructuralismo, la semiótica, la semiótica de la cultura, la teoría del texto, la sociocrítica y los estudios críticos del discurso. Así, nuestro punto de partida será siempre el texto, sobre el cual ejecutaremos tres aproximaciones:

- a) Una *estructural* para dejar claro cómo está organizado, cuáles son sus componentes retóricos, estilísticos y discursivos.

- b) Otra *mediadora* para ver cuáles estructuras textuales y discursivas nos ayudan a relacionar el texto y su contexto social, histórico y cultural.
- c) Otra *contextual* que nos ayude a destacar y analizar las prácticas sociales, discursivas e ideológicas del contexto con las que el texto se relaciona.

En la tercera parte pondremos en práctica nuestra propuesta de lectura, análisis e interpretación de textos literarios. Para ello hemos escogido un texto narrativo costarricense. La idea es mostrar cómo se lleva a cabo el recorrido o el proceso de lectura y análisis, para que los docentes puedan replicarlo en otros textos y en otros géneros. Por el espacio que tenemos, por el momento no podemos brindar ejemplos de cómo analizar esos otros géneros, pero estamos trabajando la idea y pronto saldrá un libro donde encontrarán análisis de poesía, drama y ensayo.¹

Por último, encontrarán la bibliografía, la cual hemos separado por tendencias teóricas y metodológicas, con el fin de facilitar la autoformación de quienes les gusta leer e informarse más. Para eso hemos colocado allí más lecturas de las que citamos en el resumen ofrecido. Creemos que nunca es conveniente leer con los ojos ajenos. La mejor lectura es la que podemos hacer con nuestra manera de percibir los fenómenos. Por esa razón, instamos a los lectores a que lean más y refuercen sus criterios para que puedan cuestionar y polemizar con los nuestros y los de cualquier. Un docente informado e investigador, jamás será engañado.

Silvia Solano Rivera
Universidad de Costa Rica
silisori@gmail.com

Jorge Ramírez Caro
Universidad Nacional, Costa Rica
investigarconcaro@gmail.com

¹ Nuestro libro *Racismo y antirracismo en literatura* ofrece análisis de los cuatro géneros. Allí seguimos la misma propuesta metodológica, pero con un enfoque específico para evidenciar y desenmascarar la presencia del racismo en textos literarios. Analizamos el cuento “La negra y la rubia”, de Carmen Lyra; en drama infantil *Trocitos de carbón*, de Carlos Gagini; el ensayo “Bienvenidos los negros”, de Omar Dengo, y el poema “Liberada”, de Shirley Campbell. Para leer, analizar e interpretar textos no literarios, pueden encontrar diez ejemplos en *Cómo analizar de todo*, de Jorge Ramírez Caro. Allí analiza: refranes, chistes, grafiti, publicidad, cómic, noticias, pintura, música, cine y textos didácticos.

CAPÍTULO 1

APORTES TEÓRICOS DE CINCO TENDENCIAS DEL SIGLO XX

El que comprende se acerca a la obra con una visión del mundo propia y ya formada, con su punto de vista, desde sus posiciones... El que comprende no debe exceptuar la posibilidad de un cambio o incluso un rechazo a sus propios puntos de vista preformados y de las posturas anteriores. En el acto de la comprensión se lleva a cabo una lucha, cuyo resultado es un cambio y un enriquecimiento mutuo.

Mijaíl Bajtín

En este capítulo ofrecemos un cuadro general de los postulados teóricos del estructuralismo, la semiótica, la semiótica de la cultura, la sociocrítica y los estudios críticos del discurso de gran utilidad para entender nuestra propuesta teórica y metodológica. En este espacio no es posible dar cuenta de los pormenores de cada una de las tendencias teóricas mencionadas. Por eso, invitamos a los lectores a consultar la amplia bibliografía reportada al final, para que la utilice en su proceso autoformativo. Una vez que exponamos los elementos capitales de nuestra propuesta, tendremos el cuidado de ubicar los conceptos e ideas en su respectiva tendencia teórica para que el lector vea de dónde proviene. La idea es mostrar el proceso de formulación de una teoría textual que nos ayude a ver lo que muchas veces pasa desapercibido en los enfoques y en los análisis de textos literarios: la dominación por medio del discurso.

1.1. Síntesis fundamental de las principales tendencias

A continuación ofrecemos un panorama de los principales aportes teóricos y metodológicos de estas tendencias del siglo XX y su vigencia en el siglo XXI. Este resumen adolece de un alto grado de simplificación, razón por la cual el lector no debe confor-

marse con las líneas que aquí se proponen, sino que está obligado a leer más sobre cada una de las escuelas para enterarse de los detalles de sus planteamientos. Estamos conscientes de que una síntesis de esta naturaleza no les hace justicia. Todas las tendencias aquí reseñadas son herederas del formalismo ruso: a) son de carácter formalistas-estructuralista; b) están centradas en el texto y c) se oponen a los paradigmas biografista-historicista (centrado en el autor) y al sociológico (centrado en el contexto). Las diferencias las iremos viendo más adelante.

Con la semiótica se inicia un proceso de apertura, al considerar el texto en relación con otros textos y otros sistemas de signos. De esta manera, se empezará a estudiar el texto literario en su relación con el contexto social, histórico y cultural, asunto que tomará más fuerza con la sociología de la literatura y la sociocrítica. Estas dos tendencias se diferenciarán en la forma en que se lleva a cabo la relación texto-contexto: la sociología de la literatura señala la visión de mundo como elemento mediador, mientras que la sociocrítica propone las estructuras de mediación como los elementos que sirven de puente entre texto y contexto. En esto se parece la sociocrítica a los estudios críticos del discurso, propuesta que nos va a servir para afrontar con mejor precisión los problemas de orden social que se expresan a nivel textual y discursivo. Empecemos.

1.1.1. Estructuralismo

El estructuralismo tiene su origen en el Formalismo ruso y el Círculo de Praga de la década de 1920. En la década de 1960 logra convertirse en una tendencia filosófica, especialmente en Francia. Reúne autores de los más diversos campos de las ciencias humanas: antropología (Lévi-Strauss), crítica literaria (Barthes), psicoanálisis freudiano (Lacan), investigación historiográfica (Foucault) y el marxismo (Althusser). Estos estudios rechazan las ideas de subjetivismo, historicismo y humanismo, que son el núcleo central de las interpretaciones de la fenomenología y del existencialismo. En contraste con los fenomenólogos, los estructuralistas tienden a estudiar al ser humano desde fuera, como a cualquier fenómeno natural, y no desde dentro, como se estudian los contenidos de conciencia. Su método es descriptivo y objetivo, centrado en el objeto y no en el sujeto. Al respecto plantea Paul Ricoeur:

Nada ha hecho más daño a la teoría de la comprensión que la identificación entre comprensión y comprensión del *otro*, como si se tratara siempre en primer lugar de captar una vida psicológica ajena detrás de un texto. Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que habla, *la cosa del texto*, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto (Ricoeur, 2002: 155. Los destacados son del original).

Los estructuralistas consideran que todo está organizado, ordenado y dispuesto según un orden y las partes guardan entre sí una relación de interdependencia e interacción. En ese todo, la organicidad posee las características de coherencia y unitariedad: las partes se corresponden al todo. Tratan de elaborar estrategias investigativas capaces de dilucidar las relaciones sistemáticas y constantes que existen en el comportamiento humano, individual y colectivo, y a las que dan el nombre de *estructuras*. No son relaciones evidentes, sino que se trata de relaciones profundas que, en gran parte, no se perciben conscientemente y que limitan y constriñen la acción humana. La investigación estructuralista tiende a hacer resaltar lo inconsciente y los condicionamientos en vez de la conciencia o la libertad humana. El concepto de estructura y el método inherente llegan al estructuralismo de la lingüística, de donde obtiene sus instrumentos de análisis. Un punto de referencia común a los distintos desarrollos del estructuralismo ha sido siempre la obra de Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general* (1915), que, además de constituir un aporte decisivo para la fundación de la lingüística moderna, introduce el uso del método estructural en el campo de los fenómenos lingüísticos.

Dentro del campo del *estructuralismo literario* se pueden destacar autores como: Roland Barthes, Algirdas Greimas, Gerard Genette, Claude Bremond y Tzvetan Todorov. En principio, el estructuralismo literario no es otra cosa que la aplicación del modelo metodológico lingüístico a la literatura y a cualquier otro sistema cultural. El propósito general de los estructuralistas era descubrir los códigos y las reglas que regulan todas las prácticas humanas, sociales y culturales (Viñas, 2008: 427-428). Vamos a tomar en cuenta sus aportes al análisis y a la interpretación del texto literario. Primeros exponemos algunos principios teóricos y después algunos procedimientos metodológicos para abordar textos.

El análisis estructural parte de la idea de que *todo texto posee una estructura* que lo organiza y ordena, razón por la que se puede concebir como un artefacto descomponible en sus partes constitutivas. Esta fuerza estructural es inmanente al texto. Los elementos de la estructura poseen cohesión e interdependencia y una dinámica interna. De aquí resulta un sistema de una sólida coordinación, de una interacción y tensión dinámica de las partes, en cada una de las cuales se encuentra el sentido del todo. Toda estructura posee:

- 1) *organización total*: los elementos que la constituyen están dotados de carácter sistemático y desempeñan funciones específicas. La ausencia o desvalorización de esos elementos es susceptible de poner en peligro el equilibrio y la estabilidad de toda la estructura;
- 2) *carácter cohesivo en todos sus componentes*: por depender unos de otros, esos componentes están dotados de armonía;
- 3) *dinamicidad*: los elementos que la integran no se limitan a establecer entre sí relaciones diversas, sino que facultan el establecimiento de relaciones con las características semánticas del texto y su inclusión en estructuras más amplias (la estructura ideológica).

Para establecer la estructura se debe tener en cuenta *cuál de los siguientes criterios posibles es el predominante*: el espacio, el tiempo, los personajes, los acontecimientos o la estructura misma.

- a) El *espacio* no sólo se indica por medio de topónimos, sino también por medio de adverbios de lugar, deícticos (aquí, allá, del otro lado, por encima, por debajo, superior, inferior, etc.) y verbos espaciales (llegar, venir, subir, bajar, penetrar, salir, etc.).
- b) El *tiempo* no sólo se enuncia por medio de los verbos, sino también en forma deíctica o adverbial (ahora, en este momento, hoy, hace un momento, ayer, mañana, dentro de poco, etc.).

- c) En cuanto a los *personajes*, prestar atención a su evolución o estaticidad desde el principio al final del texto.
- d) Para el caso de los *acontecimientos* o temas, visualizar si lo que ayuda a organizar el texto son los sucesos, como en el drama.
- e) Y para ver si el criterio predominante es el estructural, prestarle atención si lo que organiza el texto es el paso de una situación positiva a una negativa o viceversa y destacar cuál es el elemento que ha hecho posible dicho giro (cf. Bremond, 1970; Todorov, 1973).

La estructura tiene que ver con la configuración interna del texto. Los elementos que la constituyan deben estar interrelacionados de manera tal que formen un todo sistemático: cada una de las partes se relaciona entre sí. Entre las estructuras que puedan resultar del análisis están:

- a) *lineal*: si los elementos del relato se suceden en progresión continua, como en el *Lazarillo*;
- b) *circular*: si el final del texto vuelve sobre el comienzo, como en “Congolí”, texto que vamos a analizar en el capítulo 3;
- c) *espiral*: cuando a lo largo de la narración se vuelve sobre ciertos elementos capitales, como en *El otoño del patriarca*;
- d) *perspectivística*: cuando se presentan varias versiones de una misma historia, contada por personajes diferentes, como en *La hojarasca*;
- e) *cerrada*: cuando el texto no es susceptible de ser continuado, ya sea porque se murió el personaje, como en la segunda parte del *Quijote*, ya sea porque desde el inicio se establece el final, como en “Yo maté a Anacleto Morones” o en las novelas policíacas;
- f) *abierta*: si el relato es susceptible de ser continuado, como la primera parte del *Quijote*.

**PRONUNCIA CON SUS NOMBRES LOS
TRASTOS Y MISERIAS DE LA VIDA**

Francisco de Quevedo, Madrid, 1580-1645

1. La vida empieza en lágrimas y caca,
2. luego viene la *mu*, con *mama* y *coco*,
3. síguense las viruelas, baba y moco,
4. y luego llega el trompo y la matraca.
5. En creciendo, la amiga y la sonsaca,
6. con ella embiste el apetito loco,
7. en subiendo a mancebo, todo es poco,
8. y después la intención peca en bellaca.
9. Llega a ser hombre, y todo lo trabuca;
10. soltero sigue toda Perendeca;
11. casado se convierte en mala cuca.
12. Viejo encanece, arrúgase y se seca;
13. llega la muerte, todo lo bazuca,
14. y lo que deja paga, y lo que peca.

Estructura externa	Estructura interna	
Cuarteto 1: vv. 1-4	Infancia: -Excresencias -Enfermedades -Juegos	Del NACIMIENTO ↓ A la MUERTE
Cuarteto 2: vv. 5-8	Juventud: -Pasión -Deseos	
Terceto 1: vv. 9-11	Adulthood: -Soltero -Casado	
Terceto 2: vv. 12-14	Vejez: -Decrepitud -Muerte	

Figura 1: Diferencia entre estructuras externa e interna de un texto poético. Elaboración de JRC, 2013.

También hay que saber diferenciar entre la *estructura externa* y la *estructura interna* del texto. La primera tiene que ver con la organización formal que posee el texto, que puede estar dividido en estrofas, en párrafos, en actos o jornadas y en escenas. Un soneto, por ejemplo, está organizado externamente en dos cuartetos y dos tercetos. La estructura interna se refiere a la constitución temática, lógica, estructural del texto, y puede estar determinada por criterios espaciales, temporales, temáticos y estructurales. Por ejemplo, en un drama dividido externamente en tres actos, cada acto cumple una función distinta: el primero expone-presenta la problemática; el segundo se centra en la maximización de esa problemática hasta llevarla al clímax, y el tercero busca cómo resolver la problemática o conflicto, es decir, nos lleva hacia el desenlace. Ver Figura 1 para visualizar ambas estructuras en un soneto de Quevedo:

De la estructura se describen las relaciones de paralelismo y oposición de los diferentes elementos. De aquí nace la preocupación epistemológica del análisis estructural de percibir *diferencias*: “captar al menos dos términos-objeto como simultáneamente pre-

sentes” y “captar la relación entre los términos, vincularlos de una manera u otra”. Una estructura será la “presencia de dos términos y de la relación entre ellos existente”. De ahí provienen la conjunción y la disyunción: para que dos términos-objeto puedan ser captados a la vez, es necesario que posean algo en común (problema de semejanza e identidad) y para que puedan ser distinguidos, es necesario que sean diferentes (problemas de la diferencia y de la no identidad) (Greimas, 1971: 28-29). *El análisis estructural compara y distingue al mismo tiempo*. Por eso nosotros estableceremos relaciones y oposiciones en el análisis del texto.

Todorov ha planteado que la intriga misma de un relato consiste en el pasaje de un equilibrio a otro. “El relato ideal comienza por una *situación estable* que una fuerza cualquiera viene a perturbar. De ello resulta un estado intermedio de *desequilibrio*. Esta situación nueva es corregida por la acción de una fuerza contraria. De este modo se reestablece un *segundo equilibrio*, parecido al primero, pero nunca idéntico completamente” (Todorov, 1973)². De aquí resulta que en el relato existan dos tipos de episodios: los que describen un estado (de equilibrio o desequilibrio) y los que describen el pasaje de un estado a otro; el primer episodio es estático y el segundo es dinámico. Esto será de mucha utilidad como criterio estructural para averiguar la estructura del texto.

Según la oposición saussureana de lengua / habla, “un texto es un habla que remite a una lengua, es un mensaje que remite a un código, es una ejecución que remite a una competencia. [Por eso] el análisis estructural del relato es fundamentalmente comparativo: busca formas y no contenido... Un análisis del relato tiene que reunir relatos, un corpus de relatos, para intentar extraer una estructura”, sostiene Barthes (1985: 288). *El cometido principal del análisis estructural será describir las unidades constitutivas de un texto determinado, para poder establecer las reglas de su funcionamiento interno, sus formas y sus funciones*.³

² En otra parte señala que el relato “narra el paso de un estado de equilibrio o desequilibrio a otro estado similar. En el *Decamerón*, los lazos conyugales que unen a los protagonistas es lo que constituye a menudo este equilibrio inicial que después quedará perturbado por la infidelidad de la esposa. Un segundo estado de desequilibrio aparece en un segundo nivel al final: los dos amantes escapan del castigo con que les amenazaba el marido engañado. Al mismo tiempo se introduce un nuevo equilibrio, ya que el adulterio adquiere rango de norma” (Todorov, 1973).

³ La tarea del crítico estructuralista no está encaminada en explicar o juzgar los contenidos del texto, sino en probar la coherencia de los sistemas simbólicos. Los textos no ponen al desnudo el alma del poeta-autor, sino el artificio: el

El *método* estructural consiste en descomponer y reconstruir el objeto para descubrir su funcionamiento: al recomponer un objeto previamente descompuesto es posible visibilizar el mecanismo que permite que funcione o se descubre el sentido o papel que cumplen en el todo o el sistema (Barthes, 1983). Se trata de explorar el texto, estudiar su forma y sus contenidos para ver cómo están articulados. El montaje es un acto cognoscitivo, investigador, que crea una segunda realidad apta para hacer comprender la primera. El investigador es quien ejecuta una serie de operaciones con el fin de convertir el texto en un modelo analizable. Desmontar el texto significa aislarlo en fragmentos móviles. Montarlo da paso a una nueva ordenación de las partes en paradigmas. Reconocer los paradigmas del texto literario permite el reconocimiento de la estabilidad del mismo (cf. González, 2002: 51-61).

El análisis estructural busca establecer las estructuras profundas de los objetos literarios: el crítico-analista debe buscar en el objeto las reglas inconscientes que han regido la constitución del mismo. La estructura superficial se relaciona con el nivel implícito o generativo del que se consideran meras transformaciones: en el relato hay que buscar las estructuras narrativas subyacentes. Aunque el estructuralismo centra su atención en el relato, también es muy útil para abordar los demás géneros literarios (ver de nuevo la Figura 1).

En definitiva, *el análisis estructural no es un método de interpretación*: “no intenta interpretar el texto, proponer el sentido probable del texto: no sigue un camino anagógico hacia la verdad del texto, hacia su estructura profunda, su secreto”. Difiere de la crítica literaria de tipo marxista o psicoanalítica. “El análisis estructural del texto es diferente de esas críticas porque no busca el secreto del texto; para él, todas las raíces del texto están al descubierto; no tiene que desenterrar esas raíces para encontrar la principal” (Barthes, 1985: 282).

Algunas disposiciones operativas o de procedimiento metodológico planteadas por Barthes son:

crítico, por tanto, *no estudia aquello que significa el texto, sino el cómo está hecho*. Por eso el estructuralismo es un método descriptivo, no interpretativo ni explicativo.

Segmentación del texto o significante material. Se trata de seleccionar los segmentos del enunciado sobre los que se desea trabajar. A estos segmentos se les denomina lexias o unidades de lectura: oración, fragmento de oración, a lo sumo un grupo de tres o cuatro oraciones. Una lexia es un significante textual, es un campo operatorio: “la lexia útil es aquella en la que no entran más que uno, dos o tres sentidos (superpuestos en el volumen del trozo del texto)” (Barthes, 1985: 325). Por eso nosotros escogemos textos breves para nuestros ejercicios.

Inventario de los códigos que están citados en el texto: observar en cada lexia los sentidos que en ella se suscitan, las correlaciones, los alejamientos de los códigos presentes en cada fragmento del enunciado. Se entiende por sentido a las connotaciones, los sentidos segundos. “Llamamos sentido a todo tipo de correlación intratextual o extratextual, es decir, todo rasgo del relato que remita a otro momento del relato o a otro lugar de la cultura necesario para leer el relato... el sentido no es un sentido pleno... es esencialmente una correlación, un correlato, o una pura connotación” (Barthes, 1985: 289).

Coordinación: establecer las correlaciones de las unidades, de las funciones detectadas, que a veces están separadas, superpuestas, entrecruzadas y hasta trenzadas, porque un texto es un tejido, un trenzado de correlatos, que pueden estar separados unos de otros por la inserción de otros correlatos que pertenecen a otros conjuntos. Existen dos tipos de correlaciones: una interna y otra externa. Las internas se presentan al interior del propio texto: son relaciones intratextuales. Las externas cuando el propio texto remite a otro texto: se trata de relaciones intertextuales: “un rasgo del enunciado remite a otro texto”. No se puede “confundir las fuentes de un texto con la citación que es una especie de remisión indetectable a un texto infinito, que es el texto cultural de la humanidad” (Barthes, 1985: 293).

Inventario y clasificación de los atributos psicológicos, biográficos, caracterológicos y sociales de los personajes que intervienen en el relato: edad, sexo, cualidades externas, situación social, poder. Es lo que se llama los indicios.

Inventario y clasificación de las funciones de los personajes: lo que hacen según el estatuto narrativo, su cualidad de sujetos de acción constante: el enviador, el investigador, el enviado...

Inventario y clasificación de las acciones: plano de los verbos. Las acciones narrativas se organizan en secuencias, en sucesiones aparentemente ordenadas según un esquema pseudológico en el análisis secuencial.

No hay que preocuparse por olvidar sentidos: lo que importa es mostrar el punto de partida de sentidos, no de llegada: “Lo que funda al texto no es una estructura interna, cerrada, contabilizable, sino la desembocadura del texto en otros textos, otros códigos, otros signos: lo que hace al texto es lo intertextual” (Barthes, 1985: 326).

Finalmente, al análisis estructural no le interesa establecer ‘el’ sentido del texto, no busca ni siquiera establecer ‘un’ sentido del texto... lo que este análisis quiere establecer indagando la lengua del relato es el lugar posible de los sentidos o del sentido como pluralidad” (Barthes, 1985: 291). Lo que le importa al análisis estructural es la pluralidad del texto.

Los planteamientos de estos dos últimos párrafos vinculan a Barthes con la semiótica, porque supera la concepción del texto como estructura cerrada-inmanente.

1.1.2. *Semiótica*

Semiología y semiótica se emplean como sinónimos⁴ para referirse a una ciencia interdisciplinaria que, por una parte, posee una *teoría sobre los signos*, su naturaleza, sus funciones y su funcionamiento y, por otra, plantea un inventario y una descripción de los *sistemas de signos* de una comunidad histórica y de las relaciones que contraen entre sí. Estos sistemas signícos son lingüísticos y no lingüísticos. Roland Barthes y Umberto Eco han planteado que todos los fenómenos de la cultura pueden ser considerados como sistemas de signos cuya función es vehicular contenidos culturales, razón por la cual Lotman habla de la semiótica de la cultura (concepción etnocultural de la semiótica: la cultura aparece como un sistema modelizador secundario).

⁴ Dentro de los estudios literarios predomina más el término semiótica que el de semiología. El primer congreso de la Asociación Internacional de Semiótica de 1969 se decidió por semiótica (International Association for Semiotic Studies).

La *semiología* corresponde a la manifestación europea de esta ciencia de los signos a partir de los planteamientos de Ferdinand de Saussure que la hace derivar de la lingüística, mientras que Charles Sanders Peirce parte de la lógica y de la matemática y la denomina *semiótica*. Para Saussure la semiología se concibe como una “ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social” (Saussure, 1987: 43). Pone el acento en el carácter humano y social de la doctrina. Se apoya en factores sociológicos y psicológicos. La semiología saussureana es binaria, mientras que la semiótica de Peirce es triádica, como explicaremos más adelante.

La semiótica de Peirce es una teoría que intenta explicar la apropiación significativa que el ser humano hace de la realidad. Su doctrina se ocupa de analizar los procesos de pensamiento y de investigar las condiciones de su significancia. La semiótica, entonces, estudia la naturaleza formal de los signos y la naturaleza esencial de toda *semiosis*.⁵ Predomina el carácter lógico y formal. Peirce analiza los fenómenos de la significación como la cooperación de *tres instancias*: el representante o signo propiamente dicho, el representado o aquello de lo que el signo da cuenta y el intérprete genérico considerado como un muestrario representativo, portador de los hábitos interpretativos de la comunidad a la que pertenece. Se toman como objetos de conocimiento las interpretaciones realizadas por los actores sociales reales en circunstancias históricamente datadas: un objeto presente en el campo de la experiencia de un individuo produce en la mente de ese individuo la presencia de otro objeto ausente en dicho campo. Esto es lo que se denomina un fenómeno semiótico.

Dijimos que *la semiología de Saussure es binaria*: esto quiere decir que trabaja con sistemas de oposiciones o pares opuestos como significado / significante. Saussure concibió el signo como “una entidad síquica de dos caras: la imagen acústica (significante) y el concepto (significado)”. Planteaba que en la lengua solo hay diferencias: “un sistema lingüístico es una serie de diferencias de sonidos combinados con una serie de diferencias de ideas; pero este enfrentamiento de un cierto número de signos acústicos con otros tantos recortes realizados en la masa del pensamiento engendra un sistema de va-

⁵ Se entiende por *semiosis* el proceso de producción de signos basado en el método lógico de la inferencia a partir de los tres elementos necesarios para que cualquier cosa funcione como signo: representante, representado e intérprete, según la semiótica de Peirce.

lores; y este sistema constituye el vínculo efectivo entre los elementos fónicos y síquicos en el interior de cada signo” (Saussure, 1987: 203).

Por su parte, *la semiótica de Peirce es triádica*: toma en cuenta tres momentos distintos: a) la sintáctica o aquello que representa (representante), b) la semántica o aquello que está representado, y c) la pragmática o la reglas de uso (interpretante) (cf. Peirce, 1974: 21-33). Si queremos tener una diferenciación más global de la semiótica podríamos decir que la binaria europea se divide en una semiótica hermenéutica (Barthes) y en una semiótica generativista (Greimas), mientras que la concepción semiótica de Peirce es triádica y está centrada en los problemas de la interpretación, al focalizar la función del interpretante como materializador de los otros dos momentos.

Greimas y la Escuela de Paris heredan de Saussure y de Hjelmslev los conceptos que intervienen en pares opuestos: lengua / habla, significante / significado, sistema / proceso. Este modelo binario solo permite recurrir a una estructura formal del par opositivo. Para poder salir de este modelo se recurre a la dialéctica que ayuda a resolver las antinomias de los modelos binarios.

En cambio, Peirce propone que todo signo es triádico, necesita de la cooperación de tres instancias: el signo o lo que representa, el objeto o lo representado y el interpretante que produce su relación. Esta cooperación se obtiene mediante el juego de dos determinaciones sucesivas del signo por el objeto y del interpretante por el signo, de manera que el interpretante está determinado por el objeto a través del sujeto (ver Gráfico 1). La concepción binaria del signo saussureana ha dado origen al estructuralismo descriptivo, mientras que la concepción triádica del signo peirceano ha dado lugar a la aparición de una semiótica interpretativa o hermenéutica. Es aquí donde el papel del lector es fundamental (cf. Eco, 1992; 1993 y 1997).

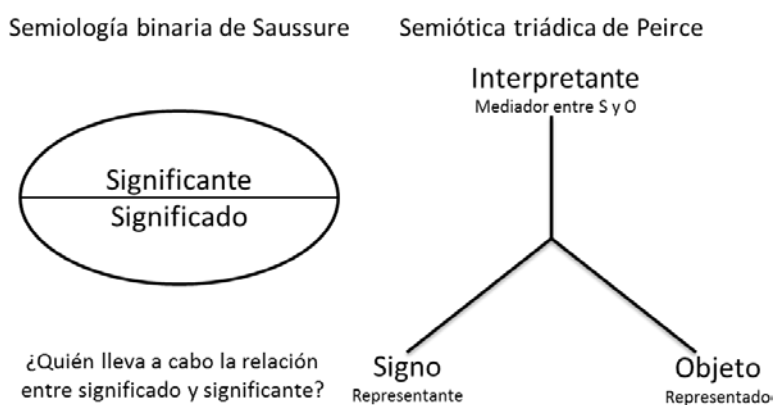


Gráfico 1: Modelos binario y triádico de la semiología y la semiótica de Saussure y Peirce. Elaborado por JRC, 2016.

Planteadas esas diferencias, conviene reseñar algunas consideraciones teóricas en relación con la semiótica y el texto literario, a partir de lo señalado por algunos de sus principales exponentes: Eco, Barthes, Lotman. Al partir de los planteamientos de los formalistas rusos, la semiótica se considera un análisis textual de tipo formalista-estructuralista, que supera las limitaciones del inmanentismo estructuralistas: considera el texto como un sistema de signos que mantiene relaciones con otros sistemas de signos, con otros textos y con otros discursos (cf. Barthes, 1985: 326; Lotman, 1982: 343).

El texto literario es un signo autónomo compuesto de: a) una obra-cosa, símbolo sensible creado por el artista; b) un objeto estético o significación asentada en la conciencia colectiva, y c) una relación con la cosa significada (nótese aquí el concepto de signo de Peirce). En este sentido, *todo texto es un signo, una estructura y un valor*. Como signo es autónomo: puede tener una relación indirecta o metafórica, con la cosa significada, sin dejar de aludirla y posee una función comunicativa o referencial dada la capacidad del lenguaje para establecer elementos semióticos distintos e individuales y reglas de uso.

El texto literario se puede estudiar semióticamente porque tiene un significado (signo con significado, código convencional, denotaciones y connotaciones, materia y sustancia) y un significante (la obra-cosa) con una función esencialmente comunicativa:

La obra-cosa se le considera de este modo un texto compuesto por símbolos a los que cada cual atribuye un contenido propio. Cierta serie de signos inspira al artista el contenido y aquel lo organiza parcialmente de acuerdo con las reglas formales, obteniendo como resultado una sucesión de signos que el espectador llena de significación que solo coincide en parte con el contenido que le da el creador o algún otro receptor. El texto funciona, pues, como un indicio, como una huella sobre la arena de la personalidad del individuo que con ella se expresa, indicio de las circunstancias temporales y espaciales en las que se desarrolla su diálogo (Romera, 1977: 27).

El mensaje estético se estructura de manera ambigua y se presenta como autorreflexivo, es decir, se propone atraer la atención del destinatario sobre la propia forma. “La ambigüedad productiva es la que despierta la atención y exige un esfuerzo de interpretación, permitiendo descubrir unas líneas o direcciones de descodificación, y en un orden aparente y no casual, establecer un orden más calibrado que el de los mensajes redundantes” (Eco, 1968: 160-161). Dentro del mensaje estético, explica Eco:

- a) Los significantes adquieren significados adecuados solamente por la interacción contextual; a la luz del contexto se reaniman por medio de clarificaciones y ambigüedades sucesivas; nos remiten a un determinado significado pero al hacerlo se nos aparecen otras posibilidades interpretativas. Si alteramos un elemento del contexto, los demás elementos pierden todo su valor.
- b) La materia de la que están hechos los significantes no es arbitraria respecto a sus significados y a su relación contextual: en el mensaje estético incluso la sustancia de la expresión tiene su forma. El parentesco entre dos palabras que se relacionan en cuanto a significado, está reforzado por el parentesco sonoro que aporta la rima; los sonidos parecen recalcar el sentido evocado, como en la onomatopeya...; el código se usa de manera inusitada y me obliga a establecer un parentesco entre referente, significados y significantes.
- c) El mensaje puede abarcar varios niveles de realidad: el técnico y físico de la sustancia de que se componen los significantes; el de naturaleza diferencial de los significantes; el de los significados denotados; el de las expectativas psicológicas, lógicas, científicas a las que remiten los signos (Eco, 1968: 162-163).

Sostiene el mismo Eco:

El mensaje ambiguo predispone para un número elevado de selecciones interpretativas. Cada significante se carga de nuevos significados, más o menos precisos, no a la vista del código, sino a la luz del idiolecto que organiza el contexto, y a la luz de otros significantes que reaccionan uno con otro, como para buscar el apoyo que el código violado ya no ofrece. De esta forma, *la obra transforma continuamente sus propias denotaciones en connotaciones, y sus propios significados en significantes de otros significados* (Eco, 1968: 167. El destacado es nuestro).

El texto desarrolla una doble función de estímulo para las interpretaciones y de control de su ámbito de libertad. El texto nos ofrece como forma significativa a interpretar los grupos de significados (denotados y connotados): “Al estructurarse de modo ambiguo respecto al código y transformando continuamente sus denotaciones en connotaciones, el mensaje estético nos impulsa a identificar en él códigos siempre distintos. En tal sentido, en su forma vacía hacemos confluir significados siempre nuevos, controla-

dos por una lógica de los significantes que mantienen tensa dialéctica entre la libertad de interpretación y la fidelidad del contexto estructurado del mensaje” (Eco, 1968: 177).

Más adelante señala:

La comprensión del mensaje estético se funda también en una dialéctica entre aceptación y repudio de los códigos y léxicos del emisor, por un lado, y la introducción o rechazo de los códigos y léxicos personales, por otro. Se trata de la dialéctica entre fidelidad y libertad de interpretación, en la que por un lado el destinatario intenta recoger las insinuaciones de la ambigüedad del mensaje y llenar la forma incierta con códigos adecuados; y por otro, las relaciones contextuales nos impulsan a considerarlo en la forma en que ha sido construido, como un acto de fidelidad al autor y al tiempo en que fue emitido (Eco, 1968: 180).⁶

Partiendo de la propuesta de Todorov⁷, Bobes Naves y Romera Castillo distinguen tres niveles en el análisis semiótico de los textos literarios. Los de Bobes Naves son: 1) *sintáctico* que enfoca la relación signo-signo; 2) *semántico* que asume las relaciones signo-significación, y 3) *pragmático* centrada en las relaciones signo-sujeto (Bobes, 1975). Los de Romera Castillo son: 1) nivel *morfosintáctico* que comprende la distribución en el discurso, forma y función de todas las relaciones signo-signo; 2) nivel *semántico* que comprende el estudio de la significación de los signos y las relaciones con sus *denotata*, y 3) la retórica o *pragmática* que analiza todo lo que haga referencia directa o indirecta al autor y a los lectores (Romera, 1977: 29).

La semiótica concibe la cultura como un sistema de signos (mitos, arte, ritos, comportamientos). Como disciplina permite conocer la producción de sentido, el cúmulo de funciones y los cambios semánticos en virtud de los cuales un significado se convierte en signifiante de otro significado. El texto literario es “un sistema de sistemas y el modelo determinado funciona precisamente para poner en contacto los distintos planos de la obra, para unificar sistemas de formas con sistemas de significados” (Eco, 1968: 276). Por esta razón, consideraremos aquí los aportes de la semiótica de la cultura.

⁶ Los alcances y problemas derivados de estas propuestas de Eco han sido discutido por Ramírez Caro. Apoyado en Barthes, Ramírez no cree que el autor tenga la última palabra en la constitución del sentido del texto: el autor no es quien gobierna la interpretación que realice el lector (cf. Ramírez, 2001).

⁷ La propuesta de Todorov distingue tres aspectos en el relato: semántico, sintáctico y verbal. “El aspecto semántico del relato es lo que el relato representa y evoca, los contenidos más o menos concretos que aporta. El aspecto sintáctico es la combinación de las unidades entre sí, las relaciones mutuas que mantiene. El aspecto verbal son las frases concretas a través de las cuales nos llega el relato” (Todorov, 1973: 33).

Lotman plantea que para que un mensaje pueda ser definido como texto debe estar codificado dos veces: por medio de la lengua natural y a través del metalenguaje o lenguaje secundario. En este segundo nivel están los textos literarios (Lotman, 1996: 78-79). Por eso es que Lotman señala que “el arte es un sistema de modelización secundaria: se sirve de la lengua natural como material” (Lotman, 1982: 20). “La literatura se expresa en un lenguaje especial, el cual se superpone sobre la lengua natural como un sistema secundario... Decir que la literatura posee su lenguaje significa decir que la literatura posee un sistema propio, inherente a ella, de signos y de reglas de combinación de estos, los cuales sirven para transmitir mensajes peculiares no trasmisibles por otros medios... *Los signos en el arte no poseen un carácter convencional, como en la lengua natural, sino icónico, figurativo*” (Lotman, 1982: 34. El destacado es nuestro).

En relación con el dualismo de forma y contenido, Lotman plantea que lo debemos reemplazarlo por “el concepto de la idea que se realiza en una estructura adecuada y que no existe al margen de esta estructura... *Un texto artístico es un significado de compleja estructura. Todos sus elementos son elementos del significado*” (Lotman, 1982: 23). Prestémosle atención a las siguientes palabras que nos sirven para evaluar el facilismo con que esperamos se digan las cosas en literatura:

La complejidad de la estructura es directamente proporcional a la complejidad de la información transmitida... La complicada estructura artística, creada con los materiales de la lengua, permite transmitir un volumen de información completamente inaccesible para su transmisión mediante una estructura elemental propiamente lingüística. De aquí se infiere que una información dada (un contenido) no puede existir ni transmitirse al margen de una estructura dada” (Lotman, 1982: 21. El destacado es nuestro).

Plantea el mismo autor que “el arte es el procedimiento más económico y más compacto de almacenamiento y de transmisión de la información”. Al poseer esta capacidad, “el texto artístico posee otra peculiaridad: ofrece a diferentes lectores distinta información, a cada uno a la medida de su capacidad; ofrece igualmente al lector un lenguaje que le permite asimilar una nueva porción de datos en una segunda lectura. *Se comporta como un organismo vivo que se encuentra en relación inversa con el lector y que enseña a este*” (Lotman, 1982: 36. El destacado es nuestro). En otra parte añade que el texto, al mostrar su capacidad de condensar información, adquiere memoria: “En tal

estadio de complicación estructural el texto muestra propiedades de un dispositivo intelectual: no sólo transmite la información depositada en él desde afuera, sino que también transforma mensajes y produce nuevos mensajes” (Lotman, 1996: 80).⁸

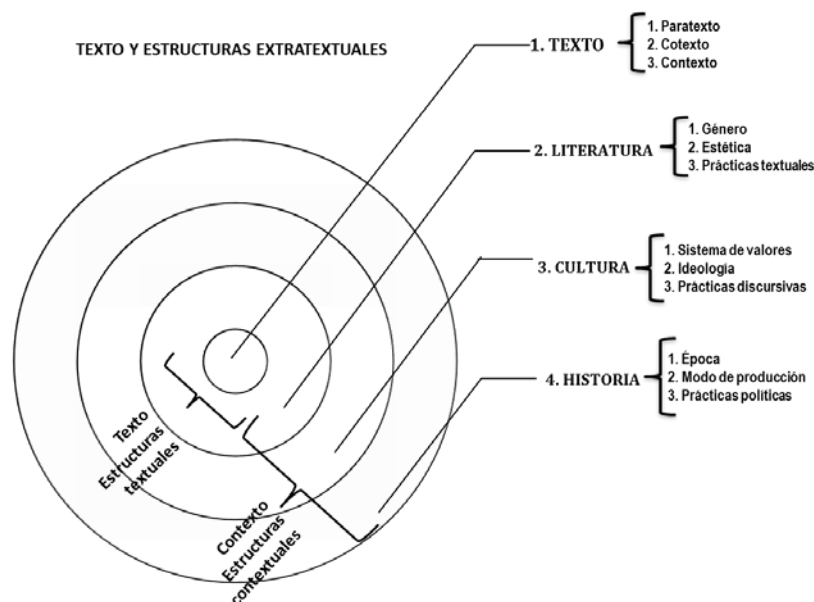


Gráfico 2: El texto y las estructuras extratextuales. Elaboración de JRC, 2013.

Lotman define al texto como “una organización estructurada” que “posee la capacidad de formar parte de varias estructuras contextuales” (ver Gráfico 2). En el texto artístico “cada detalle y el texto en su totalidad están insertos en diferentes sistemas de relaciones y como resultado adquieren a la vez más de un significado” (Lotman, 1982: 82 y 90).

“Las estructuras nuevas, al entrar en el texto o en el fondo extratextual de la obra de arte, no suprimen los significados viejos, sino que forman con ellos nuevas relaciones semánticas” (Lotman, 1982: 102. El destacado es nuestro).

Finalmente, un concepto lotmaniano muy importante es el de *efecto lúdico*. Este mecanismo no consiste en la coexistencia simultánea e inmóvil de diversos significados, sino en la conciencia permanente de otros significados distintos al que se percibe en un momento dado. “El efecto lúdico consiste en que los diferentes significados de un elemento no coexisten inmóviles, sino que titilan. Cada interpretación forma un corte sincrónico separado, pero conserva a la vez el recurso de los significados precedentes y la conciencia de la posibilidad de futuros significados. *El modelo artístico es siempre más amplio y más vivo que su interpretación, y la interpretación es siempre posible única-*

⁸ “El texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de un apersona con un intelecto altamente desarrollado” (Lotman, 1996: 82).

mente como aproximación... Queda siempre un resto no traducido, la superinformación que es posible tan sólo en el texto artístico” (Lotman, 1982: 92. El destacado es nuestro).

En estos planteamientos se parecen Barthes y Lotman: nunca agotamos el sentido del texto, siempre queda un resto, una zona ilegible que titila y atrae a nuevos lectores, que al entrar y salir del texto también dejarán nuevas zonas ilegibles y titilantes.

1.1.3. Teoría del texto

Con el nombre de teoría del texto se conocen los planteamientos de los investigadores reunidos en el “Círculo de Bajtín”, constituido por Mijaíl Bajtín, Valentín Voloshinov y Pavel Medvedev. Ellos empiezan su labor crítica en la década de 1920,⁹ pero sus teorías se conocieron en Europa central en las décadas 1960-1980, gracias a Julia Kristeva (1968 y 1969) y Tzvetan Todorov (1981). Sus planteamientos se van a distanciar 1) del psicoanálisis freudiano, 2) del formalismo ruso y 3) de la lingüística estructural (cf. Bajtín, 1982: 392).

Mientras Freud maneja un concepto de psique o inconsciente como algo meramente individual y concibe la relación paciente-terapeuta en términos monológicos, Bajtín considera que la conciencia individual es un hecho socio-ideológico y que las relaciones paciente-psicoanalista deben ser dialógicas (Voloshinov, 1999). El sujeto no es un ser único, sino que su psique se fragmenta en múltiples voces que dialogan entre sí, como analiza en las novelas de Dostoievski (Bajtín, 1986). En la voz del sujeto se concitan las múltiples voces de la arena social, lo cual nos va a llevar a la polifonía y al dialogismo.

Bajtín alaba a los formalistas por el gran avance que significó la construcción de un aparato crítico centrado en el texto, pero cuestiona y critica su análisis lingüístico inmanentista, porque solo analizan los aspectos formales. A juicio del estudioso, hay que tomar en cuenta el contenido por medio de una estética material o poética sociológica,

⁹ Los principales textos del Círculo, publicados en la década 1920, son: *Hacia una filosofía del acto ético y otros ensayos* (h. 1924), *El freudismo. Esbozo crítico* (1926), *El método formal en los estudios literarios. Una introducción a la poética sociológica* (1928), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (1929). Las demás publicaciones son posteriores a 1960: *Problemas de la poética de Dostoievski* (1963), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento* (1965), *Teoría y estética de la novela* (1975), *Problemas literarios y estéticos* (1975) y *Estética de la creación verbal* (1979).

construida desde las herramientas del marxismo (Bajtín, 1989: 14-21). De esa manera destaca la relación entre lenguaje e ideología. Para ellos, todo signo es ideológico y no existe ideología fuera de los signos: “El área de la ideología coincide con la de los signos. Entre ellos se puede poner un signo de igualdad. Donde hay un signo, hay ideología. *Todo lo ideológico posee una significación signica*” (Voloshinov, 1992: El destacado es del original).

Bajtín también se distancia del inmanentismo del estructuralismo. Sostiene que la lengua no es solo un sistema de signos, sino también una entidad cultural e histórica: “no hay códigos fijos, estáticos, separados de la comunidad de hablantes, analizables fuera del uso de la lengua, como proponía Saussure”. La lengua se debe estudiar como “diálogo vivo y no como código” (Viñas, 2008: 456). Las palabras existen para los hablantes de tres maneras: como *palabras neutras* de diccionario, como *palabras ajenas* llenas de los ecos de los enunciados de otros y como *palabras propias* (Bajtín, 1982: 365-367). Así como cada palabra tiene su historia y su contexto, cada texto evoca una historia del texto. *El analista debe buscar en el texto las voces que resuenan en el texto. En el análisis de los signos-textos se deben tomar en cuenta todos los elementos de la cadena comunicativa: emisor, texto, receptor y contexto social e histórico.* El texto no puede ser analizado en sí mismo, porque todo texto posee una orientación social, está escrito dentro de una dinámica social y entra en diálogo con otros textos y discursos, como veremos más adelante.¹⁰

Cuatro de las categorías más sobresalientes de la teoría de Bajtín y su Círculo son: la polifonía, el dialogismo, el carnaval y las palabras enmarcadas, es decir, el intertexto y el interdiscurso. Veamos cada una de ellas.

La *polifonía* nace de una realidad sociohistórica contradictoria que permite que en los textos artísticos coexistan e interactúen las voces de esa realidad contradictoria. Visualizar el mundo requiere percibir la simultaneidad de las relaciones mutuas, de las voces, diálogos y contradicciones del mundo concreto. Esas contradicciones exteriores también

¹⁰ Plantea Bajtín: “La literatura es una parte inseparable de la totalidad de una cultura y no puede ser estudiada fuera del contexto total de la cultura. No puede ser separada del resto de la cultura y relacionada inmediatamente (por encima de la cultura) con los factores socioeconómicos y otros. Estos factores influyen en la cultura en su totalidad y solo a través de ella y junto con ella influyen en la literatura. El proceso literario es parte inseparable del proceso cultural” (Bajtín, 1982: 362).

se dramatizan en el interior de cada sujeto. Bajtín rechaza la idea de que antes de Dostoievski haya existido polifonía y expone cómo fue que Dostoievski pudo concebir la novela polifónica: su vida de peregrino social y de intelectual socialmente desplazado le dio la capacidad de

ver muchas cosas heterogéneas allí donde los otros veían una sola. Donde veían un solo pensamiento, él sabía encontrar dos ideas, un desdoblamiento, donde veían una sola cualidad, él encontraba la existencia de una contraria. Todo aquello que parecía simple, en su mundo se convirtió en complejo. En cada voz, él sabía escuchar dos voces discutiendo, en cada expresión, oía una ruptura y la posibilidad de asumir enseguida una expresión contraria... todas esas contradicciones y ambigüedades no llegaban a ser dialécticas... sino que se desenvolvían en un solo plano como yuxtapuestas o contrapuestas, como acordes pero sin fundirse o como desesperadamente contradictorias, como armonía eterna de voces diferentes o como su discusión permanente y sin solución (Bajtín, 1986: 51).¹¹

En esa polifonía de voces, todo tiene lugar entre conciencias diversas que interactúan de modo interdependientes: no solo se mezclan las voces, sino también los diversos tipos de discursos procedentes de distintas agrupaciones sociales. La situación generada es plural en sí: *pluralidad social, pluralidad de conciencias y pluralidad de discursos*. La novela se convierte en espacio de materialización de la diversidad de puntos de vistas autónomos que nos conducen a la polifonía, que recrea la naturaleza polifónica de la misma vida (Bajtín, 1986: 51). *El texto literario se convierte en espacio donde coexiste esa heterogeneidad discursiva, tejida por las intervenciones de personajes, narradores y autor*. Lo más importante de esta polifonía es que ninguna de las voces se descalifican o subordinan a una idea dominante: todas, incluida la del mismo autor, poseen el mismo estatuto y el mismo rango. Esta ausencia de jerarquía hace imposible la verdad absoluta.¹² En otra parte señala: “la voluntad artística de la polifonía es voluntad por combinar muchas voluntades, es voluntad del acontecimiento” (Bajtín, 2004: 38).

¹¹ En otra parte había descrito así la novela polifónica: “La pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal de las novelas de Dostoievski. En sus obras se combinan la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible” (Bajtín, 1986: 16-17).

¹² Anota Bajtín que los héroes de Dostoievski son “no solo objetos de su discurso, sino sujetos de dicho discurso con significado directo... La conciencia del héroe aparece como otra, como una conciencia ajena, pero al mismo tiempo tampoco se vuelve objetual, no se cierra, no viene a ser el simple objeto de la del autor... El discurso del héroe acerca del mundo y de sí mismo es autónomo como el discurso normal del autor, no aparece sometido a su imagen obje-

Esta polifonía nos lleva al *dialogismo*: “La novela polifónica es enteramente dialógica. Entre todos los elementos de la estructura novelística existen relaciones dialógicas, es decir, se oponen con las reglas del contrapunto” (Bajtín, 1986: 65-66). Este diálogo se lleva a cabo de múltiples formas entre las voces ideológicas autónomas, situadas en igualdad de condiciones ente sí: a) como una *heterofonía* o polifonía textual: aparición de voces distintas para diferenciar el habla de los personajes; b) como una *heterología* o alternancia de tipos discursivos: los personajes manejan diferentes variantes lingüísticas, diferente pronunciación y articulación; c) *heteroglosia* o presencia de distintos niveles de lengua, lenguajes asociados a diferentes grupos sociales con sus variados puntos de vista (Bajtín, 1989: 110).

Según el dialogismo, el autor no mantiene una posición superior a la de sus héroes, ni superpone su conciencia a la conciencia del héroe, sino que el “el autor establece relaciones dialógicas” con sus héroes, “crea entes independientes de él con los que tiene derechos iguales” (Bajtín, 2008: 321, 322). Este aspecto permite a Bajtín diferenciar el dialogismo del monologismo y a la novela dialógica de la monológica (cf. Bajtín, 1989: 182-236). En una visión monológica, el otro es un simple objeto de la representación y de la conciencia que lo representa. No se espera de él ninguna respuesta: “El monólogo sobrevive sin el otro y por eso en cierta medida cosifica toda la realidad. El monólogo pretende ser la *última palabra*. Encubre el mundo y a los hombres representados” (Bajtín, 2008: 330. El destacado es del original).¹³ En cambio, sobre las relaciones dialógicas señala:

Todas las relaciones entre las partes y elementos internos y externos de la novela tienen en Dostoievski un carácter dialógico, y solía construir la totalidad de la obra como un “gran diálogo”. Dentro de este “gran diálogo” resonaban, vislumbrando y concentrándolo, los diálogos estructuralmente expresados de los héroes y, finalmente, el diálogo se retrae hacia el interior, impregnando cada palabra de la novela, volviéndola bivocal, pene-

tivada como una de sus características, pero tampoco es portavoz del autor, tiene una excepcional independencia en la estructura de la obra, parece sonar al lado del autor y combina de una manera especial con este y con las voces igualmente independientes de otros héroes” (Bajtín, 1986: 17).

¹³ Al respecto señala Valentín Voloshinov: “*Toda comprensión es dialógica*. La comprensión se contrapone al enunciado igual como una réplica se contrapone a otra en un diálogo. La comprensión busca para la palabra del hablante una *contrapalabra*... El significado no se encuentra en la palabra, ni en el alma del hablante o del oyente. La significación es el *efecto de interacción del hablante con el oyente con base en el material de un complejo fónico determinado*” (Voloshinov, 1992: 142. El destacado es del original).

trando todo gesto, toda expresión mímica del héroe, haciéndola intermitente y tensa; así aparece el “microdiálogo”, que determina los rasgos del estilo verbal de Dostoievski (Bajtín, 2004: 68).

El dialogismo se entiende, entonces, como la manifestación de las voces individuales de los personajes, pero también del autor, del narrador y de los géneros intercalados. En ellos se expresa el plurilingüismo en la novela: “cada una de esas unidades admite una diversidad de voces sociales y una diversidad de relaciones, así como correlaciones entre ellas”. En otra parte explica:

Esas relaciones y correlaciones espaciales entre los enunciados y los lenguajes, ese movimiento del tema a través de los lenguajes y discursos, su fraccionamiento en las corrientes y gotas del plurilingüismo social, su dialogización, constituyen el aspecto característico del estilo novelesco (Bajtín, 1989: 81).

Para Bajtín toda palabra posee una orientación dialogística. Esto es sumamente importante para nosotros como lectores de literatura: siempre que deseamos referirnos a un texto, ya ese texto posee las valoraciones, los juicios, los puntos de vista de otros que lo han leído primero que nosotros. “En todas sus vías hacia el objeto, en todas sus orientaciones, la palabra se encuentra con la palabra ajena y no puede dejar de entrar en interacción viva, intensa, con ella” (Bajtín, 1989: 96; cf. Bajtín, 1986: 283). Y todavía más importante es su idea sobre que no existen palabras y formas neutrales, sino que “el lenguaje se ve totalmente malversado, recorrido por intenciones, acentuado”. Eso se debe a que el lenguaje “es una opinión plurilingüe concreta acerca del mundo”. Lo cual nos va a recordar lo que recientemente ha planteado Van Dijk sobre hablar desde una profesión, un género, una profesión, una etnia:

Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una cierta persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora. *Cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas están pobladas de intenciones* (Bajtín, 1989: 110. El destacado es nuestro).

Congruente con la polifonía, el dialogismo, el plurilingüismo y la heteroglosia, la propuesta metodológica de Bajtín se sintetiza en el siguiente párrafo:

La verdadera tarea del análisis estilístico de la [novela] consiste en descubrir todos los lenguajes orquestados que existan en su estructura, en comprender el grado de distan-

ciamiento de cada lenguaje de la última instancia semántica de la obra, y los diversos ángulos de refracción de las intenciones de esos lenguajes; en comprender sus interrelaciones dialogísticas, y, finalmente, si existiese la palabra directa del autor, determinar su trasfondo dialogístico plurilingüe fuera de la obra (Bajtín, 1989: 231).¹⁴

Consideremos ahora el *carnaval*. Le interesa a Bajtín señalar la función de la risa, lo cómico, lo burlesco y lo carnavalesco en la Edad Media y el Renacimiento. La risa popular de la Edad Media y del Renacimiento posee un carácter ambivalente y universal que la distingue de la risa satírica de los siglos XVII y XVIII en dos aspectos: en la *risa popular* están incluidos los que ríen, por eso una de sus cualidades es que “escarnece a los mismos burladores”, mientras que la risa satírica burlesca “se coloca fuera del objeto aludido y se le opone, lo cual destruye la integridad del aspecto cómico del mundo; por lo cual la risa negativa se convierte en un fenómeno particular” (Bajtín 1987: 17). Además, en la *risa popular* predomina el principio material y corporal, sobreabundan las imágenes del cuerpo, de la bebida, de la comida, de las satisfacciones de las necesidades naturales y la vida sexual, mientras que en la risa satírica se da una descalificación de esos aspectos. A partir del siglo XVII se da una degradación y una alteración de lo cómico motivada por el espíritu crítico de la aristocracia: aparecen temas puramente decorativos y alegóricos, abstractos y ajenos a su estilo: de la plaza pública se pasa a las mascaradas de la corte, la obscenidad ambivalente derivada de lo inferior material y corporal degenera en una frivolidad erótica superficial (Bajtín 1987: 96).¹⁵

Dentro de la visión carnavalesca de la risa popular, tanto lo superior como lo inferior, lo sagrado como lo profano poseen un mismo estatuto. El vocabulario de la plaza pública, por ejemplo, sirve para exaltar y rebajar al mismo tiempo: elogio e injuria poseen un sentido afectuoso y sirven para crear “un ambiente de franqueza y estimulan el tratamiento de ciertos temas y concepciones no oficiales” (Bajtín, 1987: 169). Este aspecto de lo familiar afectuoso ayuda también a suprimir las distancias o barreras jerárqui-

¹⁴ Más adelante señala: “El análisis estilístico de la novela no puede ser productivo fuera de la comprensión profunda del plurilingüismo, del diálogo entre los lenguajes de la época. Para entender ese diálogo, para oír ahí un diálogo por primera vez... es necesaria una comprensión profunda del sentido social-ideológico de cada lenguaje, y el conocimiento exacto del reparto social de todas las voces ideológicas de la época” (Bajtín, 1989: 232).

¹⁵ En otra parte sostiene Bajtín que desde el mismo Renacimiento se empieza a desarrollar la cultura cortesana de festejos y mascaradas que absorbe toda una serie de formas y símbolos carnavalescos (principalmente de carácter externo y decorativo): “Muchas de las formas carnavalescas se desprendieron de su base popular y se retiraron de la plaza pública al cerrado ambiente de la corriente mascarada que sobreviene hasta ahora” (Bajtín, 1979: 184).

cas que separan a los individuos. Presta atención al sistema tradicional de imágenes carnavalescas como: el destronamiento, el cambio de ropa y la tunda. Todo rey destronado es insultado, golpeado y mudado de ropas, lo cual genera risa entre los espectadores. Señala cómo el carnaval exalta los golpes y el despedazamiento del cuerpo dentro de un ambiente cómico o festivo (Bajtín, 1987: 182). Esas golpizas están asociadas a la muerte y a la vida: “Los golpes tienen una significación simbólica más amplia y ambivalente: matan y dan nueva vida, terminan con lo antiguo y comienza con lo nuevo” (Bajtín, 1987: 184-185). Las golpizas y los derramamientos de sangre desembocan en una fiesta: “Las batallas sangrientas, los despedazamientos, los sacrificios en la hoguera, los golpes, las palizas, las imprecaciones e insultos, son arrojados al seno del ‘tiempo feliz’ que da la muerte y la vida, que impide la perpetuación de lo antiguo y no cesa de engendrar lo nuevo y lo joven” (Bajtín, 1987: 189).

Existe una serie de *imágenes dobles* o pares contrastantes que sirven para reunir en sí los polos de la crisis y el cambio: nacimiento y muerte, bendición y maldición, elogio e injuria, juventud y vejez, alto y bajo, estupidez y sabiduría (Bajtín, 1979: 177): “El carnaval une, acerca, compromete y conjuga lo sagrado con lo profano, lo alto con lo bajo, lo grande con lo miserable, lo sabio con lo estúpido” (Bajtín, 1979: 174). Dentro de esta misma lógica se encuentra el rito doble y ambivalente de coronación-destronamiento que expresa lo inevitable y lo constructivo del cambio-renovación, la alegre relatividad de todo estado y orden, de todo poder y de toda situación jerárquica.

Por último, Bajtín explica que el lenguaje carnavalesco y cómico es radicalmente familiar, plebeyo, coloquial hasta la obscenidad, corporal, instintivo, alegre y vitalista. Se lleva a cabo una fusión de los elogios y los insultos. Los textos carnavalescos están llenos de obscenidades, insultos, alusiones a excrementos y orina, y un gran despliegue hiperbólico en cuanto a la descripción del cuerpo. Por eso hay que estar muy atentos a la hora de leer literatura, porque, “un oído atento siempre adivina los ecos más lejanos de la percepción carnavalesca del mundo” (Bajtín, 1979: 152).

El concepto de carnavalización bajtiniano posee un componente histórico y otro estilístico. El primero tiene que ver con el carnaval, una fiesta universal, una suerte de institución social que se alimenta de las trasgresiones del mundo oficial, como queda ex-

puesto en su libro sobre Rabelais. El segundo se relaciona con el estilo literario llamado realismo grotesco que remite al sistema de imágenes referentes a la vida material y corporal¹⁶. Carnaval y realismo grotesco, asentados en la ambigüedad y en la incertidumbre, tienen la función de desmontar el mundo, revelar la otredad frente a las producciones culturales que asientan la cohesión y el orden (Zavala, 1991: 76-77).

La literatura carnavalizada incorpora elementos folclóricos y el habla popular (la voz humana con sus gestos y su familiaridad con el cuerpo). La oralidad, como elemento importante del folclore, se inserta en la literatura carnavalizada. Por eso el texto carnavalizado, opone en su organización textual dos estadios cognoscitivos pertenecientes a dos zonas socioculturales: cultura dominante / cultura popular. Esta es la razón por la que se puede ver el carnaval, no solo como tema, sino también como palabra bivocal o *proyección paródica*. Los matices paródicos se valen de una combinación de palabras donde se perciben dos voces, dos sujetos, dos conciencias (Bajtín, 1979b: 264): “alguien que podría supuestamente expresarse en esta forma seria y otro que está parodiando el primero” (Bajtín, 1979a: 299). La literatura carnavalizada, al ser una parodia, ridiculiza las costumbres, las ideologías y el lenguaje opresor. La parodia vendría a ser un discurso donde aparecen dos intenciones semánticas, dos voces, poblando el mismo signo: “la parodia es la creación de un doble destronado; por esta razón la parodia es ambivalente” (Bajtín, 1979b: 179).

Como género ambivalente y doble, la parodia duplica y crea oposiciones duales entre términos familiares como vida / muerte. Esta ambivalencia es la imagen serio-cómica de la literatura carnavalizada. Esta ambivalencia escenifica conflictos entre el lenguaje y el poder: los marginados se esforzarán por apropiarse del lenguaje para alcanzar, no solo su propia expresión, sino también su liberación. Esa liberación comienza con una liberación somática: “La risa libera al cuerpo o el cuerpo se libera por la risa” (Zavala, 1991: 72). Por esta razón es que el teórico del carnaval plantea: “La risa no amarra al hombre: lo libera... La indignación, el resentimiento, son siempre unilaterales: excluyen a quien

¹⁶ “El rasgo sobresaliente del realismo grotesco es la degradación, o sea, la transferencia al plano material y corporal de lo elevado, espiritual, ideal y abstracto... Uno de los procedimientos típicos de la comicidad medieval consiste en transferir las ceremonias y ritos elevados al plano material y corporal” (Bajtín, 1987: 24).

produjo la ira y producen ira como respuesta. Estos sentimientos dividen, mientras que la risa une, la risa no puede dividir” (Bajtín, 1979a: 356-357).

En síntesis, el carnaval tiene que ver con la inversión del mundo, de los valores, de las autoridades o jerarquías y está relacionado con la utopía y la liberación de las fuerzas que constriñen y encarcelan el cuerpo y sus necesidades. La finalidad del carnaval es la transgresión y la subversión del orden vigente. En palabras de David Viñas:

Tanto la fiesta del carnaval como el estilo literario [del realismo grotesco] se caracterizan por desmontar el mundo, revelar la alteridad, invertir el orden, y se oponen a toda producción cultural basada en la cohesión... La carnavalización es un término cargado de contenido político... es una propuesta de revolución cultural... Con la carnavalización, Bajtín se propone superar en monologismo y vencer su efecto totalizador y unificador sobre las conciencias... La literatura carnavalizada es transgresora, contestataria y desmitificadora. Se nutre del lenguaje no elitista, se burla de él, lo ridiculiza. Un texto que recurre al proceso de la carnavalización es aquel en el que pueden escucharse voces opositivas a la cultura establecida y en el que de algún modo se refleja una inversión de la realidad social (Viñas, 2008: 463).

Veamos los planteamientos de Bajtín sobre las palabras enmarcadas: el intertexto y el interdiscurso, aspectos que serán retomados por la sociocrítica y demás seguidores de Bajtín.

La *intertextualidad* es tarea del lector, de quien lleva a cabo el proceso de lectura, comprensión y valoración del texto: “Toda comprensión representa la confrontación de un texto con otros textos” (Bajtín, 1982: 383). La comprensión supone un proceso que implica al menos tres movimiento: 1) el punto de partida es el texto dado; 2) el movimiento hacia atrás, hacia los contextos pasados y 3) el movimiento hacia adelante o anticipación (y comienzo) de un contexto futuro. Eso lo lleva a plantear que un sentido solo puede descubrirse y comentarse con otro sentido, del mismo modo que un texto solo puede explicarse con otro texto (Bajtín, 1982: 382). Ejecutada en un contexto social, la lectura permite que cada grupo social que interactúa con el texto produzca diversas relaciones textuales y sociales, dependiendo de sus diversas procedencias socioideológicas y competencias lectoras. Como dirá Iris Zavala: “Un texto se convierte así en un conjunto de prácticas sociales de lecturas y todo texto cultural está orientado por el mundo social del cual procede” (Zavala, 1991: 27). Concreta Bajtín:

Un texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (contexto). Únicamente en el punto de ese contacto es donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en el diálogo. Hemos de subrayar que este contacto representa un contacto dialógico entre texto (Bajtín, 1982: 384).

La *interdiscursividad*, por su parte, deriva del carácter polifónico y dialógico del texto: el texto no es solo un espacio de la diversidad social, sino también de la diversidad lingüística. En él se citan, concitan, cruzan y entrecruzan los diferentes grupos sociales, profesiones, generaciones, corrientes de pensamientos y voces. Entre esas diversidades sociales y lingüísticas se llevan a cabo similares relaciones y correlaciones (Bajtín, 1989: 81). El lenguaje del texto, en consecuencia, estará “saturado ideológicamente como una concepción del mundo”. Así, cuando queremos dirigir nuestra palabra a un objeto, no lo podemos hacer de manera directa, como si fuéramos Adán dando nombre por primera vez a las cosas, sino que nuestra palabra encuentra la resistencia de otras palabras pronunciadas sobre el mismo objeto primero que las nuestras: “entre la palabra y el objeto, entre la palabra y el individuo que habla, existe el medio maleable, difícil de penetrar, de las demás palabras ajenas acerca del mismo objeto, sobre el mismo tema”. En concreto, toda palabra

encuentra siempre un objeto condicionado ya, contestado, evaluado, envuelto en una bruma que lo enmascara; o, por el contrario, inmerso en la luz de las palabras ajenas que se han dicho acerca de él. El objeto está rodeado e impregnado de ideas generales, puntos de vista, de valoraciones y acentos ajenos. La palabra orientada hacia ese objeto entra en ese medio agitado y tenso, desde el punto de vista dialógico, de las palabras, de las valoraciones y de los acentos ajenos; se entrelaza en complejas relaciones, se une a algunos, rechaza a otros, o se entrecruza con los demás (Bajtín, 1989: 94).

Dada la inevitable presencia de la palabra ajena en aquello sobre lo cual queremos referirnos, es que *nuestra palabra nunca será una palabra transparente, sino opaca, salpicada de las diferentes voces que constituyen el universo social en el que nos movemos*. Esas voces o discurso con los que entramos en diálogo nos llevan a concebir también el objeto de manera dialógica, es decir, como poblado de otras voces y otros discursos. De tal manera que nuestra palabra termina viviendo entre la frontera de nuestro contexto socioideológico y el contexto socioideológico ajeno (Bajtín, 1989: 101). Por eso Bajtín señala que no existen palabras neutrales: todas están malversadas, recorridas por las intenciones e intereses sociales e ideológicos. “El lenguaje se halla en la

frontera entre lo propio y lo ajeno. La palabra del lenguaje es una palabra semiajena. Se convierte en propia cuando el hablante la puebla con su intención, con su acento” (Bajtín, 1989: 110). Bajtín advierte:

Pero no todas las palabras se someten tan fácilmente a esa apropiación: muchas se resisten porfiadamente, otras permanecen tan ajenas como eran, suenan ajenas en la boca del hablante que se apoderó de ellas; no pueden ser asimiladas en su contexto, desaparecen de él y, al margen de la voluntad del hablante, como si lo hicieran por sí mismas, se encierran entre comillas. *El lenguaje no es un medio neutral que pasa, fácil y libremente, a ser propiedad intencional del hablante: está poblado y superpoblado de intenciones ajenas* (Bajtín, 1989: 111. El destacado es nuestro).

Por esta razón es que, la mayoría de las veces, no somos conscientes de los sesgos sociales, ideológicos y étnico-culturales que se filtran en nuestras palabras: llegamos a creer que las palabras son inocentes, transparentes y carentes de malas intenciones, pero son otras personas quienes se dan cuenta de la malversación e intereses ideológicos materializados en los signos.¹⁷

1.1.4. Sociocrítica

Bajo el nombre de sociocrítica se agrupa una “serie de investigaciones que intentan profundizar en el conocimiento de la literatura como hecho social a partir de la peculiar y compleja realidad textual” (Linares, 1996: 7). La sociocrítica es un estudio textual y social al mismo tiempo. Se trata de una sociología crítica que aspira a ser una sociología del texto. Pero no debe confundirse con la sociología de la literatura de la que se distancia: a) el objeto de estudio de la sociocrítica es el texto literario, del cual le interesa su adentro, su “organización interna, sus sistemas de funcionamiento, sus redes de sentido, sus tensiones”; b) por medio de la escritura, “la realidad referencial sufre un proceso de

¹⁷ Dejamos por fuera otro concepto importante en la propuesta de Bajtín, como es el cronotopo. Bajtín lo define como “la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura”, y que “expresa el carácter indisoluble del espacio y el tiempo” (1989: 237): “en el cronotopo artístico literario tiene lugar la unión de los elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto. El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. La intersección de esos elementos constituye la característica del cronotopo artístico” (1989: 237-238). Bajtín propone el concepto como una categoría de la forma y el contenido que debe ser estudiada y analizada en razón de que este “determina también la imagen del hombre en la literatura” (1989: 238). Es decir, dicha fusión del tiempo y el espacio en la figura del cronotopo contribuye a la construcción de imágenes, y por tanto también a la construcción de las identidades de los personajes y la posición desde la cual se ubican tanto estos como el narrador.

transformación semántica que codifica a ese referente mediante elementos estructurales y formales” (Cros, 2010: 435).

En tal sentido, la sociocrítica intenta restituirle al texto de los formalistas su condición social en cuanto específica producción estética, no como reflejo de tal o cual realidad: la sociocrítica lee lo social presente en el texto: “penetra en el artefacto y resalta el estatuto de lo social en el texto” (Malcuzyński, 1991: 21). Se trata de ver cómo se inscriben en el texto las condiciones sociales indisolubles de la textualidad. “El objetivo de la sociocrítica es mostrar que toda creación artística es también práctica social y por ende producción ideológica, por ser un proceso estético y no tanto un vehículo de enunciados” (Duchet, 1979: 3). Así las cosas, la sociocrítica es una especie de sociogénesis, una sociología de la escritura, una sociología del texto y una sociología del lector.¹⁸ El texto literario no es tanto la expresión de una ideología (su puesta en palabra) como su puesta en escena, su exhibición. Su objeto está centrado en el sujeto, la ideología y las instituciones.

Los principales representantes de la sociocrítica son: Edmond Cros, Claude Duchet, Pierre Zima, Antonio Gómez Moriana. Este grupo parte de los siguientes enunciados:

Siguiendo a Lotman, plantean que toda práctica de escritura se lleva a cabo dentro de un sistema de modelización secundario o dentro de un nivel de normas o restricciones promovidas por ciertos aparatos y destinada a ocultar discursos socialmente contradictorios. Por esta razón debe distinguirse entre la *lengua* como realidad abstracta, los *discursos* mediante los cuales se instituyen los signos de la lengua haciéndose referir a situaciones sociales concretas y el *sistema de modelización secundaria* que viene a ser una matriz discursiva construida (no natural), que actúa de un modo superpuesto a los discursos alterando las distintas visiones sociales que comportan (Cros, 1986: cap. 2).

Para analizar textos literarios no hay que limitarse exclusivamente a los hechos de enunciación lingüística para considerar la práctica discursiva en cuanto práctica social. Hay que relacionar la práctica de la escritura con otras prácticas y procesos sociales, pa-

¹⁸ No se crea que sociología de la literatura y sociocrítica son sinónimos. La sociocrítica se distancia de la sociología de la literatura de corte marxista, particularmente de la propuesta por Lucien Goldmann como estructuralismo genético. El principal punto de divergencia radica en las mediaciones que se utilizan en la relación texto-contexto y en la homologación mecánica que se hace del contexto a la estructura textual (cf. Cros, 1986: 11-35).

ra ver cómo lo ideológico está textualmente representado, dado que toda actuación discursiva, todo posicionamiento del sujeto, se efectúa dentro de un entramado histórico de discursos llamado *formación discursiva* o interdiscurso: toda práctica de escritura involucra series de discursos sociales contrapuestos a una formación discursiva y al enfrentamiento ideológico y social. De este modo se lleva a cabo un doble juego: el paso de la práctica discursiva a la práctica textual y el funcionamiento autónomo de la textualidad (cf. Cros, 1986: cap. 3).

La sociocrítica no se limita a una semiótica de la ideología, ya que la ideología que rige la escritura está también regida por ella, trabajada y redistribuida por los mecanismos productores de sentido (ironía, parodia, intertexto, interdiscurso), de donde surge la necesidad de interesarse por el funcionamiento de la textualidad. Para esto debe tenerse en cuenta: 1) en el texto están presente discursos de diversa índole y opuestos o enfrentados, dado que todo texto se constituye como un interdiscurso, como una materialización de voces; 2) no se trata de explicar el sentido unitario del texto, sino de explicar de forma unitaria sus múltiples fracturas; 3) develar el funcionamiento textual, su estructura profunda, esto es, ver cómo los discursos sociales, implicados, alternándose, actúan de un modo peculiar en la configuración del texto.¹⁹

Para poner de manifiesto el funcionamiento del texto, Cros propone: 1) establecer textos semióticos, esto es, ordenar diversas selecciones de signos que el texto realiza con independencia de lo que enuncia, de los que surgen diversas líneas de sentido; 2) estos textos semióticos sugieren la distorsión entre el signo y lo enunciado que remite a una problemática entre esencia y denominación relacionable con un fenómeno de estructuración y desestructuración social. “Es el sistema semiótico y únicamente ese sistema el que puede explicitar el sedimento de la sociedad memorizado en el texto” (Cros, 1997: 142).

El texto no remite directamente al contexto. La relación entre texto y contexto se plantea desde una perspectiva lingüística y discursiva. El proceso de escritura implica

¹⁹ Nótese aquí cómo la sociocrítica retoma los planteamientos de Bajtín sobre los mecanismos productores de sentido, la polifonía y las múltiples voces, como la pluralidad del texto propuesta por la semiótica de Barthes. La sociocrítica es la tendencia que subsume los postulados teóricos de las corrientes anteriores: formalismo ruso, estructuralismo, sociología de la literatura, psicocrítica, semiótica, semiótica de la cultura y pragmática.

una combinatoria de elementos heterogéneos, seleccionados por el doble eje de una estructura mental y una estructura cultural. La relación entre la estructura textual y la estructura social está mediatizada por una codificación que funciona como filtro. Estas estructuras de mediación son: el intertexto, el interdiscurso, el mito y el símbolo (ver Ramírez, 2000).

Tanto el intertexto como el interdiscurso inciden en el *genotexto*, fondo y productividad significativa, constituido por las condiciones históricas del productor más las condiciones culturales de la sociedad. El genotexto es el producto de la estructura social y programa todo el devenir del texto y se realiza bajo la forma de múltiples fenotextos. El *fenotexto*, superficie y estructura significada, realiza lo que está programado en el genotexto, es decir, desconstruye y recombina el genotexto en función de la especificidad del nivel que él representa. A partir del genotexto se desencadena un tercer componente del programa textual: el *autoengendramiento* que hace de la palabra seleccionada un nuevo seleccionador: el texto en gestación debe luchar continuamente contra lo que, dentro de su selección misma, no es escogido y lo arrastras fuera de su camino (Trotier, 1993: 81-82).

La sociocrítica se esmera por rastrear los residuos, las huellas de los discursos de los sujetos transindividuales,²⁰ dado que en todo texto existe una combinatoria de elementos genéticos responsables de su producción de sentido y el funcionamiento de esta combinatoria provoca una automatización del texto en relación con la realidad referencial (Franco, 1988: 17).

La producción de sentido es el producto de fenómenos de estructuración y de encañamientos de estructuraciones. El signo, para ser reconocido como tal, debe ser relacionado con otro signo, es decir, debe entrar en una estructuración creada o aceptada por la escritura: un signo aislado no constituye un signo (nótese a Bajtín). Es esta relación de signo a signo y de signos a signos lo que se llama estructuración. La estructura-

²⁰ “Sujeto transindividual” es una categoría tomada de la sociología de Goldmann y se refiere a un “sujeto colectivo, grupo cuyas prácticas sociales y cuyo discurso dejan huella en la conciencia de los individuos particulares adscritos a él, determinando su competencia ideológica y conformando su no consciente. El no consciente es producto de un sujeto colectivo y no aparece reprimido, se trata de una memoria discursiva que porta ciertos valores de grupo, ideológicos, pero de la cual, si bien el sujeto no tiene necesariamente conciencia, es posible que llegue a tener algún tipo de percepción en algún momento dado” (Velasco en Cárdenas, 1994).

ción es la que constituye la coherencia, paso obligado del mensaje y de la comunicación intersubjetiva, matriz fundamental siempre presente que la escritura codifica y descodifica, y de la cual oculta los contornos, sin dejar de reproducir el dinamismo fundador (Cros, 1992: 9). Lo que interesa a la sociocrítica es la estructura del texto de ficción y la estructura de la sociedad. “El texto de ficción es portador de una significación social únicamente en la medida en que la forma es el producto de una estructura. Es la forma como producto de una estructura la que es portadora de una significación social” (Cros, 1986: 75).

La sociocrítica busca primero definir la forma del texto de ficción (la estructura formal del texto, al igual que el estructuralismo) para preguntarse después a qué tipo de estructura social corresponde el resultado de la forma y poder medir las evoluciones respectivas de la infraestructura y de la superestructura. En este sentido, *el análisis parte del texto hacia el contexto*. La sociocrítica analizará la organización interna de los textos, sus sistemas de funcionamiento, sus redes de sentido, sus tensiones, pero también el encuentro en el texto de discursos heterogéneos y contradictorios. “Efectuar una lectura sociocrítica consiste en abrir la obra desde adentro, en reconocer o producir un espacio conflictual donde el proyecto creador se topa con resistencias, constricciones de lo ya existente, códigos y modelos socioculturales, exigencias de la demanda social, dispositivos institucionales” (Duchet, 1979: 4).

La sociocrítica concibe el texto como un volumen formado por dos caras distintas:

1) De un lado está la *diégesis* en la que el crítico tratará de buscar el trayecto de sentido, la manera en que se organizan los encadenamientos de ideas: no interesan los signos en sí, sino las relaciones que tienen entre sí los signos. “A partir de este examen de las relaciones que tienen los signos podemos reconstruir lo que llamamos una semántica textual muy específica: cualquier signo que entra en esta semántica ya está adulterado, cambiado, es ya otro signo”.

2) La segunda cara la constituye lo que pasa detrás de los encadenamientos de la diégesis. Este nivel viene ocultado por el primero. “Todo los textos están constituidos por una materia verbal y la materia verbal que se utiliza para constituir el texto es posible que tenga significación por sí misma”. Por eso es que hay que diferenciar entre el sopor-

te del mensaje y el enunciado. Para no confundir la cara uno con la cara dos hay que desemantizar el texto de ficción (Cros, 1986b: 80-81).

Dado que la práctica de escritura es una práctica social, todo texto materializa las diversas voces y contradicciones sociohistóricas y socioculturales de las formaciones sociales e ideológicas que la originan. Los nuevos textos se apropian, trabajan y distribuyen textos y discursos anteriores y los hace entrar en una nueva existencia (cf. Cros, 1991: 81-94). Al entrar a la genética textual, esa materia premodelizada no desaparece completamente, sino que van a ofrecer a la nueva escritura y a la genética textual una opacidad, una resistencia a la desconstrucción. Los otros textos y las otras voces no se van a dejar diluir completamente en el nuevo texto. Estos elementos que ofrecen resistencia pueden entrar en contradicción con la interdiscursividad y llegar a ser una de las causas de las zonas conflictivas en el nuevo texto (nuevamente Bajtín). Cuando existe en el texto de ficción puntos conflictivos es seguro que estas zonas conflictivas se relacionan directa o indirectamente con la genética textual, o sea que pertenecen a lo fundamentalmente productor de sentido en el texto (Cros, 1986: 79).

La sociocrítica interroga lo implícito, los presupuestos, lo no dicho o lo no pensado, los silencios del texto y formula la hipótesis de lo inconsciente social del texto, dentro de una problemática de lo imaginario (Duchet, 1979: 4).

Finalmente, el análisis sociotextual introduce lo ideológico en la enunciación como función productora y principio de estructuración: los discursos del sujeto colectivo transcriben las condiciones particulares de la inserción de este grupo en la historia. Las huellas discursivas, articuladas por un discurso dominante, nos permiten reconstruir la cadena de producción del sentido y, por ende, la ideología subyacente. De este modo, la relación literatura-ideología es una relación dinámica, de orden productivo, no expresivo: en toda práctica textual la cuestión ideológica será funcional antes que temática. Interesa abordar la especificidad de los efectos ideológicos producidos por la literatura y en modo según el cual se produce. La literatura, al ser ubicada como práctica social y como práctica ideológica, participa del comportamiento mediatizado y conflictual de la organización social.

1.1.5. Estudios críticos del discurso

Los Estudios Críticos del Discurso (ECD) surgen bajo el nombre de Análisis Crítico del Discurso (ACD) y como correlato teórico a la Lingüística crítica (1970) de Fowler, Hodge y Kress, de la mano de Holiday, Fairclough y Van Dijk a finales de los setenta, lo cual se robustece en la década de los noventa (Pardo, 2012: 47-48).²¹ Los ECD nacen como

un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El ACD, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (Van Dijk, 2009: 149).

Se trata del estudio de los textos y el habla que “emerge de la crítica lingüística, la crítica semiótica, y en general, del modo sociopolítico consciente y opositor en que se investigan el lenguaje, el discurso y la comunicación” (Van Dijk, 1997: 15). En 2009 Van Dijk opta por la denominación de ECD para recalcar el carácter de perspectiva o posición de estos, y desmarcarlos de una concepción que los visualiza como un método. Los ECD no constituyen un método, sino que emplean “cualquier método que sea pertinente para los objetivos de sus proyectos de investigación” (Van Dijk, 2009: 21), de manera que los ECD consisten más bien en una “ubicación epistemológica” (Pardo, 2012: 45) y se valen de todas las herramientas aportadas por otras tendencias para llevar a cabo su análisis del discurso del poder.

Los estudiosos de esta corriente hablan más de discurso que de texto. Por eso veamos qué entienden por discurso. Norman Fairclough plantea: “Un discurso es una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una perspectiva particular” (Fairclough, 1995: 14). Por esa razón plantean que existen relaciones dialécticas

²¹ Algunos de los principales representantes de los ECD en Europa y Norteamérica son: Norman Fairclough, Ruth Wodak, Teun Van Dijk, Shoshana Blum Kulka, Anita, Pomerantz, Paul Drew, Marja Leena Sorjonen, Candace West, Michelle M. Lazar, Cheris Kramarae, Stella Ting Toomey, Gneva Smitherman, Denise Troutman, Dennis K. Mumby, Robin P. Clair, Paul Chilton, Christina Schäffner, Cliff Goddard, Anna Wierzbicka, Britt Louise Gunnarson. Mientras que en América Latina tenemos a los siguientes representantes: Carlos Belvedere, Sergio Caggiano, Diego Casaravilla, Corina Courtis, Gerardo Halpern, Jun Ishibashi, Nora Kaplan, Diana Lenton, María Inés Pacecca, Paulo Vinicius Baptista da Silva, Fúlvia Rosemberg, Carmen Rosa Caldas Coulthard, María Eugenia Merino, Esteban Emilio Mosonyi, Francisco Pineda, Mauricio Pilleux, Daniel Quilaqueo, Ronny Velásquez, Roberto Zariquiey Biondi, Virginia Zavala, Berta Martín, Sandra Soler Castillo, Neyla Graciela Pardo Abril.

“entre las prácticas discursivas particulares y los ámbitos de acción específicos (lo que incluye las situaciones, los marcos institucionales y las estructuras sociales) en que se hallan ubicados”. Como prácticas sociales lingüísticas, “los discursos pueden considerarse como elementos que constituyen prácticas sociales discursivas y no discursivas, y, al mismo tiempo, como elementos constitutivos de ellas”. “Los discursos son abiertos e híbridos” (Wodak, 2001: 104-105).

Los ECD se dirigen particularmente al estudio de las estructuras y las estrategias de dominio y desigualdad, así como a las de resistencia y oposición, vinculadas a las relaciones sociales de clase, género, etnia, raza, orientación sexual, lengua, religión, edad, nacionalidad, etc. Dentro de los objetivos de los ECD podemos mencionar:

descubrir, revelar o divulgar aquello que es implícito, que está escondido o que por algún motivo no es inmediatamente obvio en las relaciones de dominación discursiva o de sus ideologías de subyacentes. El ACD se centra específicamente en las estrategias de *manipulación, legitimación, creación de consenso* y otros mecanismos discursivos que influyen en el pensamiento en beneficio de los más poderosos (Van Dijk, 1997: 17. Destacado del original).

Los ECD se dirigen más hacia los temas que a los paradigmas, razón por la cual está abierto a todos los aportes teóricos y metodológicos que ayuden a estudiar los problemas sociales de la manera más eficaz. Para el mejor abordaje de tales problemas, los ECD son inter o multidisciplinarios. En ellos participan investigadores procedentes de las humanidades y de las ciencias sociales: sociólogos, psicólogos, periodistas, abogados, literatos, politólogos, antropólogos... Esto permite que no solo se fijen en los niveles y en las dimensiones del discurso puramente verbal, sino que tomen en cuenta otras dimensiones semióticas como imágenes, películas, sonidos, música, gestos, de los sucesos comunicativos.

Para los ECD la noción del contexto es crucial. Como todos los discursos son históricos, solo pueden entenderse con referencia a su contexto: histórico, sociológico, político, sociopsicológico. De ahí la importancia del enfoque inter y multidisciplinar del que habla Van Dijk. También utiliza las categorías de intertextualidad e interdiscursividad para analizar las relaciones con otros textos y otros discursos (Mayer en Wodak y Meyer,

2001: 37). Por eso la necesidad de que las investigaciones que se realicen en el marco de los ECD sean multiteóricas, multimetodológicas, críticas y autocríticas.

Al estudiar el papel del discurso en la sociedad, centra su atención en “las relaciones de *poder, dominación, desigualdad*, así como en la manera en que los integrantes de un grupo social los *reproducen* o les *oponen resistencia* a través del texto y del habla”. Por eso los ECD dirigen su labor en las “estructuras y estrategias de dominio y resistencia, tanto las desarrolladas en el discurso como las legitimadas y que se hallan en las relaciones sociales de *clase, de género, étnicas, raciales, de orientación sexual, lengua, religión, edad, nacionalidad* o de *nacionalismos*” (Van Dijk, 1997: 16. Los destacados son del original). Los ECD del discurso no solo se preocupan por apoyar aquellos grupos que padecen alguna discriminación social, sino que también “se afana por extraer resultados que tengan alguna relevancia práctica” (Meyer en Wodak y Meyer, 2001: 36). Destaca Van Dijk que los investigadores de los ECD reconocen los compromisos y la posición de sus investigaciones:

No sólo son conscientes de la elección de los temas y las prioridades de sus investigaciones, teorías, métodos y datos en el plano científico, sino que también son conscientes de ellos en el plano sociopolítico. No se limitan meramente a estudiar los problemas sociales o las formas de desigualdad porque estas sean materias “interesantes” de estudio, sino que además lo hacen explícitamente con el objeto de contribuir a producir un cambio social específico en favor de los grupos dominados. Examinan en una perspectiva autocrítica si los resultados de su investigación podrían beneficiar la posición dominante de los grupos poderosos de la sociedad y, además, al adoptar el punto de vista de los grupos dominados, los investigadores de los ECD también pueden tratar de influir y cooperar con los “agentes de cambio” cruciales o los “disidentes” de los grupos dominantes (Van Dijk, 2009: 26-27).²²

Bajo tales consideraciones, los ECD solo pueden denominarse “críticos” si satisfacen uno o varios de los siguientes criterios:

²² Queda completamente cuestionada la postura *neutral* y *objetiva* de muchos investigadores y críticos que explícitamente se niegan a tomar una posición ante determinados problemas sociales, pero que implícitamente trabajan a favor de las élites políticas y simbólicas hegemónicas. Por ejemplo, niegan el sexismo, el racismo y clasismo, “sin darse cuenta” de que hablan desde una posición de hombre, “blancos” y clase media alta, en contra de las víctimas mujeres, indígenas o negras y de condición socioeconómica baja. Dicen no ser discriminadores, pero su misma práctica social, discursiva e ideológica dice todo lo contrario.

- a) Las relaciones de dominación se estudian primariamente desde la perspectiva del interés del grupo dominado y a favor de este.
- b) Las experiencias de (los miembros de) los grupos dominados se emplean además como prueba para evaluar el discurso dominante.
- c) El estudio puede mostrar que las acciones discursivas del grupo dominante son ilegítimas.
- d) Pueden formularse alternativas a los discursos dominantes que coinciden con los intereses de los grupos dominados (Van Dijk, 2009: 26).

Un aspecto medular en los ECD es su posición ideológica. Constituyen un posicionamiento explícitamente crítico, lo cual implica una oposición a las estructuras y estrategias del discurso de élite y de sus condiciones y consecuencias cognitivas y sociales. “Va más allá de los criterios metodológicos tradicionales de adecuación observacional descriptiva y explicativa. Al añadir el criterio de adecuación crítica se presupone la existencia de unas normas y valores sociales y se introduce una ética social o política dentro del trabajo académico como tal (Van Dijk, 1997: 17). Lo que caracteriza a los ECD es su toma de partido “a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes” y su manifestación abierta de la vocación emancipadora que los motiva (Fairclough y Wodak, 2005: 368).

Existe una estrecha relación entre Discurso-Cogniciones-Sociedad: para Van Dijk las *cogniciones sociales*, los *estereotipos* y los *prejuicios* median entre discurso y sociedad. Las cogniciones sociales, los prejuicios y estereotipos constituyen una interfaz entre el discurso y la sociedad. Estas cogniciones consisten en los modelos, guiones o representaciones mentales que todos poseemos, es decir, encarnan “la combinación de representaciones mentales socialmente compartidas”, mismas que conllevan una serie de actitudes y valores, todo lo cual conforma las ideologías (Van Dijk, 2006: 70). Dichas cogniciones emergen en el discurso, ya sea de manera consciente o inconsciente (2006: 128), razón por la cual es la tarea de los ECD poner de manifiesto todas las cogniciones sociales, prejuicios y estereotipos en los que se fundamentan las ideologías de dominación.

A pesar de que los ECD no constituyen un método en sí mismos, como ya se ha dicho, sí señalan algunos pasos metodológicos que pueden replicarse. Para los ECD el discurso y otras interacciones socialmente situadas por actores sociales, pertenecen al micronivel social, mientras que las instituciones, los grupos y las relaciones de grupos, y por tanto el poder social corresponden al macronivel. Dados sus objetivos, los ECD se abocan al estudio de la relación entre ese micronivel y el macro (Van Dijk, 2009: 54). Para articular ambos niveles, los ECD han desarrollado las categorías de actores, sus acciones, sus mentalidades y sus contextos. De manera que esto nos remite a la interfaz señalada arriba: discurso-cogniciones-sociedad (contexto).

Metodológicamente, los ECD buscan poner de relieve la conexión entre el micronivel y el macronivel, razón por la cual sus procedimientos son similares a los de la sociocrítica: inicia con un análisis estructural del discurso, luego analiza las cogniciones y finaliza con el análisis del contexto. Para analizar la estructura de un discurso (escrito), contemplar aspectos como la sintaxis, el significado local, el significado global, el estilo, la retórica, la interacción con el otro. Luego se pasa al análisis de la relación del discurso con las cogniciones: se pretende ver cómo los aspectos estructurales mencionados pueden generar modelos mentales específicos y a su vez expresar, transmitir, compartir y reproducir prejuicios y estereotipos o representaciones sociales más generales (actitudes, ideologías) sobre *nosotros* mismos o sobre los *otros*. Finalmente, el análisis del contexto estudia cómo la representación discursiva, sus cogniciones, actitudes e ideología afectan el discurso de la gente y sus prácticas sociales, las cuales se relacionan con otras prácticas sociales del momento y lugar. Por esto Van Dijk insiste en que aunado a un análisis discursivo es menester realizar un análisis sociológico y político (Van Dijk, 2009: 183-189).

Los ECD superan los análisis estructural y semiótico porque: a) no es formal ni descriptivo, b) no se contenta sólo con la interpretación semiótica, sino que c) es situacional, interpretativo y explicativo: se sitúa en un contexto histórico, social y cultural para razonar, interpretar y explicar los fenómenos.

1.1.6. Pensamiento descolonial

A finales de 1970 surgen los estudios poscoloniales, a cargo de teóricos provenientes de las excolonias europeas de Asia y Medio Oriente, se trata de intelectuales tercermundistas en el primer mundo. Ellos señalan que el colonialismo va más allá de una dimensión económica o política, a una dimensión epistémica, ya que el colonialismo está vinculado directamente con el nacimiento de las ciencias humanas. Las humanidades y las ciencias sociales modernas han creado un imaginario sobre el mundo social del subalterno, legitimando así el poder imperial a nivel económico, político y epistémico. Ante estos postulados, se da, a partir de 1990, una discusión en América Latina sobre su no asimilación. Los pensadores latinoamericanos hacen ver que los estudios poscoloniales parten de legados culturales de excolonias británicas y desconocen el pensamiento latinoamericano. Con respecto a este panorama, los pensadores descoloniales abogan por una lectura crítica de la poscolonialidad en la que se puedan aprovechar ciertas herramientas, pero también se esmeran por la búsqueda de una categorización crítica del occidentalismo que tenga su lugar de enunciación en América Latina. Así las cosas, surge, heredero de las teorías latinoamericano de la Pedagogía del oprimido, la Teoría de la dependencia y la Filosofía de la liberación, el pensamiento descolonial.

La descolonialidad constituye un proyecto que busca trascender históricamente la colonialidad. “Develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común” (Mignolo, 2007: 32). “El paradigma decolonial lucha por fomentar la divulgación de otra interpretación que pone sobre el tapete una visión silenciada de los acontecimientos y también muestra los límites de una ideología imperial que se presenta como la verdadera (y única) interpretación de esos mismos hechos” (Mignolo, 2007: 57), por lo tanto “el giro epistémico decolonial implica entender la modernidad desde la perspectiva de la colonialidad” (Mignolo, 2007: 58).

Algunos de los más reconocidos exponentes del pensamiento Descolonial son: Eduardo Mendieta, Santiago Castro Gómez, Walter D. Mignolo, Alberto Moreiras, Ileana Rodríguez, Fernando Coronil, Erna von der Walde, Mabel Moraña, Nelly Richard, Hugo Achúgar, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Francisco

López Segrera, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Boaventura de Sousa Santos, Ochy Curiel, Rita Segato, Karina Bidaseca, María Lugones, etc.

Un concepto fundamental para el Pensamiento descolonial es el de *colonialidad*, entendido como “el esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos” (Restrepo y Rojas, 2009: 9). Este se extiende hasta el presente y opera a través de la naturalización de jerarquías que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación con el fin de explotar el capital de los *Otros*, así como subalternizar y obliterar los conocimientos *Otros*.

Los descoloniales plantean una clara distinción entre colonialismo y colonialidad. El colonialismo consiste en una experiencia histórica concluida, se trató de un aparato de dominio político y militar para la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del conquistador. Descolonizarse implica independizarse del dominio político-militar imperial. En cambio, la colonialidad refiere a “una estructura lógica del dominio colonial que subyace en el control español, holandés, británico y estadounidense de la economía y la política del Atlántico, desde donde se extiende a casi todo el mundo” (Mignolo, 2007: 33). De tal manera que la descolonialidad supone un proceso epistémico para liberarse de los lastres de la matriz colonial de poder que ejerce un control hegemónico sobre el imaginario, las subjetividades, los modos de ser, sentir, pensar y producir conocimiento. “Descolonizar la subjetividad implica descolonizar el conocimiento, porque es el conocimiento el que controla la subjetividad” (Mignolo, 2016).

Para los descoloniales, es la modernidad la que crea la colonialidad, la cual instauró “los cimientos históricos, demográficos y raciales del mundo moderno/colonial”, dentro de los cuales operó una “categorización de individuos según su nivel de similitud o cercanía respecto de un modelo presupuesto de humanidad ideal” (Mignolo, 2007: 41). De acuerdo con su tesis, Mignolo apunta que la colonialidad constituye el reverso de la modernidad, su lado oscuro y enterrado. Ambas son dos caras de una misma moneda (Mignolo, 1992). La modernidad es la visión europea de la colonialidad, ya que “desde su perspectiva, se refiere a un período de la historia que se remonta al Renacimiento europeo y al ‘descubrimiento’ de América o bien a la Ilustración europea”. Mientras que

la colonialidad es la percepción latinoamericana de la modernidad, es la perspectiva “del otro lado, de las excolonias portuguesas y españolas de América del Sur”. Desde América Latina se propone que “el progreso de la modernidad va de la mano con la violencia de la colonialidad” (Mignolo, 2007: 31).

Se trata pues de la *co-constitución de la colonialidad y la modernidad*: la colonialidad y la modernidad son dos caras de la misma moneda. La modernidad inicia en los siglos XV y XVI. Europa se construye a sí misma como un *nosotros* y construye a la no modernidad como un *ellos* (América Latina). La colonialidad son las historias de América Latina que fueron soterradas por la “Historia” europea. Del lado de la modernidad, la conquista es vista como descubrimiento, del lado de la colonialidad, como invención. La perspectiva de la modernidad es imperialista, la de la colonialidad es la de los condenados de la tierra, los marginados. De manera tal que “es precisamente la modernidad la que necesita y produce la colonialidad” (Mignolo, 2007: 37). La matriz colonial de poder fue engendrada por “la combinación de la ideología de expansión del cristianismo de occidente con la transformación del comercio derivada de la posesión de tierra y la explotación a gran escala de mano de obra para producir mercancías destinadas a un nuevo mercado mundial” (Mignolo, 2007: 55).

La colonialidad a su vez involucra tres esferas principales: *colonialidad del poder*, *colonialidad del ser* y *colonialidad del saber*, que consiste en “la apropiación imperial de la tierra, la explotación de la mano de obra, el control financiero, la autoridad, el control de la sexualidad y el género y del conocimiento y la subjetividad” (Mignolo, 2007: 57). Dadas esas tres dimensiones de la colonialidad, es ella misma quien “en el proceso de invención de América” requirió de “la construcción ideológica del racismo” (Mignolo, 2007: 40), así como la difusión del patriarcado-sexismo y el clasismo, instrumentos de dominación social (Quijano, 1999: 141), que constituyen criterios originados en la relación colonial y que aún son la base sobre la que está constituido el poder social (Quijano, 1992: 1).

Así las cosas, el racismo, el clasismo y el sexismo concretados en la colonia como violencias físicas, continúan operando además como violencias simbólicas, *violencia epistémica* (Mignolo) o *epistemicidio* (Santos). Como anota Mignolo, la colonialidad del

poder que comprende la colonialidad del saber, del ser, del sentir y del hacer, ejerce una *violencia epistémica* que niega todo lo Otro: otras maneras de saber, de ser, de sentir y de hacer, *exterminándolas o asimilándolas* (Mignolo, 2007: 30 y 2010: 12. El destacado es nuestro). Según Santos, la expansión europea perpetró no solo un genocidio, sino también un epistemicidio al eliminar “pueblos extraños porque tenían *formas de conocimiento extrañas*”. Santos sostiene que el *epistemicidio* fue mucho más extenso que el genocidio porque ocurrió siempre que se pretendió subalternizar, subordinar, marginalizar o legalizar prácticas y grupos sociales que podrían constituir una amenaza para la expansión capitalista o, durante buena parte de nuestro siglo [XX], para la expansión comunista” y sus principales víctimas han sido: indígenas, negros, mujeres, trabajadores y minorías étnicas, religiosas y sexuales (Santos, 1998: 431). El epistemicidio dio al traste con el derecho original al conocimiento, a través de él la modernidad occidental suprimió este derecho y creó su conocimiento imperial (Santos, 2010: 89).

Es por esta razón que los descoloniales abogan por una *pluriversalidad o ecología de saberes*, es decir, el reconocimiento no solo de otros conocimientos, sino también de otras maneras de hacer y producir conocimientos. Posibilitado por este reconocimiento, el pensamiento descolonial hace acopio de todos los conocimientos otros, no solamente latinoamericanos, sino de lo que se ha llamado el *Sur Global*, o las *Epistemologías del Sur*,²³ que también atiendan a la desobediencia epistémica y política que este demanda. No se trata solo de desmitificar y de reducir la ficción de la modernidad a su justo medio, sino también hacer reemerger de los saberes otros, de que no tengamos miedo de ser, de pensar, de sentir y de producir conocimiento fuera de la lógica impuesta por el eurocentrismo, desprendernos o desengancharnos de la epistemología de la modernidad para hacer reemergen nuestras epistemologías (Mignolo, 2016).

El pensamiento descolonial es un llamado a *la desobediencia epistémica y política* en el sentido de problematizar los discursos eurocentrados e intramodernos. Se trata de poner en crisis la episteme que hemos aprendido, que se nos impuso desde la colonia y

²³ “Las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado” (Santos, 2011:16).

que nos impide ver los problemas de nuestra realidad y buscarles soluciones en medio de ella. Por esto, los descoloniales procuran revelar el origen de las narrativas de la modernidad para poner en evidencia los puntos ciegos de las concepciones teóricas y filosóficas europeas que, además de crear la ficción de la modernidad, coloca a Europa como centro y parangón universal (Dussel, 1994).

De igual modo, el pensamiento descolonial se sitúa epistemológicamente como un *paradigma otro*, es decir, un paradigma articulado desde de la diferencia colonial que busca cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico, cambiar los contenidos, los términos y las condiciones de las conversaciones académicas y epistémicas para conseguir un diálogo.²⁴ Es por eso que hace hincapié en el hecho de que el conocimiento se produce desde un *lugar de enunciación*, constituido por la conciencia del lugar desde el que se habla como sujeto político y social consciente de que el conocimiento es históricamente producido en una determinada geopolítica y corporopolítica. Esto es, “la situacionalidad geohistórica y corporalizada que articula la producción de conocimiento” (Restrepo y Rojas, 2009: 12).

Atendiendo a la desobediencia epistémica que su lugar de enunciación reclama, así como la pretendida universalidad de los conocimientos del colonizador, los pensadores descoloniales sostienen que la unidad de análisis de nuestros problemas latinoamericanos debe ser el sistema-mundo. Porque a partir de la modernidad se puso de manifiesto la necesidad de trascender las causas locales, pues estas no son suficientes. Todo acontecimiento requiere una comprensión desde el sistema-mundo, desde una geopolítica del pensamiento que tenga en cuenta las interconexiones globales suscitadas desde el inicio de la modernidad (siglo XV y XVI) hasta nuestros días.

Como puede verse, el pensamiento descolonial más que una teoría es una posición epistemológica, de ahí que no establezca pasos metodológicos específicos, sino un compromiso ético y político con el fin de producir un conocimiento útil para el lugar desde el

²⁴ Mignolo insiste en la necesidad de cambiar los términos de la conversación para poder realizar el giro descolonial, el desenganche de la lógica eurocentrada. Destaca que el pensamiento descolonial es un pensamiento indisciplinado, sin disciplina, que toma en cuenta *dominios* como la política, la economía, el conocimiento y la subjetividad, el racismo y el sexismo y la naturaleza; *niveles* como los actores, las instituciones y las lenguas, y *flujos* del enunciado que vayan de la enunciación al enunciado y del enunciado a la enunciación. Eso supone que no se puede entender ninguno de los dominios en sí mismo. El hacer descolonial está en la enunciación y no en los dominios: trabajar los dominios es hacerlo a nivel de los contenidos (Mignolo, 2016).

cual se habla (en esto se parece a los ECD). Sin embargo, hay algunos procedimientos que caracterizan las producciones intelectuales descoloniales:

En primer lugar, la *reconstelación y catachresis*: términos de las teorías poscoloniales (Spivak) que refieren al “uso estratégico de las categorías más autocríticas desarrolladas por el pensamiento occidental para recontextualizarlas y devolverlas en contra de sí” (Gómez y Mendieta, 1998:7). Asimismo, Spivak plantea la necesidad de “desenmascarar las voluntades que se autoproclaman realidades” (Gómez y Mendieta, 1998:8).

Otro movimiento ejecutado por los descoloniales consiste en “*nombrar su propia historia*”, “*articular sus propias categorías autorreflexivas*” (Gómez y Mendieta, 1998:10. El destacado es nuestro). Esto es, “una introducción a una nueva forma de contar la historia”, “un desprendimiento epistémico en la escritura de la historia” (Mignolo, 2010: 40). Aunado a este, se encuentra el *desconstruir* las imágenes coloniales sobre América Latina en todos los ámbitos del conocimiento, lo cual a su vez conlleva a *construir genealogías* del pensamiento latinoamericano contrahegemónico, en todos los niveles, con todas las epistemologías.

En este mismo orden, se inscribe el *desprenderse o desengancharse* de las nociones modernas de totalidad y universalidad para lograr “*dar paso a una nueva comunicación inter-cultural*, a un intercambio de experiencias y de significaciones” (Mignolo, 2010:16). “Desprenderse presupone moverse hacia una geopolítica y una corporopolítica del conocimiento, que denuncia la pretendida universalidad de una etnicidad en particular (biopolítica) localizada en una región específica del planeta (geopolítica): Europa” (Mignolo, 2010:17). “Se trata de liberarse de la matriz colonial de poder que sujeta a ambos el colonizador y el colonizado. Pues esos son los procesos descolonizadores – desvincularse, desligarse, desengancharse de la tiranía de la matriz colonial de poder” (Mignolo, 2010: 23). Sin ese desenganche no es posible leer nuestra propia realidad con nuestros propios ojos y con nuestra propia conciencia.

1.2. *Toda lectura está mediada*

Nadie lee de modo directo o inmediato la realidad, el mundo, el texto. Todos nos acercamos a las cosas, a los fenómenos y a los productos culturales de manera indirecta

o mediada. Entre nosotros como lectores y el texto que vamos a leer se interponen las valoraciones, los puntos de vista, las lecturas y las apreciaciones que otros tienen sobre el texto y todo el legado cultural heredado de la tradición literaria e interpretativa. En nuestro caso, esa tradición literaria y crítica está constituida por los aportes de las diversas tendencias teóricas y metodológicas del siglo XX y XXI, como son el estructuralismo, la semiótica, la semiótica de la cultura, la teoría del texto, la sociocrítica y los estudios críticos del discurso procedentes de Europa y Estados Unidos. Para leer desde nuestro lugar de enunciación, desde nuestra realidad latinoamericana, hemos echado mano a los estudios descoloniales que nos ayuden a cuestionar, polemizar y hacer emerger nuestras propias inquietudes, realidades y subjetividades.

Como lectores siempre estamos ubicados, no solo en un lugar geográfico, sino también en una posición social, política, ideológica y epistemológica. Además, nadie de nosotros, como lectores, puede renunciar a su condición de clase, de género, de etnia, a su profesión, a su preferencia sexual. Aún más, tanto el texto que leemos como nosotros como lectores habla y leemos desde una posición determinada. En todo proceso de lectura, el primero que debe estar ubicado-contextualizado es el lector. Debe saber qué lee, por qué lee, para qué lee y contra qué y contra quién lee. Esto quiere decir que la lectura no es un acto inocente. Tampoco lo es la asignación de unos textos o la invisibilización de otros. Hubo un tiempo en que las novelas de Carlos Luis Fallas estaban excluidas y prohibidas del sistema educativo. Algo pasó para que fueran tomadas en cuenta como lecturas de escuelas y colegios.

Igual sucede con las teorías y las metodologías de análisis e interpretación de textos literarios: aquellas que tienen menos relación con el contexto social, histórico y cultural han tenido mayor acogida y aceptación por quienes no quieren que su manera de ejercer el dominio sea cuestionada. Esto es, los métodos formales e inmanentistas han sido los predilectos en los ambientes dictatoriales, mientras que los métodos sociohistóricos han sido expulsados de los centros de enseñanza. Esas decisiones políticas han tenido eco en las universidades y en los docentes. El resultado está a la orden del día: proliferan textos literarios llenos de prejuicios y estereotipos discriminadores por razones de género, etnia y clase, y los estudiosos de la literatura asumen dos posiciones: a) no dicen nada y

con su silencio cómplice legitiman y justifican la dominación; y b) si dicen algo es para defender al autor consagrado y premiado por el sistema.

Desde la teoría de los descoloniales, todo conocimiento es producido por un sujeto que está situado-ubicado-localizado-corporeizado y es hijo de un tiempo y un espacio. En consecuencia, todo discurso-texto y su correspondiente lectura-análisis e interpretación se enmarcan en una determinada posición, desde un locus enuntiationis. El *locus enuntiationis* tiene que ver con la conciencia del lugar desde el que se habla como sujeto político y social, consciente de que el conocimiento es históricamente producido en una determinada geopolítica y corporo-política (cf. Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002; Mignolo, 2010). Esto es, “la situacionalidad geohistórica y corporalizada que articula la producción de conocimiento” (Restrepo y Rojas, 2009: 12). Todo esto quiere decir que no podemos seguir pensando, leyendo, analizando e interpretando textos literarios como si fuéramos europeos o estadounidenses, ni desconociendo el lugar desde donde fueron producidos y el lugar desde donde son consumidos. Debemos definir nuestro lugar en el mundo desde donde leemos y con cuáles herramientas teóricas y metodológicas hacerlo.

En tal sentido, nos ubicamos desde América Latina para apropiarnos de los principales aportes que han hecho a los estudios literarios las tendencias estructuralistas, semióticas, posestructuralistas y sociocríticas. Eso nos permitirá ser conscientes y críticos de los vacíos teóricos y metodológicos y de las problemáticas que abordan y de las que dejan de lado. Dada nuestra preocupación por incluir un enfoque étnico-cultural, hacemos acopio también de la perspectiva de los *Estudios Críticos del Discurso* (ECD), cuyo principal propósito es develar y dismantelar las estrategias de poder que sostienen sistemas de dominación como el racismo, el sexismo, el colonialismo y el clasismo.

En vista de lo anterior, no solo nos acogemos a los lineamientos de las teorías y metodologías europeas y anglosajonas, sino que también heredamos los postulados de la crítica literaria latinoamericana iniciada por Ángel Rama, Emir Rodríguez Monegal, Antonio Cornejo Polar, Desiderio Navarro y Fernández Retamar. Eso nos permite visibilizar y centrar nuestra atención en problemas que no llaman la atención a los europeos y estadounidense. Eso quiere decir que nuestra propuesta de lectura se alimenta de las

epistemologías del Sur Global (cf. Santos, 2011), desde donde instrumentalizamos los aportes de las teorías literarias europeas. Por el tamiz de lo descolonial haremos pasar al estructuralismo, las semióticas, la teoría del texto, la sociocrítica y los estudios críticos del discurso.

1.3. Texto y discurso

Texto y discurso son términos que suelen utilizarse como sinónimos en gran parte de la literatura especializada en estructuralismo, semiótica y sociocrítica. Aquí procuraremos destacar la diferencia entre estas dos categorías y señalar las peculiaridades de cada uno.

Textura, textil y texto vienen de la misma raíz latina *textus*, y quiere decir *tejido*. Tal etimología remite a la idea de entramado, entrelazado, interrelacionado, interdependiente como el tejido, la tela. Roland Barthes, desde la semiótica, aporta otras definiciones de texto: a) “El texto es un *tejido de citas* provenientes de los mil focos de la cultura” (1987: 69); b) “Un texto es un tejido, un *trenzado de correlatos* que pueden estar separados unos de otros por la inserción de otros correlatos que pertenecen a otros conjuntos” (1985: 293); c) “La metáfora textil... no es fortuita. En efecto, el análisis textual exige representarse el texto como un tejido, como un *trenzado de voces diferentes, de códigos múltiples, entrelazados e inacabados a la vez*” (1985: 350. Los destacados son nuestros).

Una *primera conclusión* de lo planteado por Barthes sería indicar que *texto es un tejido o entramado de voces, discursos y otros textos provenientes de diferentes focos de cultura*. Gracias a esta citación y concitación de textos y discursos se pone de manifiesto la complejidad interna del texto: un solo texto está constituido por múltiples subtextos, diversos e intraducibles uno al otro. Esta definición supera la concepción de texto como estructura cerrada proveniente del estructuralismo. Para los estructuralistas, el texto importa como fenómeno aislado, separado e inmanente, sin ninguna relación con otros sistemas de signos ni con el contexto histórico, social y cultural.

Del texto como tejido por otros textos y discursos pasamos a la concepción del *texto como dispositivo pensante* de la semiótica de la cultura. Iuri Lotman sostiene que “el

texto no es un recipiente pasivo, el portador de un contenido depositado en él desde fuera, sino un generador”, un “dispositivo pensante”: “El texto es un espacio semiótico en el que interactúan, se interfieren y se autoorganizan jerárquicamente los lenguajes” (Lotman, 1996: 97). Este texto generador de sentido y dispositivo pensante necesita de un interlocutor que lo ponga a trabajar, para que manifieste su conciencia dialógica: “para trabajar, la conciencia necesita de otra conciencia, el texto de otro texto y la cultura de otra cultura” (p. 99). En este sentido, el texto se ha abierto a otros textos y a otras culturas.

En el sistema de la cultura, el texto cumple dos funciones básicas: la trasmisión adecuada de los significados (*función comunicativa*) por medio del lenguaje artificial: es el caso de la *máxima monosemia* del texto (Lotman, 1996: 94) y la generación de nuevos sentidos (*función mnemotécnica*): el texto aparece como un dispositivo pensante, que hace que el texto carezca de homogeneidad y esté constituido como un sistema de espacios semióticos heterogéneos (Lotman, 1996: 56): como programas mnemotécnicos, los textos sirven para “reconstruir capas íntegras de cultura, para *restaurar una memoria*” (Lotman, 2003: 113. El destacado es del original).²⁵ En otra parte Lotman señala:

el texto se nos presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, *un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado* (Lotman, 1993: 125-126. El destacado es nuestro).

Mientras que texto tiene que ver con el producto, el resultado final, el tejido en sí y la materialización, el *discurso* se refiere al discurrir, al fluir de las ideas dentro del contexto o situación enunciativa. Podría decirse que un discurso es una cadena de actos de habla en la que se producen enunciados coherentemente relacionados para cumplir un propósito comunicativo, y hacer copresentes a los interlocutores y el contexto que los rodea, el habla, la entonación, las estructuras sintácticas, el significado, el referente y la fuerza ilocutiva. Como sintetizan Caruman, Hernández, Jocelin y Matamoros:

²⁵ Texto como manifestación de varios lenguajes: “Son las relaciones complejas, dialógicas y probabilísticas entre sus distintas subestructuras, las que constituyen el poligloteismo del texto y lo convierten en mecanismo generador de significación” (Lotman, 2003: 112).

Un *texto* no es ni más ni menos que una tela, un tejido, donde en lugar de hilo se utilizan *palabras*, donde en lugar de los puntos resultantes del trenzado del hilo se obtienen los diferentes efectos provenientes de las distintas *funciones* y *connotaciones* de dichas palabras. El *hilo* y los *puntos* de un texto escrito o hablado corresponden a lo que se conoce como *discurso*, o secuencia ininterrumpida de lenguaje puesta en funcionamiento para *hacer* algo. Este *hacer* puede ser traducir, convencer, dialogar, demostrar, persuadir, argumentar, ordenar, pedir, etc. En un texto, entonces, intervienen a lo menos dos niveles:

- a) el *hilo*, o palabras empleadas para decir algo; y
- b) la *urdimbre*, o las funciones y connotaciones en que están siendo utilizadas las palabras (Caruman y oros, 2007; 36. Los destacados son del original).

El *discurso* puede ser entendido como la materia de que está hecho un texto, y también como la forma que adquiere tal materia; de allí se hablará entonces de discurso poético, discurso narrativo, discurso político, discurso dramático, discurso publicitario, discurso cinematográfico, discurso histórico, discurso político, discurso ecológico, discurso erótico, discurso literario, discurso moral, discurso racista, discurso sexista, discurso homofóbico, etc. Esa materia que constituye el discurso materializa también el tono: grave, burlesco, sarcástico, irónico, paródico, carnavalesco, coloquial, apelativo, impositivo...

Así como se puede seguir la trama de un tejido, esto es, observar y analizar *cómo* está tejido, *qué puntos* se utilizaron, *cuál* es el resultado (si es una bufanda, un sweater, un gorro, un chal, etc.), de igual manera se puede analizar un texto siguiendo su discurso, para ver *cómo* está ordenada la información contenida en él, *qué* funciones cumplen las palabras en sus distintos niveles, *cuál* es la forma final de lo enunciado: “Se puede hablar entonces de una *red textual*, ya que la información fue ordenada y distribuida por el emisor con la finalidad de *atrapar* al lector, y también porque una red es un tejido organizado de *hilos*. De este modo, el *lector*, al interpretar (leer) un *tejido* (texto) puede *destejerlo* (en el caso del discurso artístico) o *usarlo* (en otros tipos de discurso)” (Caruman y otros 2007: 36. Los destacados son del original).

A partir de lo señalado sobre texto y discurso se impone una *segunda conclusión*: texto es la materialización de otros textos y otros discursos, razón por la cual puede ser objeto de lecturas intertextual e interdiscursiva que den cuenta de su composición, su dinámica, su trabajo y su semiosis. Todo esto quiere decir que ningún texto se escribe a partir de cero, sino con arreglo a otros textos y a otros discursos propios del contexto

histórico, social y cultural de su productor. Bajtín dirá que pasamos nuestra vida citando, concitando y recitando palabras ajenas, palabras de otros (Bajtín, 1986). El lector debe estar pendiente de esa dinámica intertextual e interdiscursiva para:

- a) dar cuenta de las funciones que adquiere ese diálogo del texto con otros textos y con otros discursos;
- b) poner de manifiesto el tratamiento que sufre la tradición cultural y las voces del entorno, y
- c) determinar el grado de proximidad, armonía, distanciamiento y conflictividad que se lleva a cabo entre la escritura y las prácticas sociales, discursivas e ideológicas del contexto social, histórico y cultural.

1.4. El texto, sus lecturas y sus lectores

¿Cuántas lecturas puede admitir un texto? Como unidad de forma y fondo (forma y fondo son inseparables), el texto literario puede ser objeto de una lectura denotada y otra connotada.

La *lectura denotada* supone una descripción objetiva de los componentes textuales: título, paratexto, cotexto y estructuras mediadoras. Esta lectura centra su atención en los elementos literales, obvios, superficiales, visibles o explícitos. Sirve para ver los contrastes y las relaciones entre los diferentes elementos que constituyen la trama o tejido. Con esta lectura buscamos identificar lo dicho y mostrado a simple vista. Aquí importa analizar el texto en sí. Tratamos de responder a las preguntas: cómo está constituido el texto, cuál es su organización interna, cuáles elementos lo conforman y de qué trata o cuál es el mensaje o mensajes.

En cambio, la *lectura connotada* va desde lo superficial a lo profundo del texto: se pasa de lo explícito a lo implícito, de lo dicho a lo no dicho, de lo percibido a lo no percibido a simple vista. Nos lleva a incursionar en el mundo de los valores, ideas y mensajes sobreañadidos que no se leen en la superficie textual. Toma en cuenta la relación del texto con su contexto social, histórico y cultural, con el imaginario y los planos simbólicos. Interviene todo el potencial comprensivo, analítico y perceptivo del lector, toda su

competencia lectora. Buscamos responder a las preguntas: cuáles son las connotaciones sociales, políticas e ideológicas que posee el texto, cómo se vinculan con el contexto, mediante qué mecanismos, cuál es la estructura social, histórica y cultural representada, reproducida, cuestionada, problematizada, subvertida.

Estas dos formas de leer no son opuestas, como supone Guiraud (1971), sino complementarias: sin una lectura o comprensión literal no es posible llevar a cabo una lectura y comprensión connotada. Tanto la denotación como la connotación son procedimientos de lecturas culturales y ambas están salpicadas de las intenciones de sus productores: describir no es más objetivo que interpretar o explicar. Por esta razón, Manuel Jofré plantea:

La pura denotación podría ser entendida como pobreza comunicativa o precisión informativa. Y la connotación, por su lado, podría ser vista como riqueza o ampliación comunicativa... El lenguaje, como sistema de signos central, puede ser analizado a partir del grado de connotación que se suma a la denotación... La connotación aparece como más rica porque siempre tiene más de una significación. Es difícil predecir las connotaciones, las conexiones mentales y lingüísticas de los sujetos. La connotación implica significaciones diferentes, aunque no necesariamente subjetivas. La denotación, en cambio, implica un acuerdo, una estabilización, un consenso... No se puede concluir que la denotación sea siempre fija mientras que connotación sea siempre variable... Tanto la denotación como la connotación son culturales y en ambas hay emotividad (www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/14/tx20mjofre.html).

Retomando estos planteamientos de la semiótica, podemos decir que la lectura connotada nos permitirá ver cómo el texto:

- Se relaciona con otros textos y con otros discursos: intertextos e interdiscursos.
- Materializa prejuicios y estereotipos, creencias y opiniones comunes: cogniciones sociales e ideológicas.
- Cuestiona o refuerza las ideas dominantes de la sociedad y de la cultura: implicaciones sociales.
- Altera o reproduce el sistema de valores imperantes que muchas veces es injusto: implicaciones ideológicas.
- Además de una lectura estética, implica una lectura ética y política: demanda la transformación del lector, del texto y del contexto desde donde se lee.

Según Barthes, en el campo de la lectura connotada no es posible describir niveles, dado que no es posible cerrar la lista de tales niveles. Únicamente la lectura denotada posee límites por estar al servicio de la verdad o de la ley. En cambio la lectura connotada instauro el derecho al sentido múltiple y libera los límites de la lectura hasta el infinito. Eso quiere decir que nunca agotamos el sentido del texto: “en el fondo de todo texto, por legible que haya sido en su concepción, queda todavía un resto de ilegibilidad” (Barthes, 1984: 47-48).

Esta idea de Barthes nos sirve de puente para explicar el concepto de *texto como iceberg semiótico* de Van Dijk. Desde los estudios críticos del discurso, este autor señala que del texto sólo se manifiesta una punta, “mientras que el resto de la información se supone conocida de los lectores” (Van Dijk, 1997: 32). Esto quiere decir que “gran parte de la información en un texto no se expresa de forma explícita, sino que se realiza de manera implícita... El análisis de lo ‘no dicho’ es a veces más revelador que el estudio de lo que en realidad se expresa en el texto” (p. 34). Más adelante apunta:

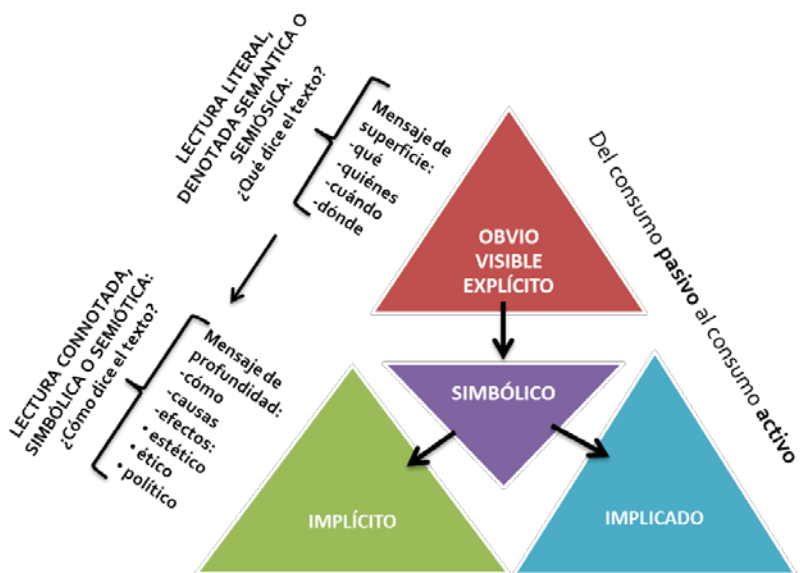


Gráfico 3: Texto como iceberg semiótico.
Elaboración de JRC, 2013.

Un texto es como iceberg: sólo una pequeña parte de la información necesaria para su comprensión se expresa y es “visible”, mientras que las grandes cantidades de conocimiento universal se “presupone”, es decir, se supone que el usuario del lenguaje lo conoce y lo comparte. Esta información oculta se almacena en la memoria bajo la forma de “modelos” y “guiones” (Van Dijk, 1997: 133-134) (ver Gráfico 3).

Esta metáfora del texto como iceberg nos sirve para destacar tres aspectos fundamentales en el proceso de lectura, análisis, interpretación y explicación de textos: 1) el texto es más de lo que vemos en la superficie; 2) el texto admite al menos a dos tipos de lectura: una de lo explícito y literal y otra de lo implícito y simbólico: analizar lo no dicho es mucho más revelador que analizar lo dicho, y 3) el texto demanda al menos dos tipos de interpretaciones: la semiósica o semántica y la semiótica o crítica. La primera se encarga de llenar de significado las manifestaciones literales del texto. “La interpretación crítica o semiótica, en cambio, es aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas”. En consecuencia, todo texto prevé dos tipos de lectores: “el lector modelo ingenuo (semántico) y el lector modelo crítico” (semiótico) (Eco, 1992: 36).

Como iceberg, la parte visible ofrece lo obvio, lo explícito y superficial del texto y lo único que reclama de nosotros es saber leer y comprender en un *nivel literal*: para poder llevar a cabo esta comprensión sólo ocupamos, al menos, resolver las dudas léxicas, determinar ideas principales, motivos, acontecimientos, personajes, trama, argumento... Al no ir más allá de lo obvio, resultamos convertidos en lectores pasivos, receptivos, irreflexivos, acrílicos y reproductores de LO QUE DICE EL TEXTO. Este tipo de lector, en lugar de procesar lo expuesto por el texto, lo que hace es memorizarlo para después repetirlo. Este tipo de lector ve el texto como texto de placer, según la terminología de Barthes.

En cambio, en la parte invisible encontramos lo no obvio, lo implícito del texto que, para ser procesado, reclama de nosotros otro tipo de lectura y otro tipo de capacidades y destrezas si queremos leer en un *nivel profundo*: como se nos pide ir más allá del plano literal para averiguar lo implícito, debemos usar lo dicho por el texto para acceder a lo no dicho: de lo literal pasamos a lo simbólico mediante procesos de inferencia y abducción. Además de saber leer y comprender, el lector debe saber abstraer, inferir, conceptualizar, interpretar y explicar. Por esta razón será un lector analítico, reflexivo, cuestionador, incisivo, crítico y creativo: no se conformará con memorizar para reproducir la información, sino que analizará, cuestionará y revisará críticamente para hacer deduc-

ciones, inferencias, implicaciones, valoraciones, etc. Este tipo de lector ve el texto como texto de gozo.

Quien lee por placer es un lector pasivo, acrítico, conformista, no polemiza ni cuestiona lo leído, es un reproductor de lo que estipula la cultura y lee desde la comodidad, desde lo confortable, desde lo establecido. Está más preocupado por las sensaciones agradables que experimenta con la lectura.²⁶ Es algo así como el lector de “Continuidad de los parques”, el famoso cuento de Julio Cortázar: un lector que lee de espaldas a la realidad, termina siendo devorado por la lectura, deja intacto el sistema de valores y no cuestiona el orden establecido-hegemónico.

En cambio, quien lee para gozar el texto es un lector activo, dinámico, crítico, creativo, polémico y cuestionador de lo dado y representado por el texto: este tipo de lector posee una competencia cultural que le permite descodificar el entramado del texto e ingresar a sus niveles más profundos. Un lector conocedor de los códigos de goce puede leer un texto de placer, pero un lector que sólo conozca los códigos del texto de placer no puede hacer una lectura del texto de goce. Imaginemos un lector de Carpentier y un lector de Isabel Allende, o un lector de Wittgenstein y un lector de Savater: lo complejo se hace llano, lo profundo superficial, de la riqueza del lenguaje se pasa a un abaratamiento del sentido y de la riqueza de recursos retóricos y estilísticos desembocamos en un mar de lugares comunes, prejuicios y estereotipos. Un texto de goce puede producir tedio-aburrimiento a un lector ingenuo. Por eso, cuando Barthes piensa en su héroe lector, lo imagina: “bastante informado”, “bastante prudente”, “bastante valiente” y “bastante libre” para “dar cumplimiento, mediante su trabajo, al plural del texto” (Barthes, 1972: 205-206).

²⁶ Por eso es que los medios masivos se apuntan a difundir las campañas de la lectura por placer y para el placer. Periodistas y personajes de la farándula salen en hermosos carteles exhibiéndose como lectores y exhortando al público a leer, con lemas como: “Leer es pura vida”. “Los reconocidos y destacados costarricenses que participan en esta campaña de lectura son: Alberto Cañas, escritor; Marcelo Castro, periodista; Manuel Delgado, periodista; Edgar Silva, periodista; Geovanni Calderón, periodista; Hanna Gabriels, deportista; Thelma Darkings, actriz; Marcela Ugalde, actriz; Marcia Saborío, actriz; La Media Docena, comediantes. Todos ellos aceptaron participar en este proyecto por considerar la lectura una actividad fundamental para el desarrollo, educación y enriquecimiento de las personas. *Leer es pura vida* se basa en una campaña similar que la Asociación de Bibliotecas de Estados Unidos desarrolla desde 1985, llamada en inglés *Celebrity Read* (Las celebridades leen) y que también consiste en series de afiches de personalidades destacadas, por medio de los cuales ellos promueven la lectura y la educación” (28 de agosto, 2012. <http://clubdelibros.com/component/content/article/1-contenido/1219-ia-leer-porque-leer-es-pura-vida.html>).

Tanto la noción de texto como trama y tejido y de texto como iceberg semiótico poseen hondas repercusiones metodológicas, como veremos más adelante. La noción de texto como trama tejida por textos y discursos, admite una cuádruple lectura: una textual, otra intertextual, otra interdiscursiva y otra contextual. Esas cuatro lecturas permiten abrir el texto hacia dentro de sí para establecer su estructura interna y sus relaciones con la estructura social, histórica y cultural hacia afuera. Por su parte, el iceberg semiótico posibilitará una necesaria doble lectura: la descripción inmanente con la que pondremos de relieve la estructura interna del texto, y la intelección connotada con la que abriremos los límites del texto hacia la tradición cultural, hacia los miles focos de cultura.

1.5. La lectura: un proceso dialógico

Leer un texto literario no es un proceso unilateral y unidireccional que va sólo del lector hacia el texto, sino que implica una relación dialógica por medio de la cual: 1) Quien lee es también leído. 2) Quien escribe también es escrito. 3) Quien vive también es vivido. Del mismo modo se lleva a cabo la relación del autor, el texto y el lector con

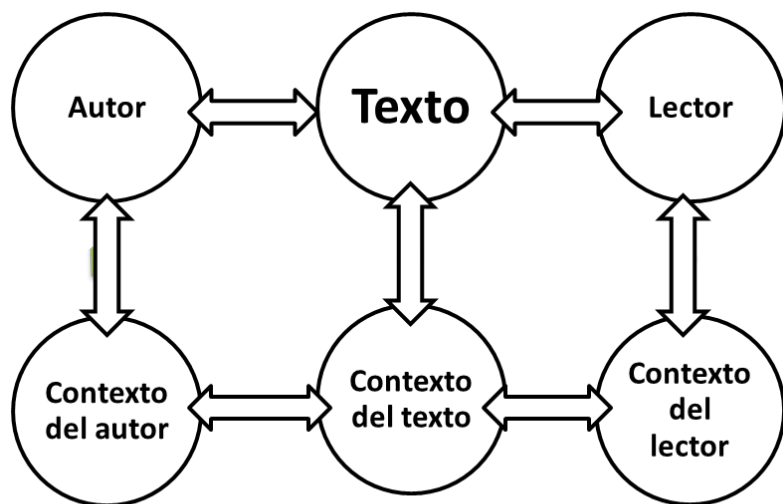


Gráfico 4: Dialógica del proceso de lectura.
Elaboración de JRC, 2012

sus contextos (ver Gráfico 4). La lectura es un diálogo que fluye, fluctúa, como las olas, en una cadena continua que une todos los eslabones de un proceso comunicativo infinito y abierto. Por eso, en todo proceso de lectura nadie se queda por fuera del texto o nadie es inmune a la fuerza sugestiva, evocativa, ideativa, imaginativa y conductual o

actitudinal que el texto plantea. En tal sentido, no existe texto inocente, pero si puede haber lectura ingenua o lector ingenuo.

Todo acercamiento al texto supone el encuentro de tres contextos diferentes, interconectados y determinantes en el proceso de lectura, razón por la cual no podemos dejarlos por fuera. Esos contextos son:

1. El contexto desde donde lee el lector.
2. El contexto al que se refiere el texto.
3. El contexto desde donde fue escrito o se ubica el autor.

La construcción del sentido precisa la combinación de estos contextos. Eso quiere decir que toda lectura es finita, todo cuanto se diga sobre el texto solo es válido para nuestro contexto y estará sujeto a la obsolescencia, porque toda lectura se hace desde un contexto social, histórico y cultural concreto: no existen lecturas universales válidas para todo el mundo de todas las épocas, como supone el universalismo eurocentrado. Al ubicarnos en nuestro contexto, precisamos también contextualizar el texto y el autor a la hora de leer, analizar e interpretar. La validez de nuestra lectura radica precisamente en poner de relieve sus limitaciones espaciotemporales y epistemológicas: no tenemos la intención de decirlo todo ni de agotar todo lo que se pueda decir del texto. No pretendemos tener conciencia de todo lo que implica el texto. Tampoco aspiramos a leer lo que otras etnias, otros géneros y otras clases pudieran leer en el texto. Por eso es que la nuestra es solo *una* lectura y no *la* lectura.

En todo proceso de lectura convergen al menos tres elementos básicos: el texto que vamos a leer, nosotros como lectores y el contexto desde el cual leeremos. La relación que se lleva a cabo entre esta triada es de interdependencia dialógica (ver Gráfico 5). No es posible leer en una sola dirección. No es posible leer el texto que está fuera de nosotros sin leer el texto que está dentro de nosotros. Tampoco es posible dejar fuera del proceso las circunstancias concretas, emotivas, afectivas, existencias, sociales, políticas, ideológicas, éticas y

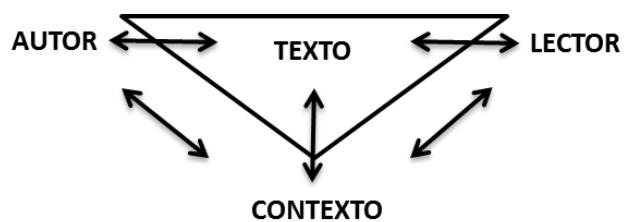


Gráfico 5: Paradigmas literarios.
Elaboración de JRC, 2012.

étnicas, desde las que leemos: no sólo hablamos y producimos textos y discursos, sino que también leemos e interpretamos textos y discursos desde una determinada posición, social, política, ética, genérica, étnica... No sólo leemos como individuos, sino también como miembros de variados grupos sociales y étnicos: leemos como docentes, como hombres, como mujeres, como negros, como indígenas, como chinos, como ricos, como pobres, como costarricenses, como colombianos, como heterosexuales, como homosexuales (cf. Van Dijk, 2009: 154-155).

Lo que sucede no ocurre sólo en el texto leído, sino también en quien lee y en el contexto desde donde se lleva a cabo la lectura. Si lo leído se queda en el texto, entonces no ha existido proceso de lectura. Lo propuesto por el texto no solo debe ser sentido, experimentado y vivido estéticamente –como algo que estremece, sacude y conmueve el alma-, sino también asimilado y asumido política y éticamente: debo pasar de la catarsis emotiva al involucramiento de mis actitudes, mis valores y mi posición hacia mí mismo, hacia los otros y hacia el mundo desde el cual leo y con el cual comparto expectativas, esperanzas y utopías. Si el texto se nos ha propuesto como algo que no está conforme con el mundo vigente, proponiéndonos otro mundo posible, como lectores no podemos desaprovechar esa pauta para echarle un vistazo a lo que pensamos, vivimos y hacemos para acomodarnos o manifestarnos en contra de lo que no es congruente con la utopía propuesta.

“Continuidad de los parques”, de Julio Cortázar, es un ejemplo de cómo lo que ocurre no sucede sólo en el texto. Este cuento narra la historia de un hombre que lee una novela y su lectura es interrumpida por asuntos triviales de su trabajo. Cuando retoma el texto disfruta cada pasaje, cada metáfora, cada palabra, cada hilo de la trama, hasta que es absorbido por el texto. El hombre lee en su oficina, de espaldas a la puerta, arrellanado en su cómodo sillón, mirando de vez en cuando a la ventana que da a un parque. La historia que lee trata de dos amantes que planean acabar con el esposo para poder continuar su romance. La parte que seduce más al lector es aquella donde el tercero de la relación amorosa se dispone a ingresar a la casa donde está el marido de su amada y matarlo. Como el lector está de espaldas a la puerta no se da cuenta de que la víctima de la que habla el texto es él. Ahí no sólo acaba el texto, sino que empieza la intriga para

quienes estamos leyendo: ¿cómo fue que sucedió eso?, ¿cómo es posible que la ficción se vuelva realidad para quien lee?, ¿qué nos está queriendo decir este texto?, ¿en qué consiste el proceso de lectura?, ¿cómo es que como lector esté involucrado en aquello que leo? Sin duda el texto de Cortázar es toda una poética de la lectura (cf. Solano, 2015: 53-64).

El texto de Cortázar funciona como una banda de Möebius en el que los límites entre el adentro y el afuera se han desvanecido: de la ficción se pasa a la realidad y de la realidad a la ficción. Y en esto el cuento de Cortázar es muy claro: somos sorprendidos por la ficción y nos convertimos en sus víctimas cuando la leemos de espaldas al mundo real, cuando la vaciamos de nosotros mismos y del contexto en el cual la leemos. La literatura debe ayudarnos a leer y comprender, no sólo la vida y el mundo de otros, sino también la vida y el mundo propios. La lectura debe ayudarnos a encontrarnos a nosotros mismos y a los otros en el mundo que compartimos. Cuando hayamos integrado nuestra vida, la de los demás y la realidad en la que vivimos en el proceso de lectura, de seguro creceremos como personas, comprenderemos mejor y sentiremos más gozo al emprender cualquier proceso de aprendizaje.

1.6. Funciones de la literatura

Creemos oportuno cerrar este capítulo recordando las diferentes funciones asignadas a la literatura a lo largo de la historia. Con ellos buscamos destacar que la literatura no es solo placer estético, sino que tiene que ver con la realidad de quien escribe y de quien lee. Quienes rechazan la lectura crítica de los textos literarios solo reconocen la función estética como la única y consideran que tergiversamos los textos cuando los leemos como prácticas sociales e ideológicas. Consideramos que toda práctica discursiva, incluyendo la literaria, ayuda producir y a reproducir relaciones desiguales de poder entre clases sociales, mujeres, hombres, grupos étnicos y culturales, de tal manera que la literatura puede ser sexista y racista (Fairclough y Wodak en Van Dijk, 2000: 368), clasista, xenófoba y homofóbica. La emergencia de estas voces en el campo literario confirma que los textos canónicos no solo han dejado por fuera muchas otras voces, sino que también las han minusvalorado, estereotipado y censurado.

FUNCIÓNES DE LA LITERATURA	
FUNCIÓNES	EN QUÉ CONSISTE
ESPECÍFICAS	Estética Trasmite belleza en sus diversos grados y matices por medio de la palabra. Esta belleza depende de la naturaleza del objeto y de las cualidades individuales y culturales del lector. Hace surgir gozo y placer lúdico, afectivo, emotivo, cognoscitivo. Sensibiliza estética, socialmente e ideológicamente. Por eso ninguna lectura se reduce al mero placer estético: la función estética funge como gancho donde se ensartan las demás funciones: lúdica, formativa, informativa, evasiva, compromiso, afectiva, cognoscitiva e ideológica.
	Lúdica La literatura es un juego: el autor propone un texto a un lector, quien puede asumirlo como: juego, realidad o representación. Lo puede leer de forma emotiva, sensorial o racional. La literatura combina todas estas posibilidades. Para tocar y alcanzar la compleja personalidad del lector, el texto literario echa mano de toda una serie de recursos: fónicos, métricos, retóricos, organizativos o estructurales, perspectivas, personajes, espacios... Al involucrarse en el juego, el lector también se apropia de las formas de representación y de las conductas sugeridas.
DERIVADAS	Formativa Ningún lector sigue siendo el mismo después de leer un texto literario. El proceso de lectura lo ha facultado, le ha despertado habilidades, lo ha dotado de una perspectiva, de un modo de ver, sentir, pensar e idear la realidad. Aprende a valorar, juzgar, descartar y aceptar, adherirse y rechazar. Obtiene nociones éticas sobre el bien y el mal, lo justo y lo injusto, la verdad y la mentira, pero también nociones sobre el poder político constructivo y destructivo, el que une a las personas por causas nobles y el que las separa, desaparece y elimina por causas nada dignas. Esta función en algunos textos es explícita y en otros, implícita.
	Informativa El texto literario puede ser un medio de aprendizaje o de documentación, máxime cuando existen las novelas histórica y testimonial. Un texto literario informa sobre la realidad de un modo más integral porque asume lo interior y lo exterior de ese mundo sobre el que habla, de forma concreta y abstracta, del pasado y del presente, de lo lejano y de lo cercano, de lo histórico y de lo ficticio. Hasta lo más ilógico, descabellado, irreal e ilusorio debe someterse a la regla de la verosimilitud y ajustarse a cierto sentido de la realidad.
	Evasiva Surge de la concepción del arte por el arte que visualiza la literatura como algo autónomo, no identificable con la vida o la realidad. Elude los problemas del contexto social, histórico y cultural y de esa manera también impulsa al lector a darle la espalda al mundo. Sólo se preocupa por asuntos íntimos e individuales, de carácter psicológicos o afectivos. La evasión se da en el tiempo (la infancia) y en espacio (otros mundos).
	Compromiso Sartre diferencia entre literatura comprometida y literatura dirigida: la primera expone los valores políticos y sociales nacidos de la decisión libre del autor, mientras que en la segunda esos valores son definidos, exaltados e impuestos por un poder ajeno al escritor. La literatura testimonia la sociedad y la cultura de una época. Materializa lenguajes, costumbres, ideas, mentalidades, psicologías, formas de pensar, problemáticas. El lector despierta o se aliena, se sensibiliza con su entorno o sigue enajenado. Mientras la poesía nos ofrece una imagen de la realidad, la prosa se convierte en instrumento de la acción humana. Al materializar los ideales, valores y sueños del escritor, pone de manifiesto el compromiso que el escritor para con su mundo y sus contemporáneos.
	Catarsis Desde Aristóteles sabemos que la literatura purifica pasiones, emociones y pensamientos tanto del escritor como del lector. Para quien escribe es como hacerse un lavado interior de todo lo que lo ocupa, quien lo traspone en sus personajes. Y el lector, al darse cuenta de que está expuesta a esas mismas desventuras, prepara su espíritu de acuerdo con tal estado de cosas.
Cuadro 2: Funciones de la literatura. Elaborado a partir de varios autores.	

CAPÍTULO 2

PROPUESTA METODOLÓGICA

*El método no debe existir antes
sino dentro de la lectura.*

Marcello Pagnini

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo anterior, el *texto literario* se nos presenta como producto de la combinación de una serie de códigos particulares que lo convierten en un entramado hipercodificado: código temático, código de la tradición o historia literaria como los tópicos, códigos simbólico-imaginarios, códigos retóricos, código de la corriente-escuela-generación estética, códigos privativos del autor, códigos alusivos a su biografía y códigos ideológicos y políticos que hablan de sus sesgos, simpatías, filias y fobias por condición de clase, de etnia, de género y de preferencias sexuales. El texto literario es estructura, es sistema de signos interrelacionado con otros sistemas signícos, es materialización de ideologías y es también generador y orientador de nuestras filias y fobias, afectos y antipatías, adhesiones y rechazos. Este carácter multisemiótico demanda de un método también multiperspectivista que intente una lectura lo más integral posible. De eso nos ocuparemos en capítulo.

2.1. Dos tendencias metodológicas

En los planteamientos teóricos reseñados podemos destacar dos tipos de métodos: uno *aislante* y otro *vinculante*. Dentro del primer grupo encontramos el formalismo ruso, la estilística y el estructuralismo. Estas tendencias centran su atención en el texto en sí, en su inmanencia, separado de su contexto social, histórico y cultural. De estas tendencias asumiremos todo aquello que nos sirva para describir la organización del texto y sus componentes. De los métodos *vinculantes*, como los propuestos por la semiótica de la cultura, la pragmática, la sociocrítica y los estudios críticos del discurso, asumiremos todo aquello que nos sirva para ver la relación del texto con su contexto. Estos métodos

conciben el sentido como algo dependiente de la realidad, como algo transpositivo. La significación es un producto histórico:

el sentido no vive adherido exclusivamente en los signos del texto... captar el sentido es articular los signos presentes con los signos ausentes, en un movimiento ininterrumpido de trascendencia, dentro y fuera del texto... todo texto se halla inmerso en un exterior heterogéneo, que se filtra sin pausa en él a través del interdiscurso (González, 2002: 41).

Cada una de estas propuestas metodológicas posee sus propias operaciones en relación con el texto. La *semiótica aislante* ejecuta dos operaciones básicas:

1. *Descomposición del texto*: esto supone dividir el universo semántico en microuniversos para buscar en ellos sus principios organizativos. Tal descomposición se lleva a cabo en secuencias textuales, secuencias discursivas y unidades semióticas.²⁷
2. *Reconstitución del texto*: el proceso de reconstrucción del texto busca restaurar un objeto de conocimiento que es y no es a la vez el objeto analizado al comienzo. Comprende los siguientes procesos: restauración del objeto, establecimiento de reglas y modelización (González, 2002: 51-58).

La *semiótica vinculante* también posee dos tipos de operaciones:

- 1) *Reconocimiento de la heterogeneidad material del texto*: supone inventariar los esquemas y códigos primarios del texto tales como: la anaforicidad, la interdiscursividad y la intertextualidad. Estos tres aspectos deben estar “representados por marcas formales específicas”. Otros códigos que entran dentro de este inventario son: el ideograma y el preconstruido (González, 2002: 132-136).
- 2) *Reproducción de la homogeneidad funcional del texto*: esta se lleva a cabo mediante la comparación que permite determinar las macrohuellas y el esta-

²⁷ Esta fragmentación posee consecuencias negativas: a) el atomismo: reduce lo complejo a lo simple, lo heterogéneo a lo homogéneo; b) esenciabilidad y resistencia al cambio: de lo superficial a lo profundo.

blecimiento de reglas para ver cómo se producen los discursos y poder llegar a la matriz del proceso de producción del sentido (González, 2002: 146-147).

Establecidas estas aclaraciones, pasamos a los aspectos metodológicos que tomaremos en cuenta para nuestra propuesta de lectura de textos literarios.

2.2. Nuestro punto de partida: del texto al contexto

En nuestro acercamiento al texto recurriremos a las propuestas teóricas y metodológicas de carácter textual (estructuralismo, semiótica, pragmática, sociocrítica, semiótica de la cultura, teoría del texto y estudios críticos del discurso) y solo para la fase de ubicación y la explicativa echaremos mano a los enfoques pretextual (historia literaria) y subtextual (psicocrítica y sociología de la literatura). Las razones por las cuales hemos optado por esta estrategia metodológica son muy simples y de hondas implicaciones procedimentales:

- 1) Queremos dialogar con el texto: toda información extratextual, no solo serviría para amordazarlo, sino que también se convertiría en un ruido, una interferencia en ese encuentro dialógico.
- 2) Queremos dejar que el texto nos brinde las pautas y las pistas que nos guíen hacia sus fronteras y hacia el más allá de sus estructuras textuales: repujar o trasladar mecánicamente información del contexto al texto impediría explorar y poner de relieve cómo se lleva a cabo la producción de sentido en el texto.
- 3) Queremos ver cómo el texto representa y no cómo refleja: la práctica de escritura no es un acto mecánico, inconsciente, sino un proceso consciente que reclama un compromiso de parte de quien escribe y de quien lee. El escritor no refleja, sino que trabaja sobre un mundo dado, real o ficticio.

Por estas razones, nuestro punto de partida será siempre el texto: de él estableceremos su estructura, su armazón, su organización interna, para después buscar las huellas o marcas textuales y discursivas que nos permitan relacionar esa estructura interna con

la estructura social, histórica y cultural. El movimiento analítico lo ejecutaremos desde el adentro del texto hacia el afuera del contexto, desde el texto formal hacia el texto situado, pasando por las estructuras de mediación. En estos nos apegamos a los procedimientos de la Sociocrítica y de los Estudios críticos del discurso. Primero lo aislaremos, según la semiótica aislante, y después lo vincularemos (ver Gráfico 1). Este proceder metodológico permitirá en todo momento que el texto hable, se diga y que no se sienta amordazado por información extratextual con la cual no mantiene ningún diálogo. En definitiva, buscamos evitar que al texto se le repuje información externa que impida el que escuchemos lo que tiene que decirnos.

Aunque en la vida cotidiana cada quien mata las pulgas como pueda, en la vida académica y en nuestro desempeño profesional debemos acudir a las diferentes herramientas y estrategias teóricas y metodológicas elaboradas por los

expertos para llevar a cabo una lectura más integral y fundamentada de los textos y en particular de los literarios. Así como no existe una sola forma de aprender, tampoco existe una sola forma de leer, analizar, interpretar y explicar textos literarios. Para los fines que aquí nos proponemos, queremos combinar los aportes de las diferentes tendencias teóricas y metodológicas para elaborar nuestra propuesta.

En el caso particular del análisis, interpretación y explicación de textos, conviene señalar que aún no existe una teoría ni un método capaz de esclarecerlo todo ni de analizarlo todo, razón por la cual se hace útil y deseable la multiplicidad o el pluralismo teórico y metodológico y el trabajo interdisciplinario (o indisciplinado) a la hora de abordar fenómenos históricos, sociales y culturales. Habrá quienes vean como peligrosa esta

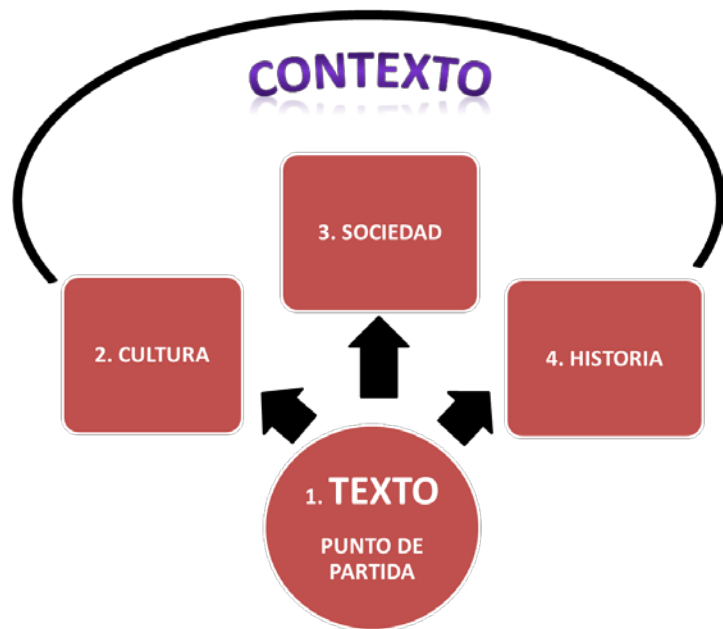


Gráfico 1: Texto como punto de partida de todo análisis.
Elaboración de JRC, 2012.

proliferación de teorías y esta multiplicidad metodológica, y llegarán a decir que no es más que una evidencia de la crisis y del caos existente en algunas áreas del saber, pero en el campo de los fenómenos humanos nadie tiene la última palabra y cada día hallamos nuevas respuestas a las preguntas que a diario nos formulamos, utilizando las más variadas teorías para interpretarlas y explicarlas y los más diversos métodos para analizarlas. Como plantea Manuel Maldonado Alemán para el caso de la literatura:

Una sola concepción metodológica nunca podría dilucidar adecuada e íntegramente la complejidad de la obra de arte verbal, sino a lo sumo algunos aspectos muy concretos de la misma, por lo que su análisis habría de ser completado con ayuda de otras concepciones teórico-literarias (Maldonado, 1997: 30).

Haciéndonos eco de lo señalado por Maldonado, vamos a evitar toda orientación



Gráfico 2: Multiperspectivismo teórico y metodológico.
Elaboración de SSR y JRC, 2015..

unilateral en cuestiones teóricas y metodológicas y nos vamos a acoger a la multiplicidad y coexistencia de teorías y de métodos para abordar los textos literarios. Optamos por una propuesta ecléctica que asuma de cada vertiente teórica y metodológica los aportes más depurados y probados empíricamente. Vamos a utilizar e integrar en nuestra propuesta teórica y metodológica los aportes clásicos que mantienen vigencia, eficacia y ayuden a entender y a analizar los textos. Como lo muestra el Gráfico 2, echaremos mano de los aportes

del formalismo y estructuralismo, la semiótica, la teoría del texto, la semiótica de la cultura, la sociocrítica y los estudios críticos del discurso. Todas esas tendencias las canalizaremos desde la perspectiva del pensamiento descolonial.

2.3. Relación texto-contexto

Como aún quedan rezagos de las tendencias biografistas e historicistas del siglo XIX y de las tendencias sociológicas del siglo XX, las cuales tienden a explicar la *relación texto-contexto* mediante categorías como “influencia” y “reflejo”, nos gustaría explicar cómo es que consideramos que se lleva a cabo dicha relación.

Bajtín ha señalado que “cada palabra, cada signo del texto conduce fuera de sus límites” (Bajtín, 1982: 383). “La palabra vive en la frontera entre su contexto y el contexto ajeno” (Bajtín 1989: 101). Esto nos coloca ante el problema de cómo se lleva a cabo la relación texto-contexto. El texto no se relaciona de modo directo con su contexto, sino de manera *mediata*, por medio de las estructuras mediadoras de carácter discursivo,

tales como el intertexto, el interdiscurso, las cogniciones socioideológicas, el mito y el símbolo, tal como queda representado en el Gráfico 3. En el tratamiento que el texto le dé a dichas estructuras quedarán inscriptas las cogniciones sociales e ideológicas que el productor del texto no logra manejar de manera consciente (prejuicios, creencias y estereotipos los llamará Van Dijk, e inconsciente colectivo, Cros). Tales estructuras impiden que el texto sea mirado desde fuera de su propia estructura o se le deposite información extratextual de manera mecánica. Estas mediaciones rompen el proceso lineal de lectura e insertan el texto en otros textos, en otros discursos y en otros contextos, como indica Bajtín. Las relaciones derivadas de estas aproximaciones enriquecen el sentido del texto y ponen en evidencia la competencia lectora de quien lee.

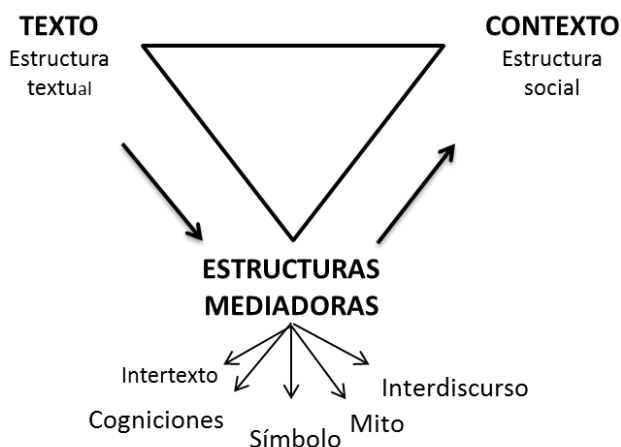


Gráfico 3: Estructuras de mediación entre texto y contexto. Elaboración de JRC, 2013.

Estas mediaciones rompen el proceso lineal de lectura e insertan el texto en otros textos, en otros discursos y en otros contextos, como indica Bajtín. Las relaciones derivadas de estas aproximaciones enriquecen el sentido del texto y ponen en evidencia la competencia lectora de quien lee.

No existe una relación directa o mecánica entre el texto y el contexto, sino que dicha relación debe buscarse por medio de las huellas textuales y discursivas materializadas

en el texto (Cros, 1986: 113). En esto comparten sus planteamientos tanto la sociocrítica crosiana como los estudios críticos del discurso.

Cros plantea que no es posible llevar a cabo la relación texto-contexto por medio de la categoría *visión de mundo* del estructuralismo genético de Goldmann, porque la reproducción de los modelos sociales no opera a nivel de los contenidos, sino a nivel estructural, manifiestos como microsemióticas intratextuales. Goldmann ve el arte como imitación, ajusta la obra a hipótesis sociológicas preestablecidas, desarrolla una nueva teoría del reflejo y establece de forma mecánica y demasiado esquemática dependencias directas entre las estructuras sociales y económicas de la sociedad y las estructuras de la creación literaria: Goldmann homologa tales estructuras con la noción *visión de mundo*, entendida, según Cros, como “el conjunto de aspiraciones, de sentimientos y de ideas que reúnen a los miembros de un grupo y los opone a los demás grupos” (Cros, 1986: 22). Para distanciarse de esta propuesta de Goldmann, Cros plantea que:

- 1) En cada texto existe una combinatoria de elementos genéticos responsables de la producción del sentido: cada elemento inserto en el texto funciona como una forma pluriacentuada.
- 2) Ese sistema específico del texto lo hace autónomo con respecto a la realidad referencial, de tal manera que “todo trazado ideológico que se introduce en una estructura textual parece desconectarse del conjunto ideológico al que pertenece para entrar en una nueva combinación a la que transfiere su propia capacidad para producir sentido” (Cros, 1986: 27).

A juicio de Cros, “toda colectividad inscribe en su discurso los indicios de su procedencia social e histórica, y genera, por consiguiente, microsemióticas específicas” que se materializan en el texto en los “ejes paradigmáticos, las expresiones hechas, los sintagmas fijos y las *lexías*”. La forma en que se lexicalizan *lexías* “transcribe de modo más directamente perceptible sistemas de valores sociales, y las alteraciones que los modifican, los modos de vida y de inserción socioeconómica de los medios que los producen,

así como las evoluciones de las estructuras mentales” (Cros, 1986: 27-28). Lo social se hace presente en el texto por medio del signo.²⁸

Por su parte, los seguidores de los estudios críticos del discurso señalan que “no se debe establecer una relación directa entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales: la cognición social y personal opera siempre como una interfaz entre ambas” (Fairclough y Wodak en Van Dijk, 2000: 377). Esta interfaz es de carácter sociocognitivo: involucra lo personal, lo social, las creencias, las valoraciones, los prejuicios, los estereotipos y las opiniones que el enunciador tiene sobre sí, sobre los otros, sobre el mundo. En definitiva, comprende la interpretación, las actitudes y las ideologías que el texto y el discurso materializan (Van Dijk en Wodak y Meyer, 2003: 144-146). Según Van Dijk: “el discurso manifiesta y al mismo tiempo modela las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominaremos su contexto” (Van Dijk, 2000: 23). De este modo puede verse cómo cada práctica discursiva cumple funciones sociales, políticas y culturales:

- a) Comunica prejuicios, creencias y estereotipos étnicos.
- b) Reproduce el racismo, el sexismo y el colonialismo.
- c) Perpetúa la desigualdad social, étnica y sexual.
- d) Justifica la pobreza, la explotación, la exclusión.
- e) Legitima el poder y el abuso del poder de unos cuantos contra las grandes mayorías (Van Dijk, 2000: 25).

Algunas de las propiedades del discurso asociadas a la expresión, confirmación, reproducción o impugnación del poder social de los hablantes o escritores, en su condición de miembros de grupos dominantes pueden ser: la entonación especial, características visuales y auditivas (color, tipografía, configuración de imágenes, música), estructuras sintácticas (oraciones activas y pasivas), selección del léxico, semántica de las pre-

²⁸ De este modo, no buscaremos lo ideológico y lo social fuera del signo-texto para después superponérselos, sino dentro del mismo signo-texto: “*Todo lo ideológico posee significado: representa, figura o simboliza algo que está fuera de él. En otras palabras, es un signo. Sin signo no hay ideología*”. “El dominio de la ideología coincide con el dominio de los signos. Son equivalentes entre sí. *Dondequiera que está presente un signo también lo está la ideología*. Todo lo ideológico posee valor semiótico” (Voloshinov, 1976: 19 y 21. Los destacados son nuestros).

suposiciones, descripción de los personajes, figuras retóricas, estructuras argumentativas, actos de habla, jugadas de cortesía y estrategias de conversación (Van Dijk, 2009: 24-25).

La contextualización permitiría insertar el texto en el macrotexto de la cultura, de la sociedad y de la historia de donde ha sido desprendido, para permitir no sólo su comprensión más amplia, sino también su resonancia, su diálogo con los otros mil focos de cultura con que está conectado (Barthes, 1984). Metodológicamente hablando, tales lazos se buscarán en el mismo texto a través de las marcas, huellas y rastros que el mismo proceso de escritura ha dejado en el tejido textual. El lector, durante el proceso de lectura, activará, hallará las huellas que su competencia lectora le permita y construirá el sentido que sus capacidades o limitaciones le posibiliten. El texto, por su parte, guardará en su memoria las otras huellas que otros futuros lectores seguirán y actualizarán para hacerlo crecer significativamente.

Al contextualizar de ese modo el texto, se ponen de relieve tres cuestiones fundamentales:

- a) Cómo se lleva a cabo el diálogo del texto con las prácticas sociales, discursivas e ideológicas imperantes.
- b) Cuál es la actitud, el tono y la posición del productor del texto ante el mundo mostrado o representado.
- c) Cuál es la actitud, el tono y la posición demandada al lector del texto.

El texto literario no es sólo una práctica estética que impacta nuestros sentidos y despierta el placer, la ideación y la imaginación, sino que también se convierte en un modelador de ideas, pensamientos, juicios y actitudes hacia o contra los personajes representados en su mundo. El problema está en que eso que es mera ficción se traslada a la realidad concreta: a veces se utilizan frases, versos y fragmentos literarios para insultar, acallar, humillar, ofender, poner apodos, marginar, segregar y excluir. Por ejemplo, cuando una mujer reclama y defiende sus derechos, hemos escuchado a hombres recitarle el poema de Neruda: “Me gustas cuando callas”, no como un piropo, sino como una

forma elegante de decirle “calladita más bonita”.²⁹ No podemos justificar al autor diciendo que él no tuvo la intención o que en América Latina quién no es machista. Lo que debemos buscar son alternativas para detectar, desenmascarar y combatir los prejuicios discriminatorios, sean de la naturaleza que sean. Cuánto más críticos seamos como lectores, más críticos, cuidadosos y conscientes serán los escritores. Si no tragamos prejuicios, nadie los seguirá reproduciendo.

2.4. Cómo nos acercaremos al texto

Para nuestra propuesta metodológica hemos tratado de asumir lo que consideramos los aportes más significativos del estructuralismo, la semiótica, la teoría del texto, la semiótica de la cultura, la sociocrítica, la pragmática y los estudios críticos del discurso para generar una herramienta que nos permita sondear el texto desde múltiples flancos, sin pretender con ello agotar su naturaleza multisignificativa, polisémica y multisemiótica. La metodología que proponemos comprende cuatro fases, las cuales sintetizamos en el Gráfico 4.

2.4.1. Fase natural: escojo, leo, comprendo y valoro el texto³⁰

Se trata de escoger un texto, leerlo y comprender su sentido literal, para valorar qué aporta su sentido estético, ético y político a la realidad desde la cual leo y enseño a leer. Toda esta fase supone: a) la escogencia de los géneros más apropiados para interesar e inculcar el deseo y el gozo por la lectura; b) despejar las dudas léxicas y conceptuales que impidan el entendimiento de lo que el texto quiere decir; c) evaluar las competencias lectoras requeridas por el texto para dejarse comprender, y d) la valoración del aporte estético, ético y político que el texto pueda hacer a la comprensión y abordaje de

²⁹ Sabemos que este poema de Neruda no es nada positivo para con la imagen y visión que se construye de la mujer. Pero por el ambiente donde está incluido, poesía amorosa de juventud, se conjunta lo emotivo-sentimental-afectivo para verter en la relación del hombre hacia la mujer los prejuicios y estereotipos sexistas reinantes en el imaginario de nuestras sociedades patriarcales, en las que prevalece el dominio del hombre sobre la mujer.

³⁰ Sabemos que *escoger* y *valorar* el texto escapa de las manos del docente y del estudiante, al menos en primaria y secundaria, porque el sistema educativo es quien escoge y valora. Los docentes tienen acceso a unas listas de textos que han pasado ya por varios tamices, ubicados en las altas esferas. En esa pirámide, el estudiante termina leyendo lo que el docente le imponga. De esa manera se instituye una especie de violencia simbólica bajo el nombre de políticas de la lectura: terminamos leyendo lo que a otros les interesa y conviene que leamos.

la problemática social, política e ideológica de la comunidad desde la cual va a ser leído y vamos a enseñar a leer. Esta comprensión preliminar del texto debe desembocar en la síntesis argumental: de qué trata el texto.

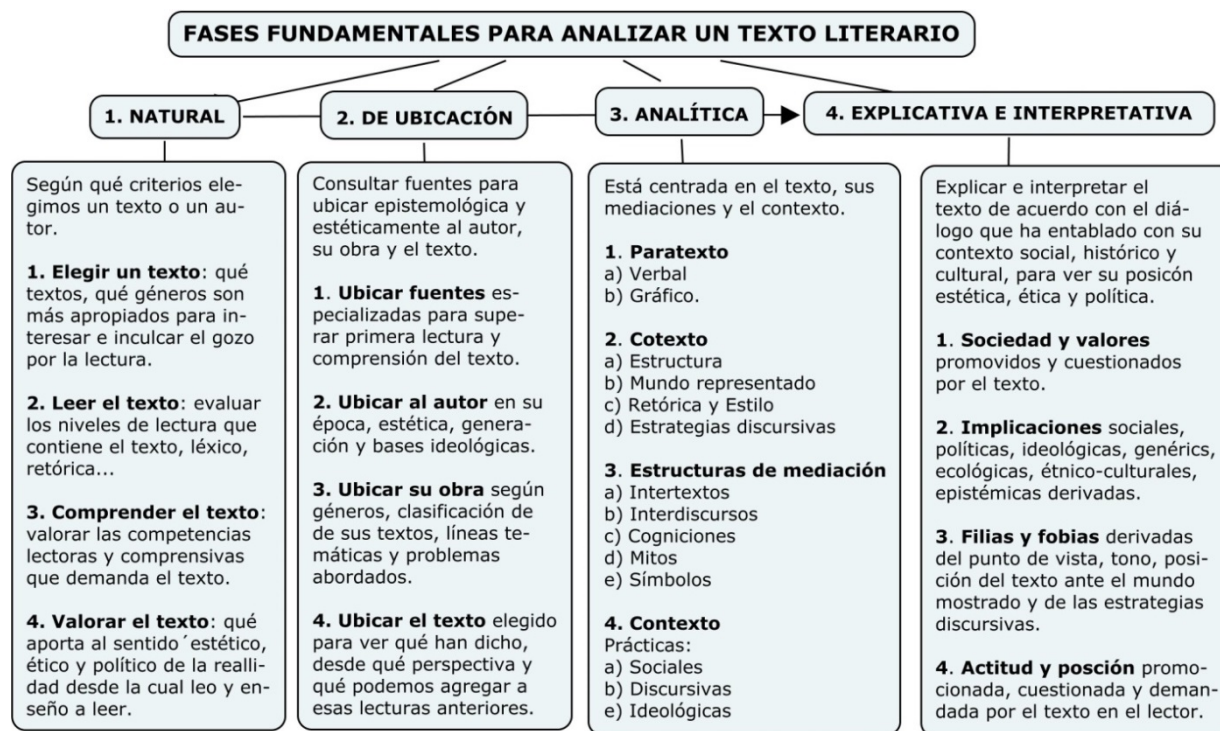


Gráfico 4: Fases fundamentales del análisis de textos literarios. Elaboración de Silvia Solano Rivera y Jorge Ramírez Caro, 2016.

Aunque esta sea una fase previa al análisis propiamente dicho, *esta primera lectura debe acercarnos al sentido literal del texto*. Por eso conviene aclarar que *sin lectura y comprensión literal del texto no es posible llevar a cabo el análisis*. El texto escogido debe ser leído atentamente y comprendido en su sentido más elemental. Antes de empezar el análisis debemos resolver nuestras dudas léxicas: palabras, expresiones, cultismos, extranjerismos difíciles, ambiguos y polisémicos. Una vez comprendido el sentido elemental, debemos estar en condiciones de poderlo sintetizar y traducir su temática en una frase o palabra abstracta, como señalan Lázaro Carreter y Correa Calderón: “En esta primera fase, lo único que debe preocuparnos es *entender el texto en su conjunto y en todas y en cada una de sus partes*. No tenemos que ocuparnos de interpretar qué sen-

tido especial tiene aquel pasaje, tal o cual expresión” (Lázaro y Correa, 1976: 26. Los destacados son del original). Muchos de los aspectos de esta primera fase no aparecen en la sistematización de nuestro análisis, pero sirven para darnos una idea de la temática, problemática y expectativas que genera el texto. Con esta primera lectura podemos saber si conviene proseguir con el texto elegido o si debemos buscar otro. Lo más importante de esta fase es la lectura del texto y la comprensión de su sentido literal.

2.4.2. Fase de ubicación: ubico al autor y su obra y me ubico

Para llevar a cabo esta fase recurrimos a las fuentes académicas autorizadas (artículos, tesis, libros e historias de la literatura) para ubicar el autor en su época, en su estética, en su generación y en su posición simbólica dentro del campo literario. Debemos aclarar cómo ha sido clasificada su obra, qué ha dicho la crítica sobre ella y sobre el texto que vamos a analizar. La idea es manejar suficiente información sobre la obra, el autor, la estética y su generación para poder dinamizar su enfrentamiento con preguntas generadoras de diálogo: ver cuáles son las voces que califican-descalifican, los temas que visibilizan-invisibilizan, los sentidos que legitiman-deslegitiman. Con esa fase nos ubicamos ante los conocimientos previos, nos damos cuenta de cuáles son los vacíos que han dejado los estudiosos anteriores y nos preparamos para dar respuesta a los nuevos interrogantes que nos surjan. Esto supondrá escoger teorías y métodos nuevos.

Para ubicar al autor tomaremos en cuenta cuatro aspectos fundamentales:

- a) La *época y el lugar* en la que se ubica el autor, cuál es el contexto histórico, social y cultural que le tocó vivir y escribir. Saber esto facilitará la búsqueda en las Historias de la literatura o en las demás fuentes especializadas.
- b) La *generación* a la que pertenece, quiénes son sus compañeros de generación, quién es el líder del grupo, dónde se reunían.
- c) Las *ideas estético-ideológicas* compartidas por los miembros de su generación, en dónde están expresadas esas ideas: manifiestos, proclamas, textos literarios. Ver si se reunieron alrededor de alguna revista o algún periódico de la época.

- d) Su *obra*, para ver cuáles son los textos que componen su producción y en cuáles géneros: una especie de listado de sus principales textos, en cada uno de los géneros.³¹

Luego de ubicar el autor y su obra, necesitamos ubicarnos nosotros ante esa obra y ante la crítica que sobre esa obra se ha generado. Para ello tomaremos en cuenta cinco aspectos básicos:

- a) Cómo han clasificado y caracterizado su obra los estudiosos.
- b)Cuál de sus textos ha sido considerado más relevante o ha llamado más la atención de los críticos.
- c) En cuál de esas clasificaciones se encuentra el texto que hemos elegido.
- d) Qué ha dicho la crítica sobre el volumen al que pertenece el texto escogido, o sobre el texto mismo, qué instrumental teórico y metodológico ha utilizado para analizarlo, cuál es el vacío de conocimiento existente.
- e)Cuál aparato crítico podremos utilizar para ofrecer una lectura novedosa, pertinente y fundamentada sobre el texto escogido, para subsanar los vacíos o cuestionar los sesgos ideológicos que hayamos encontrado.

Toda esta fase la podemos llamar de *ubicación epistemológica*: está centrada en nuestra relación con la obra, mediada por el conocimiento que otros han generado sobre ella y el acercamiento y la relación que tengamos con el texto específico, mediada también por el aparato crítico que seleccionemos. Esta aproximación nos proporciona un *marco epistemológico*: recurriendo a la bibliografía existente sobre el autor y su obra, construimos una idea básica sobre la producción del autor, sus concepciones estéticas e ideológicas, la clasificación y caracterización de su obra y los distintos instrumentos teóricos y metodológicos a que se han echado mano para leer, interpretar y explicar sus tex-

³¹ También podemos recuperar información sobre cinco aspectos más acerca del autor: su condición socioeconómica, su posición político-ideológica, su procedencia étnico-cultural, su condición genérica y su preferencia u orientación sexual. La idea es que podamos conectar los problemas de racismo, sexismo, clasismo y las fobias: xenofobia, homofobia, lesbofobia.

tos. Si no ejecutamos esta fase, podemos terminar repitiendo lo que otros han dicho y nos quedaríamos sin las sugerencias que esas lecturas anteriores pudieran provocarnos. Todo esto supone que debemos asumir una actitud crítica ante el conocimiento generado por otros sobre los textos que vamos a analizar, para no convertirnos en *reproductores ideológicos* de los sesgos (sexistas, racistas, clasistas, homofóbicos, xenofóbicos) que pudieran poseer.

2.4.3. Fase analítica

Con esta fase empezamos el análisis propiamente dicho. Para llevarlo a cabo tomaremos en cuenta cuatro aspectos fundamentales: el paratexto, el cotexto o cuerpo del texto, las estructuras de mediación que nos conectarán con el contexto y el contexto social, histórico y cultural. La idea es destacar cómo la estructura textual entra en diálogo con las prácticas sociales, discursivas e ideológicas que se encuentran en el contexto social, histórico y cultural. Al relacionar el texto con el contexto, nos daríamos cuenta si el texto es reproductor, cuestionador o legitimador de la realidad social, histórica y cultural de la que emana. El recorrido que ejecutamos va del texto hacia el contexto y nunca al contrario. Veamos cada uno de los cuatro aspectos.

2.4.3.1. El paratexto

El paratexto lo constituyen todos los elementos que rodean o circunscriben al texto. Los hay de dos tipos: los *paratextos editoriales* (portada, colores, tipología, diagramación, contraportada, solapa) y los *paratextos autoriales* (título, subtítulos, dedicatorias, epígrafes). También se puede decir que los paratextos se clasifican en gráficos y verbales. Para este ejercicio de lectura vamos a tomar en cuenta solo los paratextos verbales y autoriales: títulos, epígrafes y dedicatorias.³² Conviene indicar algunas razones por las que debemos empezar el análisis por el título:

³² No todos los textos literarios poseen paratextos verbales o autoriales. Por ejemplo, el título de la primera novela picaresca y los títulos de cada uno de sus tratados son *alógrafos*; casi toda la poesía del Siglo de Oro español carece de título, la que lo tiene es alógrafo. Los poemas de *Estación de fiebre*, de Ana Istarú, solo poseen numeración romana. Poemarios de Neruda y de Debravo llevan como título el primer verso del poema, nombre colocado por el editor y no por el autor. También debemos revisar las diferentes ediciones del poema, porque puede que el título de la última edición sea distinto al de la primera. Lo mismo sucede con los subtítulos. Las ediciones recientes de los

- a) Es la primera puerta de entrada al texto: él nos coloca en los umbrales de lo que vendrá después. Son las primeras palabras que nos ofrece el autor para comunicarse con nosotros.
- b) Por estar altamente codificados se convierte en un poderoso condensador de información: sintetiza aquello de que tratará el texto. “Un título ya es una clave interpretativa” (Eco, 1986: 10): es el disparador de las primeras conjeturas sobre el texto.
- c) Produce un efecto pragmático en el lector: lo apela, lo orienta, lo aproxima y lo interesa (Spang, 1986: 538-539). Genette adjudica cuatro funciones al título: designa, describe, connota y seduce (1981).

El análisis del título puede hacerse en tres niveles:

- a) *Sintáctico*: ver cómo está construido o estructurado, determinar qué está ponderado y qué está soslayado como sujeto, objeto, agente.
- b) *Semántico*: determinar la temática o contenido, en los planos denotado, connotado, simbólico o mítico.
- c) *Pragmático*: poner de relieve el efecto (estético, psicológico, cognoscitivo) y la conducta (distanciadora, aproximativa, indiferente, inclusiva o exclusiva) que despierta en el lector.

Debemos destacar las hipótesis o conjeturas que despierta el título, las inferencias o deducciones que se puedan construir y las implicaciones sociales e ideológicas derivadas. Para construir tales operaciones debemos asumir el título en su manifestación total y no de forma fragmentaria: no se trata de asignarle un sentido a cada palabra que constituya el título, porque esa segmentación no ayudará a establecer la hipótesis global del enunciado. Lo que se infiera del título estará sujeto a ser demostrado o descartado con el

dramas de García Lorca no reportan los subtítulos de las ediciones más antiguas: no es fácil dar con una edición de *La casa de Bernarda Alba* que contenga el subtítulo *Drama de mujeres en los pueblos de España*.

análisis del cuerpo del texto. Por esa razón hay que considerar como hipotéticas las primeras aproximaciones a esta parte del texto.

2.4.3.2. *El cotexto o cuerpo del texto*

El cotexto está constituido por todas las partes que remiten al texto mismo, esto es, los referentes intratextuales que hacen posible precisar su sentido inmanente. Consideraremos cotexto a todo aquello que conforma el cuerpo del texto. De esta parte central para nuestro análisis averiguaremos: a) cómo está organizado o estructurado el texto y según qué criterio, b) cuál es el mundo representado, c) mediante cuáles recursos retóricos y d) estilísticos se produce el sentido y e) a cuáles estrategias discursivas echa mano el productor del texto para expresar su tono, su posición y su actitud ante el mundo representado. Detalles un poco más cada uno de estos aspectos.

a) Para ver cómo está estructurado el texto podemos fijarnos en criterios como: espacio, tiempo, personaje, tema, acontecimientos y estructura. Estos mismos criterios nos servirán para poner de relieve las relaciones y oposiciones que organizan el texto.³³ Para determinar la *espacialidad* en los textos le prestamos atención a verbos espaciales como subir / bajar, entrar / salir, venir / llegar, atravesar-cruzar-penetrar-invasión, a indicadores espaciales como aquí, acá, allí, allá, este, ese, aquel, allende, acullá, o a referencias específicas del texto como en el campo, en el río, en la ciudad, en el valle, a los topónimos...

En cuanto a la *temporalidad*, nos fijamos en las conjugaciones verbales (pasado, presente y futuro), en los adverbios de tiempo y frases adverbiales (ayer, hoy, mañana, ahora, dentro de poco, en este momento, al día siguiente), en las referencias históricas concretas y en los acontecimientos.

Para ver si el criterio que nos sirve es el de los *personajes*, debemos fijarnos en la evolución o estaticidad de los mismos, desde el principio al final del texto. Esto es, si

³³ Por ejemplo, una canción como “Pobre la María”, de Luis Enrique Mejía Godoy, estructurada espacialmente por el motivo del viaje del campo a la ciudad, no solo confronta tales espacios desde el punto de vista periferia / centro, sino también desde el punto de vista axiológico: atraso / expectativas de triunfo, miseria / posible riqueza, analfabetismo / posible educación, hambre / posible satisfacción. Pero, como queda anunciado en el mismo título, la ciudad expresa una desilusión más grande: todos los sueños caen y el posible aliado se convierte en su peor enemigo: “pobre la María, ay ay ay / y su fantasía, ay ay / que la capital era lo mejor / pa salir de pobre”.

existe cambio o permanencia de su personalidad, carácter, situación social, socioeconómica, espiritual, moral, cultural.

Para el caso de los acontecimientos o temas, visualizar si lo que ayuda a organizar el texto son los sucesos, como en el drama: la puesta en escena supone una evolución de los acontecimientos que va de la exposición del problema hasta la resolución del mismo, pasando por el clímax.

Y para ver si el criterio predominante es el estructural, prestarle atención si lo que organiza el texto es el paso de una situación positiva a una negativa o viceversa y destacar cuál es el elemento que ha hecho posible dicho giro. En los relatos es más fácil hallar este criterio estructural. Piénsese en un cuento como *Cenicienta*: el personaje empieza en una situación inicial negativa (orfandad y sometimiento por parte de la madrastra y las hermanastras), mientras que la situación final es de mejoramiento o positiva (boda, bienestar material). El elemento que ha hecho posible el cambio de una situación a otra ha sido la intervención del hada madrina.³⁴

b) El *mundo representado* lo conforman el *dónde* sucede los hechos (el espacio), el *cuándo* sucede (el tiempo), *a quiénes* les sucede (los personajes) y el carácter de las categorías anteriores, es decir, su verosimilitud o inverosimilitud. El mundo representado es realista si se ajusta a una lógica verosímil, esto es, se ajusta a la lógica con que suceden los acontecimientos en el mundo real. El mundo representado será fantástico si los sucesos no pueden ser explicados por ninguna lógica natural o sobrenatural y nos quedamos con la duda o la vacilación. El mundo representado será maravilloso si los sucesos son explicados por una lógica sobrenatural: intervención de hadas, duendes, demonios, dioses...

c) En análisis de *la retórica y el estilo* evidenciará los procedimientos a que echa mano el enunciador para soslayar, atenuar, maximizar, enmascarar, dejar en suspenso algo sobre sí mismo, el mundo representado o sobre los otros. También destacará el grado de cercanía o distanciamiento que pueda tener sobre aquello de que habla o representa. Por ejemplo, referirse al cuerpo por medio de metáforas para expresar el ca-

³⁴ Este mismo esquema estructural lo encontramos en “La negra y la rubia”, de Carmen Lyra, relato en el que el hada madrina ha sido sustituida por la Virgen de los Ángeles, y la madrastra y hermanastras son negras. El discurso religioso juega un papel legitimador del racismo presente en este cuento (cf. Solano, 2011).

rácter tabuado de las relaciones sexuales (“tu llave de oro cantó en mi cerradura”), recurrir a la hipérbole o la desmesura para provocar un efecto cómico-burlesco (“érase un hombre a una nariz pegado”, “érase un naricísimo infinito”), aterrador o de miedo, o simplemente para distanciarse de aquello de que se habla o se refiere el texto (“era tan feo, tan feo, tan feo, que...”). Los recursos retóricos pueden estar al servicio de la discriminación por razones de etnia, clase, género y preferencias sexuales.

d) En cuanto al *estilo*, los textos pueden utilizar determinados registros léxicos para exaltar (defensores del universo, guardianes de la libertad, apóstol de la paz), para rebajar (los ecologistas son comunistas reciclados), para estigmatizar (los enemigos de la democracia son los inconformes) o para poner en tela de duda los argumentos del contrario (sus palabras no nacen de un examen concienzudo de la realidad, son muy subjetivas). Los periódicos suelen titular en pasiva cuando los implicados son las fuerzas del orden o las instituciones del Estado (“Se niega el paso de más inmigrantes”) o titular en activa cuando los héroes son las fuerzas del orden o representantes de las instituciones democráticas (“Gobierno solidario con las víctimas del terremoto”, “Bombero salvó a un niño que cayó a una poza”). Los pronombres se utiliza para mostrar cercanía y familiaridad (mi vecino) o distancia y desconfianza (ese vecino que tengo) o desprecio y discriminación (esos nicas, son unos indios). Los diminutivos también son condensadores de significación interesada o sesgada: expresan familiaridad y cercanía (amorcito), despectivo o rechazo (carajillo) o sirven para atenuar el daño y la responsabilidad del infractor (“fue solo un golpecito”, cuando se choca el carro ajeno) o para aminorar el impacto físico y psicológico (a alguien que ha sufrido una herida se le dice: “eso no es nada, es apenas un rasponcito”).

Sin el análisis de los recursos retóricos y estilísticos nos quedaríamos sin visualizar uno de los mecanismos por medio de los cuales se manifiesta la ideología del texto y de quien habla. Por ejemplo, en los textos de la saga bananera, a los gringos recién llegados se le pone a hablar en perfecto español, mientras que a negros, indígenas y chinos se les transcribe fonéticas despectivas y degradantes para señalar que son incapaces de aprender el idioma o que son renuentes a insertarse en la cultura y las costumbres nacionales

o que son signos del atraso y la incivilización o fuerzas regresivas y obstaculizadoras del progreso.

e) Otros de los recursos donde vamos a encontrar el tono, la posición y la actitud del enunciador frente al mundo son las *estrategias discursivas*: ironía, sátira, parodia y carnaval. Por medio de estas estrategias se explicita si el enunciador es respetuoso, reverente, serio, sumiso, indiferente, polémico, crítico, subversivo o perversivo... O si tiene una posición racista, sexista, homofóbica, eurocéntrica, anglofílica, etnofóbica. También nos pueden decir si el enunciador se adhiere a o se distancia de aquello sobre lo que habla. Además, nos comunica su punto de vista y su posición ideológica sobre el problema tratado o el mundo representado. Un buen ejercicio para saber qué es una sátira, una ironía, una parodia y un texto carnavalesco puede ser buscar en diccionarios especializados en términos literarios y llenar el Cuadro 1. Este ejercicio nos permitirá comparar y diferenciar para después descubrir o detectar en el texto que se analiza.³⁵

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS			
Estrategias	Definición	Características	Ejemplos
Sátira			
Sátira menipea			
Ironía			
Parodia			
Carnaval			
Cuadro 1: Estrategias discursivas. Elaborar a partir de diccionarios especializados.			

2.4.3.3. Las estructuras mediadoras entre texto y contexto

En este apartado analizamos los *mediadores textuales y discursivos* que nos sacan de la inmanencia textual y nos envían al contexto social, histórico y cultural: el texto entra en diálogo con textos y discursos remotos y próximos con los cuales guía-orienta la atención del lector de dentro hacia afuera, con el fin de generar algún tipo de sentido. El

³⁵ Antes de empezar a analizar un texto, es conveniente apropiarse de algunas herramientas conceptuales por cuenta propia. En nuestras bibliotecas existen diccionarios especializados como los de: Todorov y Ducrot, Beristáin, Calderón Estébanez, Platas Tasende, Greimas y Courtés, Marchese y Forradellas, y Amoretti Hurtado. Ver más detalles sobre estos diccionarios en las Referencias bibliográficas de este volumen.

papel de mediadores lo cumplen los intertextos, los interdiscursos, las cogniciones sociales e ideológicas, los mitos y los símbolos. La idea no es solo detectar, reconocer y describir tales dispositivos, sino averiguar cuál es la función que cumplen dentro del texto que analizamos, cómo inciden en su significación, dado que el texto cita o concita a otros textos para generar cercanía o distancia, reverencia o irreverencia, seriedad o burla, exaltar el modelo o rebajarlo.

En relación con los *intertextos*, debemos averiguar cuál es la actitud y posición del nuevo texto ante los textos anteriores. Esas actitud y posición pueden ser de cuatro tipos: a) el texto nuevo puede *calcar-reproducir* textos anteriores sin alterar su significación: “si te pegan en una mejilla, coloca la otra”; b) el texto nuevo puede *ironizar* textos anteriores, introduciendo un tono burlesco, cuestionando su sentido, sugiriendo una nueva interpretación: pensemos en “La tela de Penélope o quién engaña a quién”, de Augusto Monterroso, donde además de la parodia, todas las instancias del texto modelo, incluido el narrador, son corroídos por el punto de vista irónico-burlesco del nuevo narrador (cf. Solano, 2014); c) el texto nuevo puede *parodiar* textos anteriores, sometiéndolos a un rebajamiento cómico-burlesco: pongamos como ejemplo el *Quijote*; d) el texto nuevo puede *carnavalizar* textos anteriores, generando una perversión de sentido, como la respuesta que da el dictador a la pregunta que le hace el obispo: “¿Y para usted quién es Dios? Dios es quien es: Dios es el Diablo”, en la novela *Yo, el Supremo*, de Roa Bastos.

El análisis de las *cogniciones sociales e ideológicas* es uno de los mediadores discursivos que conectan el texto con la sociedad contemporánea y sus imaginarios: ellas ponen de manifiesto la pervivencia y la difusión que poseen temas tan viejos como el colonialismo, el sexismo, el racismo y el clasismo. Tales cogniciones, expresadas en creencias, prejuicios y estereotipos, destacan la supremacía de una potencia, un género, una etnia y una clase sobre otros sectores humanos, en virtud de consideraciones que no son más que ideologías. Los chistes sobre negros, mujeres, indígenas, latinos, gitanos y nicaragüenses son textos altamente condensadores de esas cogniciones. También los dichos y refranes, las frases hechas y sentencias que solemos encontrar incrustados en los textos literarios. Cuando el blanco del cuento “Congolí”, de Abel Pacheco, cierra el relato

con “Negro vago, negro cabrón, negro malagradecido”, no hace otra cosa que condensar todos los prejuicios y estereotipos que el contexto social, histórico y cultural ha tejido alrededor de la superioridad de la blancura.³⁶

2.4.3.4. *El contexto y las prácticas sociales, discursivas e ideológicas*

La finalidad de este paso es destacar el diálogo que lleva a cabo el texto con su contexto. Para ello nos fijaremos en las prácticas sociales, discursivas e ideológicas del contexto social, histórico y cultural. La idea es que podamos llevar a cabo una comparación de la problemática representada por el texto con la problemática del contexto social, histórico y cultural en que se produjo. Necesitamos saber, además del autor del texto, qué otros grupos sociales se manifestaron en contra de la problemática, qué otras manifestaciones discursivas se dieron y desde qué ideologías se interpretaba y explicaba la problemática. Eso lo podemos llevar a cabo revisando los discursos políticos, económicos, mediáticos, jurídicos, religiosos, sanitarios, educativos y literarios de la generación y contemporáneos del autor que analizamos. Al final nos daremos cuenta de que la problemática planteada no es privativa del autor escogido y que su texto se teje con las representaciones simbólicas arraigadas en el imaginario identitario reinante y sobreviviente en el contexto social, histórico y cultural.

Con la revisión de las prácticas sociales, discursivas e ideológicas del entorno evidenciaremos la matriz genética de las filias y fobias que el texto pueda generar en los lectores: de dónde proceden, quiénes son sus difusores o impulsores, cuál es el arraigo filosófico, político, religioso, social e ideológico de tales prácticas, qué relación guardan con las élites políticas y simbólicas, qué otros grupos sociales son portadores de tales o cuales acciones. Al comparar la propuesta de sociedad, de valores y de actitudes y posiciones que promueve el texto con la que reina en el contexto, nos daremos cuenta si el texto reproduce, legitima y justifica el orden impuesto o si, por el contrario, cuestiona, desenmascara y subvierte dicho orden y sistema de valores.

³⁶ También condensan estereotipos estos versos de Luis Palés Matos sobre una negra: “A paso lento la reina avanza, / y de su *inmensa grupa* resbalan / *meneos cachondos* que el gongo cuaja / en ríos de azúcar y de melaza... / *Prieto trapiche de sensual zafra*; / *el caderamen, masa con masa*, / *exprime ritmos, suda que sangra*, / y la molienda culmina en danza” (“Majestad negra”, Palés, 2003: 286-287. Los destacados son nuestros).

La situación la podemos visualizar de otra manera: podemos rastrear la misma temática y visión ideológica del autor o autora en estudio en la generación a la que pertenece a nivel local, cómo se presenta esa misma problemática a nivel regional en autores de la misma época y, finalmente, como se ha propuesto dicha problemática a nivel continental, en autores de la misma época. El Gráfico 5 nos da una idea de esa vinculación de ideas y visión ideológica en los niveles señalados, si tomamos en cuenta la matriz moderno/colonial del racismo-sexismo. Los contemporáneos locales de Carmen Lyra están atravesados por la misma matriz colonial, racista y sexista que encontramos en los contemporáneos centroamericanos de Miguel Ángel Asturias y en los contemporáneos continentales de Alcides Arguedas.

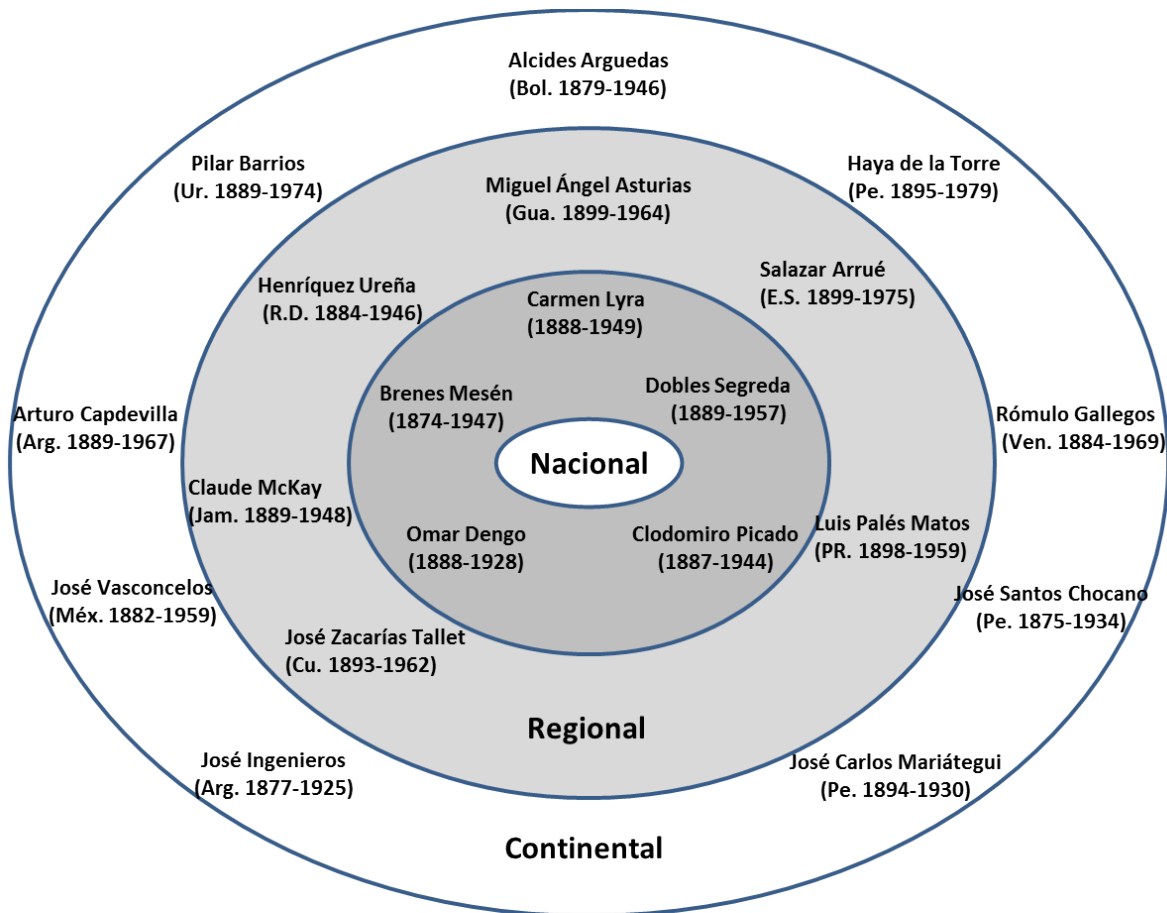


Gráfico 5: El autor en su entorno cultural local, regional y continental.
Elaboración de SSR y JRC, 2014.

2.4.4. Fases interpretativa y explicativa

Las *fases interpretativa y explicativa* aprovechan los guiones y enlaces que las estructuras de mediación nos ofrecen para vincular en texto con el contexto. Estas dos fases superan el análisis descriptivo e insertan el texto dentro de la dinámica de las producciones textuales, discursivas e ideológicas del contexto. Aquí veremos el tipo de sociedad promovida o cuestionada por el texto, las implicaciones sociales, políticas, ideológicas, epistémicas, genéricas, ecológicas y étnico-culturales derivadas, el sistema de valores que avala o cuestiona el texto, las filias y las fobias que promueve mediante el punto de vista, el tono, las estrategias discursivas y la posición del texto ante el mundo representado. Finamente, evidenciaremos la actitud y la posición que promueve y reclama el texto a los lectores. Estas fases buscan interpretar y explicar los aspectos más relevantes del texto y su relación con el contexto y el lector. No solo valoraremos la posición estética del texto, sino también su posición ética y política. Para ello nos vamos a fijar en cuatro aspectos:

- 1) La sociedad y los valores cuestionados y promovidos por el texto.
- 2) Las implicaciones sociales e ideológicas derivadas.
- 3) Las filias y las fobias promovidas o cuestionadas por el texto.
- 4) La actitud-posición promovida-demandada-cuestionada por el texto en el lector.

2.4.4.1. Sociedad y valores cuestionados y promovidos por el texto

Todo texto, al ser una representación del mundo, representa una sociedad y un sistema de valores. Debemos averiguar qué tipo de sociedad es: abierta, cerrada, premoderna, moderna, atrasada, desarrollada, inclusiva, exclusiva, incluyente y excluyente, solidaria e indiferente, equitativa, igualitaria, diferenciada, desigual, racista, discriminadora, respetuosa de las diferencias sexuales, genéricas y étnico-culturales. También dicha sociedad puede ser conservadora o revolucionaria. El texto puede a la vez cuestionar o promover un sistema de valores específico y estar en pro o en contra de luchas específicas o globales: igualdad, exclusión, aceptación, respeto, convivencia, justicia, de-

mocracia... El texto puede, explícita o implícitamente, abogar por los valores de la modernidad/colonialidad, el eurocentrismo o, por el contrario, plantear una ruptura epistémica y ubicarse en una posición descolonial: darle voz a quienes han sido silenciados, valorar y asumir saberes, sentires y pensares marginalizados por las epistemologías dominantes.

El texto puede alienarse ante la sociedad y los valores vigentes o, por el contrario, expresarse críticamente ante ellos, cuestionarlos, polemizarlos, subvertirlos y proponer otra tabla de valores y un mundo totalmente diferente al conocido. Por ejemplo, en el cuento “Un camino a través del aire”, de las *Crónicas marcianas*, de Bradbury, los negros deciden dejar atrás el mundo de ultraje, humillación y muerte a que estuvieron sometidos por los blancos en el Sur de Estado Unidos y se marchan a Marte, un lugar donde no habrá opresión, discriminación y muerte. El último negro que sube al cohete es un joven perseguido por su amo, quien no quiere dejarlo ir en razón de que ha firmado un contrato de trabajo. Otros blancos pagan la deuda para que el muchacho se vaya, pero el amo se siente ofendido y lo persigue. Una vez en el cohete, el amo escucha lo que siempre ha querido escuchar: “¿Oyeron? ¡Me dijo señor!”. Esto pone de relieve cómo, a pesar de que los negros deciden acabar con la esclavitud, los blancos persisten en mantener vivo su preponderancia sobre aquellos: el blanco solo reconoce en el otro su condición de esclavizado.

2.4.4.2. Implicaciones sociales e ideológicas derivadas

Todo texto posee implicaciones sociales e ideológicas y es tarea de todo lector evidenciarlas. Esas implicaciones pueden afectar a grupos sociales por su condición de clase, de género, de etnia, de preferencias sexuales. También pueden darse por cuestiones ideológicas, políticas, ecológicas, epistémicas. Una vez que explicitemos esas implicaciones, desentramaremos los sesgos socioideológicos del enunciador y las fortalezas y debilidades de sus planteamientos en relación con el mundo representado, particularmente con los personajes, los valores, las actitudes y las conductas que se les hace asumir a ciertos grupos sociales y étnico-culturales. Por ejemplo, si la lógica que gobierna el texto es la del patriarcado, la mujer es representada sumisa, conformista, víctima resig-

nada, orientada por modelos religiosos que justifiquen su papel de sujeta a los dictámenes del varón, madre abnegada. Si a esto le sumamos el criterio de clase social y el étnico-cultural, es decir, si hablamos de una indígena o de una negra, las implicaciones son aún más problemáticas: la mujer resulta excluida por ser mujer, por ser pobre y por ser negra o indígena.³⁷

En una novela como *Cosmapa* de José Román, existen dos personajes que se contraponen desde el punto de vista intelectual o cognitivo: la mulata y el indio. El indio toda la vida ha estado expuesto al proceso de civilización del blanco, pero no sabe ni leer, ni escribir, ni rezar. El apodo que se le asigna en la narración es Cocomicho, el cual es una metáfora de la visión que el blanco tiene sobre las cualidades mentales del indígena. En cambio, la mulata en menos de tres años aprende a leer y a escribir e idiomas. La razón que apunta el texto es que la mulata es hija de un alemán con una negra. Desde el punto de vista de las implicaciones sociales e ideológicas no sólo estamos ante un caso de eurocentrismo y de germanofilia, sino también ante un caso de etnofobia y etnicidio. Según esta novela, solo tienen valor y son apreciados aquellos que se asimilan al entrar en contacto con la cultura blanca. Quienes se resisten son tenidos como incivilizados.

2.4.4.3. *Filias y fobias derivadas*

Todo texto posee un responsable de su generación y de su enunciación. El generador selecciona, planea, organiza y distribuye los papeles en el mundo enunciado. Elige o construye un portavoz, un ventrílocuo, para eximirse de la historia y poder controlar, concertar o darle cabida a todas las voces del universo posible. En los textos narrativos, poéticos y ensayísticos el responsable de la representación del mundo, de la problemática, de sus habitantes, de sus ideas, de sus imágenes y de las palabras que utiliza para modelar la historia, los sentimientos, las creencias y las opiniones de quienes leemos es el narrador, el yo lírico y el enunciador o expositor. Por eso es importante determinar

³⁷ Traigamos a cuento lo que sucede con la mujer negra e indígena en los textos de Yolanda Oreamuno. La autora es tenida como la precursora del discurso feminista costarricense y defensora de la causa de las mujeres. Pero sucede que habla a favor de una mujer autoconcebida blanca y burguesa. Cuando se refiere a la negra y a la india reproduce los mismos estereotipos racistas creados por la sociedad y la cultura patriarcales autodenominadas blancas (ver Solano y Ramírez, 2016).

dónde se ubica quien habla, *con qué tono* habla y cuál es su *posición ideológica* con respecto al mundo representado.

Mediante estos aspectos el responsable de representarnos el mundo expresa sus simpatías y antipatías, sus acuerdos y desacuerdos, su parcialidad e imparcialidad, su involucramiento o indiferencia, su distancia o cercanía, su rechazo o aceptación, sus filias y sus fobias sobre los personajes, sus acciones, sus ideas, sus sentimientos, sus creencias, sus costumbres, su retrato físico, su retrato moral, sus actitudes ante sí, ante los otros y el mundo, su posición ante la problemática, sus valoraciones sobre el modo de vestir, la comida, la higiene, la lengua, los gustos, y demás aspectos que conforman la cultura, el entorno y las condiciones materiales de la vida de sus protagonistas. Esto es de suma importancia cuando se trata de textos que involucran grupos étnico-culturales tenidos y concebidos como los *otros* en el mapa identitario nacional: indígenas, negros, chinos, nicaragüenses, en la literatura costarricense, por ejemplo.³⁸ Las estrategias discursivas, los recursos retóricos y estilísticos, el tono, la posición y la actitud del representante del mundo mostrado nos pueden llevar a identificarnos o distanciarnos de proyectos estéticos, éticos y políticos opresores o liberadores.

2.4.4.4. Actitud y posición promovida por el texto en el lector

Aquí centramos la atención en el efecto pragmático ejercido por el texto en el lector. Dicho efecto se puede concretar en la actitud y la posición que promueva el texto por medio de los diferentes recursos a los que echa mano, como adelantamos. Aquí se conjugan posición, tono y actitud asumidos por el narrador-enunciador del texto con la posible posición, tono y actitud que asumirá el lector. El texto puede hacer que el lector se adhiera o se distancie de una determinada causa, se identifique o rechace a un determinado personaje por sus actitudes, por su retrato, por los valores que se le asignan, por la

³⁸ ¿A qué se debe en ensañamiento del narrador de *Mamita yunai* contra los negros, los indígenas y los chinos, al presentar a los primeros como ridículos, esperpénticos, objetos de burla, a los segundos como taimados, estúpidos, seducibles y manejables, y a los terceros como ladrones y tacaños? ¿Cómo debemos interpretar la aparente indiferencia del narrador de *Los cuatro espejos* frente a la preocupación de Charles por blanquearse y cumplir a cabalidad el proyecto eugenésico de su abuelo? ¿Cómo debe entender el lector el deseo de Charles de mostrarse, pavonearse y exhibirse en el Teatro Nacional frente a la crema y nata de la sociedad blanca josefina? ¿Con qué propósito los narradores de *Cocorí* y *Limón blue* nos presentan a unos negros fascinados por la blancura, embelesados por lo que tiene que ver con la cultura europea o anglosajona? (cf. Ramírez, 2014).

condición social, política, económica, religiosa, sexual, étnico-cultural, genérica. Frente a la propuesta del texto, el lector puede asumir una actitud reflexiva, crítica, distanciadora, polémica, rebelde. La labor del analista es tratar de conjugar los tres elementos anteriores (sociedad y valores, implicaciones, filias y fobias), para determinar el efecto pragmático del texto en el lector. Al menos para hablar desde su propia óptica. El Gráfico 6 sintetiza las posibles relaciones que el narrador y el lector puedan tener frente al mundo representado.

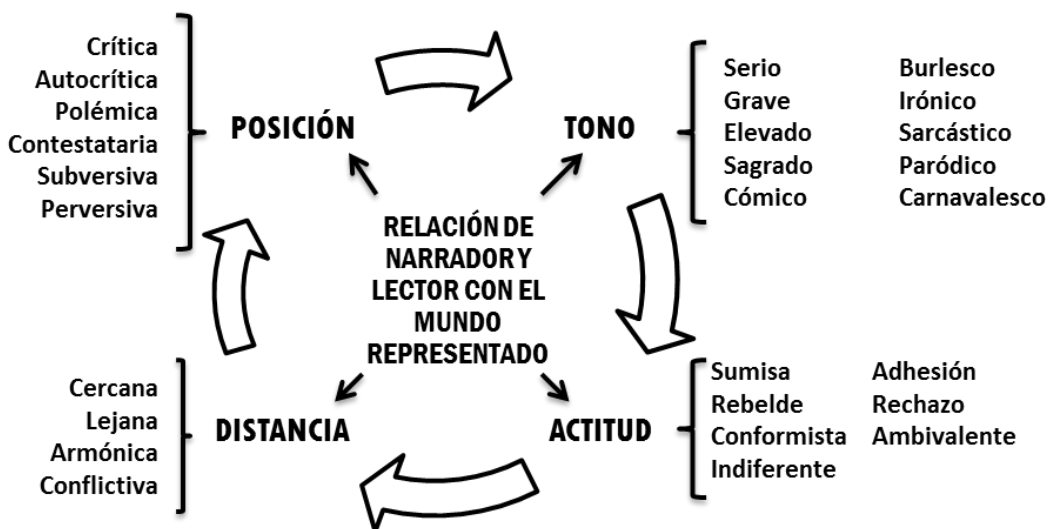


Gráfico 6: Relación del narrador y el lector con el mundo representado. Elaboración de JRC, 2013.

La idea de la fase explicativa es no quedarse solo con la descripción y la interpretación del texto, sino que nos *situemos* en el contexto y podamos relacionar la estructura textual con la estructura social en procura de una acción o intervención como sujetos lectores para modificar la problemática reinante: esto pondría en evidencia los diálogos y los conflictos entre las prácticas sociales, discursivas e ideológicas materializadas en el texto, pero también entre las prácticas sociales, discursivas e ideológicas reinantes en el contexto social, histórico y cultural desde el que se ejecuta la lectura. Buscamos relacionar las propiedades del texto (micronivel) con aspectos de la sociedad (macronivel) co-

mo los grupos sociales y las organizaciones. La pregunta que se plantea Teun Van Dijk sintetiza lo que buscamos con esta fase explicativa:

¿Cómo se relacionan una entonación específica, un pronombre, un título destacado, un tema, un determinado elemento léxico, una metáfora, un color o un ángulo de toma de la cámara, entre un cúmulo de otras propiedades semióticas del discurso, con algo tan abstracto y general como son las relaciones de poder que se dan en una sociedad? (Van Dijk, 2009: 19-20).

En una primera *explicación local*, veremos dos aspectos básicos: cómo se relaciona el texto con el contexto y cuál es la intención del texto. Lo primero lo haremos mediante el análisis de la actitud, el tono y la posición del texto y del enunciador ante el mundo, los valores y las instituciones sociales representadas. Lo segundo, ateniéndonos a lo que el texto asegura y confirma sobre la interpretación más plausible, es decir, en aquel nivel de lectura que no depende de informaciones extratextuales o de declarados juicios del autor sobre lo que quiso decir con su texto, sino en lo que el texto ha confirmado decir en una y varias partes.³⁹

En una segunda *explicación más global* destacaremos también dos aspectos elementales: las implicaciones sociales e ideológicas y la posición, el tono y la actitud del texto y del enunciador hacia el mundo que trasciende las fronteras de lo representado, el mundo empírico con todas sus instituciones, organizaciones, grupos sociales, valores y normas establecidos. Como señala Paul Ricoeur, interesa destacar cómo el sentido se mueve hacia la referencia, hacia el tipo de mundo o de ser de mundo abierto ante el texto: “interpretar es desplazar las nuevas mediaciones que el discurso instaure entre el hombre y el mundo” (Ricoeur, 1983). Nuestra propuesta pretende que leer valga la pena, porque sirve para algo: para mejorar nuestra vida y la de los demás.

³⁹ Umberto Eco señala que puede preguntársele a un autor “cuánto y hasta qué punto él, como persona empírica, era consciente de las múltiples interpretaciones que su texto permitía. En este caso *las respuestas del autor no se deben usar para ratificar las interpretaciones de su texto, sino para mostrar las discrepancias entre la intención del autor y la intención del texto*” (Eco, 1992: 128. El destacado es nuestro). Más adelante añade: “Entre la inaccesible intención del autor y la discutible intención del lector está la intención transparente del texto que refuta una interpretación insostenible” (p. 133). Hoy por hoy, en Costa Rica, los especialistas en lectura le siguen creyendo a Joaquín Gutiérrez cuando señala que *Cocorí* no es un texto racista.

CAPÍTULO 3

CÓMO EJECUTAR LA PROPUESTA EN UN TEXTO NARRATIVO

El racismo de élite está mucho más orientado hacia asuntos culturales, tales como hábitos, religión, lenguaje, educación y valores.

Teun Van Dijk

En este capítulo escenificamos nuestra propuesta teórico-metodológica en un texto narrativo, con el fin de patentizar la utilidad, el provecho y la capacidad generativa y crítica que posee. Hasta la presente la hemos puesto en práctica en textos breves, porque nos permite tener mejor capacidad de percibir, aprehender y penetrar en los rincones más profundos de los textos. Eso ha supuesto que ante cada texto tengamos que ir armados de muchas preguntas, ya sean emanadas de la revisión de los estudios sobre el autor y la obra, ya sean de los silencios que los estudiosos han expresado ante el autor y la obra o ya sean por la forma en que el autor y su obra se refieren al mundo. Trataremos de ceñirnos a las fases fundamentales del análisis, tal cual las hemos expuesto en el capítulo precedente, empezando por la ubicación.

3.1. Fase de ubicación

Para llevar a cabo el análisis de un texto literario hemos escogido el cuento “Congolí”, del volumen *Más abajo de la piel* (1972), de Abel Pacheco (1933). Por razones que no vamos a explicar en este espacio, Pacheco debería estar incluido en la Generación de la Segunda República, conformada por autores nacidos en las décadas 1930-1940 y que empiezan a publicar en la década de 1970. Ni los autores de *La casa paterna* (1993), ni las autoras de *Cien años de literatura costarricense* (1995), ni el autor de *Breve historia*

de la literatura costarricense (2008) lo incluyen en la nómina de autores y autoras de la generación de las décadas 1920-1930. Siguen esa misma tónica los autores de *Literatura e identidad costarricense* (2008) e *Identidades literarias* (2014). Los narradores dentro de los cuales debería figurar el autor de *Más abajo de la piel* serían: Alberto Cañas (1920-2014), Julieta Pinto (1922), José León Sánchez (1929), Carmen Naranjo (1931-2012), Rima de Vallbona (1931), Samuel Rovinski (1932-2013) y Virgilio Mora (1935) (cf. Quesada, 2008: 103-104). Por haber nacido en 1933, Pacheco estaría entre Rovinski y Mora.

Según Quesada Soto, las preocupaciones estético-ideológicas de la Generación de la Segunda República serían las siguientes: retoma la denuncia social iniciada por la Generación del 40, con énfasis en las transformaciones urbanas y rurales derivadas del proyecto modernizador, a diferencia de la generación anterior, ideológicamente está más próxima a la socialdemocracia que al comunismo, centra su reflexión en la justicia y la reforma social conquistada con la guerra del 48 y en el nuevo orden construido bajo la insensibilidad burocrática, el argollismo, la enajenación y el oportunismo (Quesada, 2008: 104). Además, la literatura de esta generación está centrada en el entorno urbano del que representa y captura la diversidad de lenguajes sociales, subjetividades e identidades, los personajes tipos son de la clase media y de la burocracia estatal, se ambienta en las identidades periféricas del entorno urbano marginal y se incorpora a los afrocostarricenses, no como lo hizo la generación anterior, preocupada solo por la explotación bananera (problemática social y económica), sino que ahora se toma en cuenta los aspectos étnico-culturales (Mondol, 2014: 92-100).

Dentro de su producción literaria podemos mencionar: *Paso de tropa* (1969), *Más abajo de la piel* (1972), *Una muchacha* (1978), *La tolvana* (1984), *De la selva a la embajada* (1986), *Comentarios* (1988), *Gente sin ancla* (1994), *Así me lo dijo el sol* (2002), *Hijo de árbol* (?), *Cuentos de la Meseta Central* (?), *Cuentos del Pacífico* (?), *Poemas, cuentos y dibujos* (2004). Sobre *Más abajo de la piel* se destaca el “lenguaje directo o indirecto de singular genuinidad, síntesis y reflejo de una conflictiva y sufrida zona nacional” (Contratapa, 1972) y el carácter sintético de los cuentos y sus referencias a la negritud: “es una voz que denuncia la diferencia racial evocando la humanidad que

llevamos, precisamente, más abajo de la piel. Todo ello sin ser necesariamente panfletaria” (<http://negralanube.blogspot.com/2011/10/mas-abajo-de-la-piel.html>).⁴⁰

Las únicas dos estudiosas que han escrito sobre *Más abajo de la piel* son Carolina Sanabria y Virginia Mora Masís. Sanabria (1998-1999) destaca que esta colección trae a la memoria a los seres olvidados por la historia, aquellos que “no participan de la libertad, la igualdad, el desarrollo y la equidad” (p. 52) y que solo tienen como propio la marginalidad: los negros, los indígenas y los chinos, objetos de discriminación étnica por parte de los blancos. Sostiene que Pacheco es partidario de “la tolerancia de ideas, de etnias, de credos. Desde sus cuentos sugiere que la riqueza étnica reside en la mezcla” (p. 53). Por medio de los relatos le concede la voz a las minorías, reconoce los espacios de marginalidad y busca romper con la indiferencia hacia el otro, para crear solidaridad a favor de quienes sufren situaciones cotidianas de injusticia. En conclusión, anota que “los relatos tratan de la discriminación surgida por diferencias étnicas que no son más que diferencias de apariencia” (p. 55).

Mora Masís (2002), por su parte, analiza los estereotipos del limonense en *Más abajo de la piel*, desde una perspectiva estructuralista y según las categorías de estereotipos de Gaetano Cersósimo: conjunto de rasgos, positivos o negativos, asignados a una colectividad, por razón de su sexo, clase social, etnia, nacionalidad, educación, cultura, credo, ocupación, edad, profesión. De acuerdo con esta orientación, concluye que al negro se le asignan los siguientes estereotipos positivos: “orgullosos, tiernos, bondadosos, caritativos, animosos, perseverantes, alegres, escandalosos, inteligentes, serviciales, valiosos, obedientes, respetuosos, excepcionales, hábiles, esforzados, bilingües, entusiastas, simpáticos, de buen humor, amorosos, trabajadores, talentosos, coquetos, abnegados, bellos, elegantes, de convicción, amistosos, valientes y benévolo”, y los siguientes estereotipos negativos: “ignorante, ingenuo, histriónico, supersticioso, pasional, desaliñado, pobre, vago, emocional, rebelde, terco, indiferente, tonto, fácil de engañar, cobarde, inepto, marginado, humilde en los roles que desempeña” (p. 147). Estos estereotipos han sido “inventados por

⁴⁰ *Más abajo de la piel* es el único texto que ha merecido alguna mención en las investigaciones de algunos estudiosos: a veces para citar una frase en el cuerpo de la exposición, a veces para remitirlo al pie de la página (cf. Duncan, 1987; Cortés y otros, 1991; Duncan y otros, 1995; Salas, 2002; Mosby, 2014).

fuerzas ajenas al texto, a la región, como son el blanco, la injusticia, el racismo, la discriminación racial, la pobreza” (p. 148).

Sobre el cuento que hemos escogido para nuestro análisis, “Congolí”, Mora Masís sostiene que el relato está constituido por seis secuencias (pp. 26-27), cuestión que no compartimos como veremos más adelante: nosotros consideramos que solo existen dos secuencias. También señala que el niño “es recibido con reproches e insultos por no haber estudiado” (p. 27) y “el propio pueblo de origen es el que le reclama a Congolí, porque no pudo llegar a ser culturalmente blanco” (p. 30). Este asunto tampoco ha sido leído e interpretado según lo planteado por el relato: nadie despide al niño cuando se va del campo y tampoco nadie lo recibe cuando se fuga de la ciudad; él se despide únicamente de la naturaleza y es esa misma naturaleza la que lo acoge cuando retorna. Además, el niño no tiene aspiración a blanquearse, como sí sucede con el niño de “Vocación”. Mora afirma que este relato es racista porque relaciona al personaje con los animales y lo asocia con la naturaleza. Nosotros diremos lo mismo, pero por otras razones. Mora considera que el tema central del cuento “es la pérdida de la identidad del personaje y su recuperación, a pesar de los reproches de quienes le ayudaron” (p. 31). Creemos que el niño en ningún momento pierde su identidad: no se deja asimilar por la cultura del blanco, razón por la cual se rebela y se fuga.

Como se puede deducir de este pequeño examen de las principales fuentes sobre literatura costarricense, Abel Pacheco, como escritor, no ha sido tomado muy en cuenta por los estudiosos de las letras nacionales, pese a varias cuestiones que pueden llamar la atención hacia sus cuentos: a) *Más abajo de la piel* ha sido premiada con el Aquileo J. Echeverría en 1972; b) uno de sus cuentos figura en la antología *Cuentos negristas* (2003) de la prestigiosa editorial Ayacucho; y c) su obra se ubica en la década del *boom* de las preocupaciones étnico-culturales: 1970. Además de ejemplificar nuestra propuesta metodológica, nuestro análisis busca abordar el texto más allá del nivel estético, hasta relacionar la problemática planteada con los niveles ético y político.

Para el análisis de “Congolí” centraremos nuestra atención en los cuatro aspectos capitales de nuestra propuesta metodológica:

- 1) El *paratexto*, del cual analizaremos el *título* para formular las hipótesis de lectura.
- 2) El *cotexto* para destacar: el mundo representado, la estructura, las relaciones y oposiciones, el estilo, la retórica y los mecanismos discursivos.
- 3) Las *estructuras de mediación*: intertexto, interdiscurso, cogniciones, mitos y símbolos.
- 4) El *contexto* para ver las prácticas sociales, discursivas e ideológicas con las que guarda relación la problemática representada en el texto.

Antes de empezar con nuestro análisis, leamos primero el cuento:

CONGOLÍ

Ese muchacho canelo, risa de piapia, vale mucho.
 Congolí alborotero como una bandada de guacamayas, alegre, saltarín, ranita cocoi.
 -¡Yes sir!
 Muchacho inteligente, servicial, despierto.
 -Hay que ayudar a Congolí.
 Y le ayudaron...
 Se fue a la capital.
 Adiós Chirripó y Pacuare. Adiós yocotó y coconó.
 Adiós calalú y chiainarrú.
 Mundo nuevo: zapatos, uniforme liceísta, comunión dominical.
 No se dice “mi tienda”.
 No se ría como una piapia.
 Congolí en álgebra y en latín. En fiesta de “pobrecito el negrito”, en “todos somos iguales, pero no veas a las blancas”. En “use sólo este pañito”. En “vean al negrito que estamos educando”.
 Malas notas... malos genios.
 Miradas hacia abajo y lágrimas oscuras en el cuarto oscuro.
 Se fugó Congolí.
 A pie por la línea y una mañana tibia y bostezante una risa de piapia rebotó en las piedras del Pacuare.
 Negro vago, negro cabrón, negro malagradecido.⁴¹

Una vez leído el cuento, resolvemos las dudas léxicas con el fin de facilitar una mejor comprensión. El Cuadro 1 recoge los principales términos que requieren de una aclaración previa:

⁴¹ Abel Pacheco. *Más abajo de la piel*. San José: Editorial Costa Rica, 1972, p. 60. Todas las referencias serán tomadas de esta edición y de esta única página.

TÉRMINOS	SIGNIFICADO	CONNOTACIÓN ÉTNICA
Bandada de guacamaya	Metáfora para designar la alegría de Congolí.	Sugiere la asociación negro-naturaleza o negro-animal escandaloso.
Calalú	Hoja comestible.	Comida de los esclavos y sus descendientes criollos.
Chiainarrú	De chinese root. Variedad de rizoma.	Hibridación, interculturalidad.
Coconó	De coco nut. Pavo salvaje, guajolote, chompipe...	Sugiere la relación de Congolí con el mundo salvaje del que se despide.
Congolí	De congolees. Originario del Congo.	Étnico-culturalmente negro, afrodescendiente.
Muchacho canelo	Metáfora sobre el color de Congolí.	Marca étnico-cultural para nombrar al negro de forma atenuada.
Negrito	Diminutivo.	Tiene sentido despectivo. Infantiliza.
Negro vago, cabrón y malagradecido	Serie de calificativos negativos sobre Congolí.	Conjunto de estereotipos que condensan el desprecio y el rechazo de la cultura blanca hacia los negros.
Pobrecito el negrito	Diminutivo para expresar conmiseración, lástima y paternalismo.	Sugiere actitud paternalista por parte de la cultura blanca hacia el negro.
Ranita cocoi	Metáfora para designar la habilidad-destreza de Congolí para saltar.	Sugiere la asociación negro-naturaleza o negro-animal ágil.
Risa de piapia	Metáfora para designar la alegría de Congolí	Sugiere la asociación negro-naturaleza o negro-no refinado.
Yocotó	Hoja comestible.	Sin sugerencia...
Cuadro 1: Dudas léxicas en “Congolí”. Elaboración de JRC, 2015.		

Aclarados estos conceptos, podemos aventurarnos a una síntesis comprensiva del cuento. “Congolí” narra la historia de un niño negro llevado por un blanco a la capital para ser educado en un colegio. Una vez en la capital, es sometido a las reglas de juego del sistema educativo y social de ese nuevo mundo: con la educación se le pretende borrar su memoria y su relación con el entorno de donde procede, y con las reglas sociales se le busca inculcar que, pese a que todos somos iguales, no se puede meter con las blancas. Al irle mal en los estudios y ser castigado por las malas notas, Congolí decide escapar y reintegrarse a su mundo original. En el tránsito de un espacio a otro se evidencian dos proyectos totalmente opuestos: 1) el proceso de colonización del blanco hacia el negro y 2) el proceso de liberación del negro contra el sistema colonizador del blanco.⁴²

⁴² Una versión preliminar de este trabajo se encuentra en la *Memoria del II Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional, Costa Rica, 24-26 de setiembre, 2009, pp. 519-532.

3.2. Fase analítica

3.2.1. Paratexto: el título

Si empezamos a leer un texto que se llame “Congolí”, lo primero que nos produce ese título es una sensación de extrañeza y, por supuesto, una serie de preguntas: ¿Qué será Congolí? ¿Será una persona o un animal, un nombre o un apodo? Estas inquietudes deben convertirse en hipótesis, es decir, conjeturas, respuestas posibles de lo que significa “Congolí” y de lo que se va a referir en el cuerpo del texto. La idea es que nos detengamos a analizar, pensar e inferir posibles sentidos materializados en el título. Esas hipótesis las anotamos para después compararlas con lo encontrado en el cuerpo del texto. En esas hipótesis procuramos plasmar las claves de los diversos trayectos de lectura que posiblemente se materialicen en el cotexto. En una primera lectura, “Congolí” nos sugiere las siguientes hipótesis:

- a. Produce extrañeza porque suena enigmático: si no poseemos información adicional la expresión “congolí” no sugiere ningún referente. ¿Qué será “congolí”: una persona, un animal, un lugar? ¿Remitirá a un apodo o a un nombre?
- b. Sugiere armonía entre ser humano y naturaleza, ya que Congolí sirve para designar a una persona o a un animal.
- c. Señala la procedencia étnico-cultural negra, debido a que Congolí viene de congoles que quiere decir originario del Congo, África.
- d. Desde el punto de vista intertextual, remite a un dicho sobre mestizaje afrodescendiente: “El que no tiene de congo tiene de carabalí”⁴³ y a la canción “Congolí changó”, del nicaragüense Luis Enrique Mejía Godoy.⁴⁴

⁴³ “Congo es la etnia procedente del antiguo reino del Congo y también de la cuenca del río Congo... La etnia carabalí eran los negros provenientes de la costa de Calabar en el sur de Nigeria, de donde partieron miles de esclavos a fines del siglo XVIII y la primera mitad del XIX” (<http://www.cibercuba.com/lecturas/aqui-el-que-no-tiene-de-congo-tiene-de-carabali>).

⁴⁴ Durante la campaña electoral del 2001, que llevó a Abel Pacheco a la presidencia, fue utilizada la canción “Congolí changó”, atribuyéndose la letra a Abel Pacheco y la música a Mejía Godoy. El cantoautor nicaragüense metió a juicio los derechos de autor en el 2002 y en el 2005 la Sala Primera de Casación falló a su favor. Mejía Godoy compuso la canción inspirado en “Congolí”, en 1973, cuando vivía en Costa Rica. La grabó por primera vez en vivo en el Teatro Arlequín en 1973 y con el grupo Tayacán y la volvió a grabar en vivo en un festival en Holanda, en 1991. Y en 1993, bajo el sello Sony Music, fue prensada en el disco *Razones para vivir*, donde también aparece la canción “Pobre la María” (https://www.poder-judicial.go.cr/observatoriojudicial/vol53/noticias_prensa/NP09.htm).

Estas cuatro hipótesis están sujetas a ser confirmadas o descartadas con el análisis del contexto.

3.2.2. El contexto

3.2.2.1. La estructura

Cuando hicimos el resumen del argumento del relato, dijimos que se trataba de un niño que era llevado de un lugar a otro y que de allí se escapaba. Eso quiere decir que el criterio que nos sirve para establecer la forma en que se organiza el relato es el *espacial*. Por esa razón podemos decir que, *desde el punto de vista espacial*, el cuento posee una *estructura cíclica*: se trata de un *viaje* de ida y vuelta del campo a la ciudad y de la ciudad al campo. Esto quiere decir que el texto está dividido en tres partes: campo / ciudad / campo. En cada uno de estos espacios vamos a encontrar una valoración distinta del personaje negro. De acuerdo con esa valoración, nos daremos cuenta de que se oponen campo y ciudad: desde la perspectiva del negro, el campo será positivo y la ciudad negativa, mientras que desde la perspectiva del blanco, el campo será negativo y la ciudad positiva.

Pero la ciclicidad no solo sirve para resaltar la oposición campo / ciudad, sino también la doble actitud y valoración del blanco ante el negro: en el campo lo exalta, mientras que en la ciudad lo desprecia. Desde el punto de vista del blanco, en el campo el muchacho es un potencial que debe ser *ayudado*, pero una vez en la ciudad lo considerado un fracaso. Veamos con más detalles los valores atribuidos a cada espacio.

En el campo el negro recibe una valoración ética y humana positiva: “Ese muchacho canelo, risa de piapia, vale mucho... muchacho inteligente, servicial, despierto”. Dicho espacio está asociado a la libertad y a la alegría, además de presentarse una armonía entre ser humano y naturaleza: “Congolí alborotero como una bandada de guacamayas, alegre, saltarín, ranita cocoi”. Desde el punto de vista del blanco, el muchacho, como ya hemos mencionado, es un potencial que debe ser *ayudado*, razón por la cual se lo lleva a la capital. Debemos resaltar que la *ayuda* que el blanco le ofrece a Congolí pone de manifiesto dos problemas que retomaremos más adelante: a) por un lado, concibe la natu-

raleza del negro como un ser deficitario que no puede salir adelante por su propio medio y que ocupa la ayuda de un ente externo, blanco, y b) por otro, presenta al blanco como un ser paternalista, actitud bajo la cual esconde segundas intenciones de un *proceso de captación simbólica* mediante el cual quiere borrar todos los rastros de la memoria cultural del niño para imponerle las reglas y normas de la cultura blanca.

La capital se presenta como un *mundo nuevo*, pero a la vez como un mundo asociado a las normas, a las reglas, a las imposiciones y a la cultura. Este nuevo universo se le pretende imponer al negro en una serie escalonada de procesos.

- 1) La *imposición de los signos externos* en los niveles formal y religioso: “zapatos, uniforme liceísta y comunión dominical”. Este proceso no sólo procura igualar según las normas y ritos, sino también imponer un proceso adaptativo a un medio signado por la rutina.
- 2) La *sustitución lingüística y los modales* de su procedencia originaria: “No se dice ‘mi tienda’. No se ría como una piapia”. El sistema no desea dejar en pie nada que conecte al negro con su cultura y su lengua originarias.
- 3) La *internalización del conocimiento y de las reglas del juego social* en una sociedad y una cultura que dictan una cosa pero practican otra: “Congolí en álgebra y en latín. En fiesta de ‘pobrecito el negrito’. En ‘todos somos iguales, pero no veas a las blancas’. En ‘use sólo este pañito’. En ‘vean al negrito que estamos educando’”. Se evidencia que la igualdad es una cuestión formal, que no se concreta en las relaciones sociales concretas, que existe discriminación.
- 4) El último proceso es de carácter *evaluativo y punitivo*: el sistema ejerce *control social e ideológico* a través de la calificación o descalificación de lo aprendido y del aprendiente, y, además, castiga a quienes no rindan cuenta cabal de lo enseñado: “Malas notas... malos genios. Miradas hacia abajo y lágrimas oscuras en el cuarto oscuro”. Además de modelar la mente, la cultura blanca reprime y ejerce control sobre el cuerpo del negro.

Como nos podemos dar cuenta, existe una frontal oposición entre el campo y la ciudad, la cual destacamos en los siguientes binomios antitéticos: alegría / tristeza, libertad / reclusión, armonía ser humano-naturaleza / asociación ser humano-cultura, genuinidad / apariencia social, no discriminación social en su medio / discriminación social fuera de su medio. Estos dos mundos representan dos culturas y dos etnias diferentes, con proyectos también antagónicos, como veremos más adelante.

Es tan fuerte la tensión en ese nuevo mundo que *Congolí decide escapar*. Este programa cierra la última parte del relato. La expresión “Se fugó Congolí” revela el carácter represivo del espacio citadino. “Fugarse” implica que las condiciones en que se vive son asfixiantes, insoportables e inmerecidas. De esa manera, la ciudad queda configurada como una cárcel que ha privado a Congolí de su libertad. De ese mundo tiene que huir. Esa vuelta a casa, a la infancia, al paraíso, cierra el círculo del viaje en sus tres etapas:

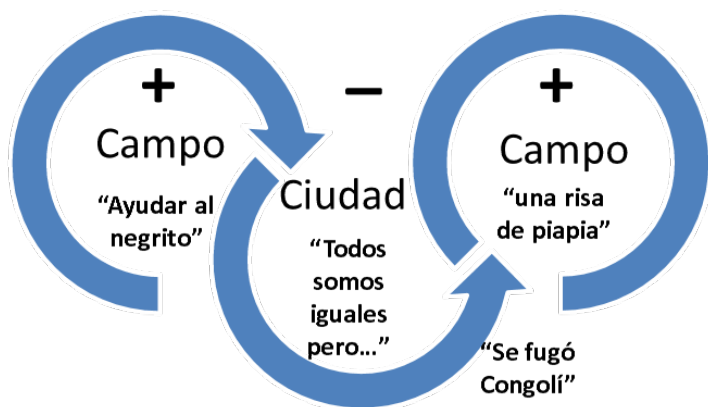


Gráfico 1: Estructura de “Congolí”: un viaje problemático. Elaboración de JRC, 2016.

Este retorno es un volver a integrarse con su mundo natural y poder expresarse como su medio se lo permitió, sin que hubiera alguien que lo corrigiera, lo callara, lo evaluara o lo castigara: “A pie por la línea y una mañana tibia y bostezante una risa de piapia rebotó en las piedras del Pacuare”. El niño hace eco con su medio, con su mundo. De esta manera se oponen el “se fue a la capital” como proyecto de captación-integración y “se fugó Congolí” como proyecto de ruptura y liberación (ver Gráfico 1).

A la valoración ética y humana positiva con que abre el relato (“Ese muchacho canelo, risa de piapia, vale mucho... muchacho inteligente, servicial, despierto”) se le opone la valoración ética y humana negativa con que cierra: “Negro vago, negro cabrón, negro malagradecido”. Se condensan aquí los estereotipos básicos con que la cultura y la sociedad blancas estigmatizan a los negros. Estas valoraciones antagónicas sirven para

develar el punto de vista del narrador encubierto. El cambio de perspectiva del inicio al final hace suponer que el grado de sinceridad es mayor en el cierre que en la apertura del relato. Ese elogio o encomio de las facultades y valores del negro que está al principio (“inteligente, servicial, despierto”) no son más que una estrategia del blanco para llevar a cabo su proyecto colonizador, imponiéndole su cultura y, consecuentemente, eliminando la cultura del negro. El blanco elogia para familiarizar, aproximarse y captar al negro. Sus alabanzas iniciales son cadenas. Sus insultos finales evidencian que bajo el paternalismo inicial se agazapaba el racismo propio de todo colonizador.

3.2.2.2. *Secuencias*

Del viaje del campo a la ciudad y de la ciudad al campo se desprenden *dos secuencias básicas* del relato: una desde el punto de vista de la cultura blanca y otra desde el punto de vista de la cultura negra. Estamos ante un relato reversible, lo cual quiere decir que hay que leer el relato tomando en cuenta los proyectos paralelos que se abren cada vez que uno de los actantes toma la iniciativa. Cada secuencia debe ser vista desde dos puntos de vista: la del protagonista (negro) y la de su benefactor (blanco) que cuenta con instituciones, leyes y normas. Estamos ante un par de secuencias complejas del tipo encadenamiento por *sucesión continua*, según la categorización de Bremond (1970: 91): los procesos de mejoramiento y degradación se combinan en el relato. Lo que el blanco considera como un mejoramiento para el negro, el negro lo visualiza como un desmejoramiento para sí, razón por la cual escapa y es censurado-insultado por el blanco al final del relato. Veamos.

La primera secuencia, desde el punto de vista la cultura blanca, es una *empresa civilizatoria*, pero desde el punto de vista de la cultura negra es una *empresa colonizadora*.⁴⁵ Este primer microrrelato narra el paso de Congolí del campo a la ciudad y centra su atención en: a) cómo es el campo / cómo es la ciudad; b) cómo era Congolí en el campo / cómo es en la ciudad; c) a qué valores se asocia Congolí en el campo / a qué valores se

⁴⁵ Nótese la reversibilidad del discurso. No es posible ver el relato desde una sola lógica, pero tampoco se puede privilegiar aquella que contradiga el proyecto poético, ético y político de *Más abajo de la piel*. Colocarse del lado del blanco sería avalar los prejuicios y estereotipos con que su cultura califica y evalúa el mundo y la cultura del negro.

asocia en la ciudad. Ideológicamente hablando, este microrrelato pone de relieve una *confrontación étnico-cultural*: cultura blanca vs cultura negra. La primera asociada a la ciudad, al centro, y la segunda al campo, a la periferia. La primera ejerce un poder de captación simbólica y sometimiento sobre la segunda. Esto se refuerza más a nivel etario, del que deriva la oposición adulto-blanco / niño-negro, oposición que construye otra serie antitética en la que el blanco aparece como maestro-civilizado y el negro como discípulo-incivilizado. En este sentido, la cultura blanca no sólo se construye como la norma y el modelo, sino que también aparece como la de más trayectoria y experiencia. Las implicaciones socioideológicas derivadas son numerosas, pero señalemos una: se exalta la madurez de la civilización y la cultura blancas frente a la infantilización e inmadurez de la cultura negras: el negro no sólo es un niño, ignorante e inculto, sino también un pobrecito que necesita ayuda y es objeto de conmiseración del blanco.⁴⁶

La segunda secuencia, desde la perspectiva de Congolí, es un *proyecto de liberación*, pero desde la perspectiva del blanco es pisotear los valores de la civilización, como señala Kant. Este segundo microrrelato narra el paso de Congolí de la ciudad al campo. Esta secuencia la podemos ver como *la rebelión del negro contra la propuesta civilizatoria impositiva del blanco*. El poder dominante de la cultura blanca encuentra su rechazo en una cultura negra que se rehúsa a ser asimilada, integrada y anulada por la lógica colonizadora de quien se considera centro del mundo culto y maestro capaz de enseñar a otro. Así como el blanco tiene una actitud distinta en la ciudad a la del campo, de igual modo el negro tampoco tiene la misma actitud del campo en la ciudad. Mientras que en el campo se muestra receptivo y anuente a ser *ayudado* por el blanco, una vez en el *nuevo mundo* y de cara al proceso cultural impositivo y vertical del sistema educativo y social del blanco, asume una actitud de rebeldía.

En el espacio citadino la confrontación cultura negra / cultura blanca se lleva a cabo entre un actante individual, el niño, que no se ajusta a la lógica de dominación-imposición de la cultura blanca, expresada en unos actantes colectivos e institucionales:

⁴⁶ Antes que Spencer y Darwin señalaran que las razas inferiores padecían de un infantilismo crónico e incurable, Kant planteaba que la Ilustración era la salida del hombre de su minoría de edad. “Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento, sin verse guiado por ningún otro”. Negarse o renunciar a la ilustración significa “vulnerar y pisotear los sagrados derechos de la humanidad” (Kant, 1998: 83 y 90).

familia, escuela, iglesia, constitución política (o Declaración universal de los derechos humanos), sistema de normas y reglas de conducta social y lingüística (los Aparatos Ideológicos del Estado de Althusser, 1988). En la ciudad, Congolí se rebela contra todo el sistema de la cultura blanca y sus instituciones que imparten una educación ritualizada y uniformizante. Mientras que el proyecto civilizatorio del blanco fracasa, el proyecto liberador del negro logra su cometido. El deseo de dar educación-civilizar al negro fracasa porque los medios utilizados son impositivos, destructores y anuladores de la lengua y las costumbres del negro (epistemicidio) y porque Congolí se rebela contra algo que solo era positivo para la mentalidad racista del blanco.

El proyecto colonizador del blanco busca desarticular las formas culturales del negro (vestimenta, religión, costumbres y lenguaje) para imponerle las formas culturales canónicas de la cultura blanca. Pese a la valoración con que abre el relato, el estereotipo que orienta y mueve al blanco a *ayudar* al negro es considerarlo bárbaro o buen salvaje.⁴⁷ Esto se expresa y se refuerza con el *psicocidio racista* que pone en práctica el blanco al señalarle al negro: “No se dice ‘mi tienda’. No se ría como una piapia”. Esto opera en menoscabo de la autoestima y de la identidad de Congolí. Para superar estos resabios de barbarie en el negro, el blanco se propone llevar a cabo un proyecto civilizatorio o de blanqueamiento de la lengua, las costumbres, los modales y la higiene del niño negro. Este proceso educativo pretende refinar y adecuar sus modales, su lengua y sus costumbres para que se ajuste al modelo social y cultural del blanco. En la consecución de este fin coadyuvan los aparatos ideológicos del Estado: familia, escuela, iglesia y leyes.

Todo esto revela que el *elogio* hacia el negro con que abre el relato no es más que una estrategia de absorción que se desenmascara con el *vituperio* de las palabras de cierre y con la separación entre negros y blancos del “todos somos iguales pero no veas a las blancas”. Que el blanco pase del *encomio inicial* al *insulto final* deja entrever que su visión sobre el negro es estereotipada, discriminadora y racista. Lo que en una primera lectura nos llega a parecer un elogio, resulta ser al final de cuentas un estereotipo que podemos plantear en el siguiente enunciado: “A pesar de ser negro es inteligente, des-

⁴⁷ Propio de la mentalidad blanca eurocéntrica es considerarse moralmente autorizada para imponer su civilización y sus valores a los pueblos colonizados, a quienes conceptúa como atrasados, primitivos, salvajes e incivilizados. Además de una visión racista, esta propuesta desborda en paternalismo.

pierto, servicial y vale mucho”. Todo esto, por supuesto, debemos leerlo al revés, dado que el proceso civilizatorio y las palabras finales así lo confirman. De acuerdo con la mentalidad racista del blanco, al principio Congolí no parece negro, debido a las cualidades que manifiesta, pero al final confirma serlo, ya que no acepta la impostura ideológica del sistema discriminador y racista, que predica la igualdad, pero fomenta la desigualdad y la exclusión. La igualdad es un atributo del grupo dominante, mientras que los negros son considerados como diferentes. Al prohibirle que vea a las blancas, el sistema no sólo le niega a Congolí la posibilidad de que establezca relaciones sociales con ellas, sino que también quiere impedir que los negros se multipliquen y terminen degenerando la pureza racial blanca.

3.2.2.3. Retórica y estilo

Consideremos ahora los *recursos retóricos y estilísticos* del cuento. Existe una serie de metáforas que contribuyen a acentuar la relación del niño negro con la naturaleza, lo incivilizado y lo animal, y lo alejan de los atributos cognitivos y morales que el benefactor blanco le asigna al principio del relato. Congolí es asociado con “risa de piapia” y “bandada de guacamayas”, es decir, con animales de grito estridente, escandaloso y nada refinado.⁴⁸ Estas metáforas nos colocan ante un proceso de animalización: el niño negro es asociado a piapia y a guacamayas, pero también a ranita. Por esta razón su despedida no se lleva a cabo frente a otros seres humanos, sino ante espacios naturales y plantas: “Adiós Chirripó y Pacuare. Adiós yocotó y coconó. Adiós calalú y chianarrú”. Lo mismo sucede en el retorno: no lo acoge o recibe el mundo humano, sino “las piedras del Pacuare”. Este niño animalizado y deshumanizado es un negro, calificado metafóricamente como “muchacho canelo”.

Tanto en la permanencia en el campo como en su permanencia en la ciudad, el benefactor busca atenuar la forma de tratamiento que utiliza para llamar a Congolí: “muchacho canelo” es una forma eufemizada para evitar llamarlo negro, término connotado

⁴⁸ Esta imagen es recurrente en la literatura costarricense. Ya en 1931, Carmen Lyra la había utilizado para describir la bulla de las negras en un carro del tren: “La vi la última vez a su regreso del hospital, en uno de los trenes de los ramales que salen de Siquirres, en un carro lleno de negros que reían a carcajadas, de negras vestidas de colorines que *chillaban como loras* nicaragüenses de voz suave” (Lyra, 1977: 373. El destacado es mío).

y racializado en el contexto colonizador. Con “muchacho”, “vale mucho” y “muchacho inteligente, servicial, despierto” el benefactor busca elevar al niño a una condición etaria, cognitiva y moral. Es lo que hemos llamado encomio-elogio-halago, por medio del cual pretende ocultar las segundas intenciones de su acercamiento al niño. Una vez en el espacio ciudadano sale a relucir la impostura del benefactor y empieza el proceso de rebajamiento e infantilización del antes llamado “muchacho”. Ahora ya no es “muchacho”, sino “pobrecito el negrito” y “negrito”. Se pasa de la exaltación al rebajamiento, del querer acercarlo a una etapa más próxima a la adultez a considerarlo infante. Esa infantilización no es sólo biológica, sino también mental: “vean al negrito que estamos educando”, y sanitaria: “use sólo este pañito”. Los diminutivos no sólo sirven para acentuar la pequeñez de Congolí, sino también para desvalorizar y apocar los objetos con los que se relaciona: “pañito”.

En el cierre del relato el benefactor convierte al niño en adulto: ahora ya no lo llama ni “muchacho canelo” ni “negrito”, sino “negro vago, negro cabrón, negro malagradecido”. Este cierre nos permite hacer una lectura retrospectiva y darnos cuenta de que el benefactor enmascaró sus intenciones al ofrecer ayuda al niño negro: al fracasar su proyecto colonizador-asimilacionista recurre a descalificar de la manera más grosera y ofensiva a aquel a quien exaltó y elogió al principio. Pasamos de un benefactor “empático” a un benefactor “antipático”, de alguien que para acercarse y ser aceptado utiliza palabras melosas y cuando su presa no acepta sus requerimientos estalla en improperios e insultos. Congolí se deja llevar por la “simpatía” y el “elogio” del benefactor, para darse cuenta de que todo aquello era una treta para conquistarlo. Como dice Facundo Cabral: “el que acepta un halago empieza a ser dominado; el hombre le hace caricias al caballo pa montarlo” (http://es.wikiquote.org/wiki/Facundo_Cabral).

Finalmente, la *ciudad es analogada con una cárcel* de la que se fuga Congolí. Los elementos que así la construyen están asociados a la imposición de signos externos (zapatos, uniformes, comunión), a la sustitución del lenguaje y de los modales (no diga así, no se ría así), a la imposición del saber y de las reglas sociales y al control y castigo por no asimilar y asumir los nuevos patrones de conocimiento y de conducta. “Malas notas... malos genios. Miradas hacia abajo y lágrimas oscuras en el cuarto oscuro”. La ciudad se

convierte en una pérdida de la libertad y de la alegría, en espacio represivo y violento: no sólo por la violencia simbólica ejercida sobre el niño, sino también por la violencia psicológica y social al exponerlo ante los demás como un objeto de bienestar de la familia y al mismo tiempo como alguien segregado del mundo de las blancas. Bajo el cielo de la ciudad los blancos se amparan en una ley que interpretan a su antojo y la convierten en arma discriminatoria: “todos somos iguales, pero no veas a las blancas”.

3.2.2.4. La ironía como estrategia discursiva

La razón por la que no es posible quedarse con la visión del benefactor de Congolí es porque estamos ante un texto irónico que desenmascara su punto de vista ante la actitud del niño negro que no se deja envolver y someter por un proyecto colonizador que a todas luces anulaba su libertad, negaba su cultura y le imponía leyes y reglas totalmente ajenas a su origen y a su historia. Lo que el cuento representa es el desenmascaramiento del doble discurso de la cultura del colonizador en dos niveles: 1) a nivel jurídico, cuando proclama la igualdad de todas las personas (“todos somos iguales”), al mismo tiempo que pone límites a esa igualdad si se trata de personas subalternizadas por su condición étnico-cultural (“pero no veas a las blancas”), y 2) a nivel moral y ético, cuando atenúa la ofensa hacia los subalternizados, exalta sus cualidades y ofrece ayuda a condición de que sus beneficiarios se sometan y se dejen asimilar por la cultura y los valores oficiales. En caso de que se oponga a esa ayuda, el benefactor transforma su elogio inicial en una sarta de insultos que anulan las exaltadas cualidades del beneficiado.

Visto así, podemos decir que la alabanza de las cualidades morales (alegre, saltarín), éticas (servicial) y cognitivas (inteligente, despierto) de Congolí y la oferta de ayuda que hace el benefactor son falsas: con ellas se pretende una empatía, un acercamiento y un trato cuyo fin es desconocer lo alabado para reemplazarlo por otras cualidades, otros valores y otras costumbres que conviertan a Congolí en alguien completamente distinto del que es. Si el niño acepta ese trato, terminaría de confirmar sus cualidades de blanco o de predisposición a la blancura, pero si lo rechaza, desde el punto de vista del benefactor, pone de manifiesto que nunca ha dejado de ser negro: según la percepción del colonizador, bajo “ese muchacho canelo vale mucho” se agazapa la sombra del negro que no

vale nada. Esa reversibilidad de las apreciaciones del benefactor sirve para evaluar nuestra posición frente al mundo representado, nuestras filias y nuestras fobias hacia las actitudes del niño o de su benefactor: ¿con cuál visión nos quedamos? Más adelante retomaremos estos elementos en las implicaciones sociales e ideológicas.

3.3. Estructuras de mediación

Dentro de las estructuras de mediación vamos a destacar las tres más importantes: los intertextos, los interdiscursos y las cogniciones sociales e ideológicas. Veamos.

3.3.1. Intertextos

Tres textos costarricenses funcionan como intertextos del proyecto colonizador del negro por parte de la cultura blanca vallecentrista representado en “Congolí”: la obra de teatro *Trocitos de carbón* (1923), de Carlos Gagini (1865-1925) y los ensayos “El Estado y la cultura de los hombres de color” (1927), de Luis Dobles Segreda (1889-1957) y “Bienvenidos los negros” (1927), de Omar Dengo (1888-1928). Veamos cómo se llevan a cabo dichas relaciones y las funciones que cumple el intertexto en el nuevo texto.

El texto de Gagini trata de dos niñas negras que asisten a la escuela en San José y son rechazadas por una de las niñas blancas, pero la maestra aboga por la unidad y la fraternidad entre todos los seres humanos y exhorta a no hacer distinción entre unos y otros por condiciones religiosas ni étnico-culturales. Este texto se asemeja mucho a “Congolí” en cuanto que la cultura blanca se impone a las niñas negras, quienes están anuentes a asimilarla y asimilarse a la cultura oficial, pero se diferencia en cuanto que Congolí rechaza ser asimilado y se rebela contra el proyecto colonizador del blanco. Las niñas no oponen ninguna resistencia y más bien se autocorrigen y piden disculpa cuando utilizan el inglés ante los demás, plegándose al español vallecentrista. Congolí, por su parte, no obtiene buenos resultados académicos en la escuela de los blancos. El proyecto discriminatorio es institucional: en él convergen la familia, la escuela, la iglesia y las leyes. En “Congolí” no hay nadie que abogue por la unidad y la hermandad. El texto de

Pacheco se distancia y cuestiona la prerrogativa del Valle Central de imponerle la cultura blanca a los negros para eliminar sus valores, sus creencias y su memoria histórica.⁴⁹

Los textos de Dobles y Dengo tienen un mismo cometido: “preparar maestros de color para que eduquen a los niños de color” (Dobles, 1996: 403), dado que los docentes blancos no han podido adaptarse al clima de la zona atlántica y tampoco han sido bien aceptados por la población del Caribe: “es mejor que estén con nosotros que contra nosotros. Una vez que tuviéramos maestros y alumnos costarricenses, tendríamos dentro de aquellas zonas del Atlántico un tesoro moral de que ahora carecemos y un tesoro material también” (Dengo, 1961: 231). El proyecto colonizador y asimilacionista de estos textos es similar al emprendido por el benefactor blanco sobre Congolí: se parte del supuesto de que los negros carecen de cultura, valores, costumbres y lenguaje, y del supuesto de que la cultura, los valores, las costumbres y el lenguaje válidos, acertados y correctos son los del Valle Central. Según eso, el cometido de los docentes blancos sería enseñar “nuestra lengua”, “nuestra geografía patria”, “nuestra historia” y “nuestro porvenir”, “que enseñe[n] las normas generales de nuestra organización social y de nuestra legislación” (Dobles, 1996: 402). En otras palabras, los maestros negros serán los primeros colonizados por la cultura blanca vallecentrista para que después vayan a colonizar a sus propios pares afrodescendientes: la educación convertida en instrumento de etnocidio cultural o epistemicidio.

Al igual que el benefactor blanco de Congolí, el proyecto de Dobles y Dengo contaría con el respaldo del Estado, de las instituciones educativas, la familia y las leyes. La idea es colonizar la zona atlántica, españolizarla y vallecentralizarla, es decir, convertir a los negros en sujetos costarricenses, dado que son concebidos como seres ajenos y extraños, tanto por la cultura, el idioma y la religión, como por las costumbres y modales.⁵⁰ Por

⁴⁹ Los cuentos de Pacheco elaboran una visión negativa del Valle Central en relación con los afrodescendientes: después de necesitarlos para la construcción del ferrocarril, les cierra el acceso al Valle Central (p. 11), las mujeres que dejan Limón para venirse a San José sufren un deterioro físico y moral (p. 14), el político meseteño aparece como corruptor, promesero y falto de principios éticos y morales (p. 23), el sistema educativo blanco otorga títulos a los negros pero no abre espacios de trabajo para ellos (p. 62), durante la guerra del 48 los negros fueron llamados a sumarse al poder oficial, pero una vez terminada la contienda fueron desechados (pp. 65-66). En el propio Limón, la medicina es privilegio de blancos (p. 42) y la ley y la policía están al servicio del blanco (p. 47).

⁵⁰ Esta condición de ajenidad deriva de la autoconcepción que tienen los del Valle Central de ser blancos, católicos y hablar español y de concebir a los afrocaribeños como negros, protestantes y hablar inglés. Es decir, la extrañeza no

esta razón, el cuento recalca la función de borrado y destrucción de los signos culturales y los gestos corporales del niño negro: pretende someter la mente y el cuerpo de Congolí para que se ajuste a las nuevas disposiciones que la escuela, la familia, la religión y la sociedad blancas le imponen: “no se dice mi tienda”,⁵¹ “no se ría como una piapia”, “use sólo este pañito”. De este modo, el niño es presentado como un objeto de la cultura blanca ante la sociedad vallecentrista: “vean al negrito que estamos educando”.

Un elemento que comparte el texto de Pacheco con el de Dengo es la preocupación de las personas blancas del Valle Central por el posible involucramiento sexual de los negros con las mujeres blancas de la capital: allí dónde el cuento de Pacheco dictamina “no veas a las blancas”, en clara alusión a un futuro involucramiento erótico-amoroso de Congolí con las mujeres capitalinas, el ensayo de Omar Dengo señala: “ofrecerles facilidades de arraigo a los negros en nuestro territorio, se amenaza a la nación costarricense con una peligrosa mezcla de razas” (Dengo, 1961: 230). Ambos textos parten del supuesto de la homogeneidad y pureza étnico-cultural blanca y de que los negros podrían representar un peligro y una amenaza a dicha blanquitud. La mirada imperial, según la terminología de Marie Louise Pratt (2010), condena en el subalternizado asumir esa misma lógica de conquista, seducción y posesión de los cuerpos femeninos blancos.

3.3.2. *Interdiscursos*

Tres son los discursos básicos que permean el cuento “Congolí”: el clasismo, el racismo y el etnocentrismo, los tres estrechamente relacionados. Veamos.

La *condición clasista* del texto se deriva de la relación asimétrica que se establece entre el benefactor y el ayudado: Congolí aparece como un ser carente, necesitado y desprovisto de aquello que sí posee su benefactor: bienestar material y cultural. Esa relación desigual se evidencia desde el instante en que se plantea “Hay que ayudar a Congo-

se deriva sólo del color de la piel o de su condición étnica, sino de su condición cultural, es decir, que los afrodescendientes no profesan la misma religión ni hablan el mismo idioma.

⁵¹ En otros textos como “La negra y la rubia”, *Mamita yunai*, *Puerto Limón y Manglar*, los negros son caracterizados como incapaces de hablar bien español o que lo hacen de manera enrevesada: utilizan posesivo (mi) en lugar de primera persona (yo) más el verbo en infinitivo: mi saber, mi querer, mi estar, tal como lo encontramos en las películas sobre indios, negros y monos (cf. *El llanero solitario* y *El planeta de los simios*). Pacheco introduce una variante al utilizar posesivo más gerundio con marcador femenino (“mi tienda”) en lugar de infinitivo (“mi tener”). En todos los casos la idea es la misma: destacar que los negros no saben conjugar los verbos, ni distinguir entre femenino y masculino.

lí. Y le ayudaron”. Lo cual implica que le ofrecieron aquellos elementos materiales de los que carece: ropa, zapatos, techo, alimentación, y de los culturales y espirituales como religión, educación, idioma y modales. Esto quiere decir que la pobreza de Congolí, desde el punto de vista del benefactor, no se reduce a la carencia de bienes tangibles, sino que abarca también la carencia de bienes simbólicos. El benefactor, por el contrario, aparece signado como proveedor y dispensador tanto de los bienes materiales como los culturales. El blanco se mueve en un ambiente social donde se presenta como benefactor del niño negro, espacio donde exhibe sus obras y protege a los suyos de las posibles intrusiones del negro: “Vean al negrito que estamos educando... No mires a las blancas”.

El *racismo* resulta de la representación negativa que se hace de Congolí por su condición étnico-cultural negra y se manifiesta en cuatro oportunidades: a) por medio de la visión estereotipada y prejuiciosa que tienen tanto el benefactor como quien actúa de presentador del niño negro, objeto de aprecio y valor por poseer cualidades blancas; b) por medio de la segregación sobre los implementos de aseo e higiene; c) por medio de la desigualdad real por condición étnico-cultural que se introduce en la ideología jurídica de la igualdad universal, y d) por medio de la descalificación de los actos libres e independientes de Congolí frente al sistema que le quiere imponer sus leyes y normas para borrar y erradicar la cultura, los valores y los modales que el niño conserva de su procedencia étnico-cultural.

Dentro de este panorama, no solo se representa una confrontación étnico-cultural que involucra a blancos y negros, sino que dicha confrontación construye una representación negativa de los negros y una positiva de los blancos, tanto desde el punto de vista moral, ético, cognitivo, como también desde el punto de vista material: para la cultura blanca, los negros son vagos, cabrones y malagradecidos, no dignos de mezclarse con las blancas, carentes de modales, valores, costumbres e incapaces de reírse como personas y de hablar bien el español. Estamos ante un racismo de carácter simbólico, que pone más el acento en las diferencias culturales que en las biológicas. Por la carencia de los atributos de la cultura cristiano occidental moderna es que los negros están en la condición de salvajes, incivilizados e irredentos de la pobreza y las necesidades que padecen.

Lo anterior nos conduce directamente al *etnocentrismo*: en el *nuevo mundo* al que es introducido Congolí no hay cabida para otros valores, modales, costumbres, idioma y religión que no sean los de la cultura blanca vallecentrista. La prerrogativa de este grupo étnico-cultural blanco es imponer sus valores y cultura y borrar los del niño negro. Para ello cuenta con el respaldo de instituciones como la familia, la escuela, la iglesia y las leyes. Todo el sistema actúa de manera conjunta para asimilar, someter e integrar al diferente. La expresión “vean al negrito que estamos educando” señala la función preponderante que el sistema pone en la educación como instrumento de homogeneización social e ideológica. Indica, además, el carácter unidireccional e impositivo del proceso de enseñanza: “*nosotros* los educamos a *ellos*; nunca ellos nos educan a nosotros. Ellos aprenden de nosotros, nunca nosotros aprendemos de ellos”.⁵² Asunto que revela quién es el productor del saber y quién el receptáculo. El saber del otro nunca es tomado en cuenta: la imposición de la cultura y los valores es unidireccional, desde el blanco civilizado hacia el no blanco incivilizado, desde el centro hacia la periferia, desde la ciudad hacia el campo.

Esa imposición cultural es propuesta como un acto redentor de quien se cree moralmente superior y en condición de ofrecer *ayuda* al necesitado: el benefactor blanco oculta bajo el manto de la solidaridad su política de dominación y etnocidio cultural. Este discurso benevolente y compasivo hacia el otro oculta o naturaliza la violencia simbólica que el proceso educativo y las relaciones sociales llevan a cabo: se supone que la *ayuda* mejoraría la autoestima y la valoración positiva que el niño tenía de sí, pero lo que resulta es un quebrantamiento de la imagen de sí y de los valores sobre los cuales se edifica su identidad, razón por la cual nace un sentimiento de resistencia y rebeldía contra el sistema, que no ve con buenos ojos ni califica de buena manera las acciones del

⁵² Este verticalismo étnico-cultural no es una cuestión del pasado o de la década de los setenta en que fue escrito el texto. Hoy se expresa diáfamanamente en la polémica sobre si *Cocorí* es o no es racista. Los lectores y especialistas en análisis del discurso del Valle Central siguen descalificando la lectura y la interpretación hecha por los afrodescendientes. Los tildan de no saber leer, de confundir lo profundo con lo superficial, de querer leer lo político en lugar de lo estético y de no ser objetivos, dado que leen, analizan e interpretan desde su experiencia de negros. Se podría decir que los vallecentristas tampoco están autorizados para definir y dictaminar qué es racismo en el texto de Gutiérrez, porque leen e interpretan desde su condición y experiencia de blancos colonizadores, eurocentrados, etnocéntricos y etnofóbicos (cf. Solano, 2015; Ramírez, 2015).

insubordinado, y lo termina reajustando al esquema estereotipado que todo amo colonizador tiene de su esclavo.

Esa violencia simbólica es atenuada al llevarse a cabo como un proceso inverso al ejecutado por los colonizadores en el imaginario de las potencias centroeuropeas: el colono invadía a la fuerza el mundo del otro, destruía sus signos culturales e implantaba la nueva cultura. En “Congolí”, el colonizado es llevado al espacio del blanco colonizador y en ese territorio se le pretende eliminar sus vestigios culturales bajo el supuesto de una empresa civilizatoria: “vean al negrito que estamos educando”. Se pone a los demás como testigo del bien moral-cultural que se está haciendo. Esos testigos, que también somos nosotros los lectores, serán cómplices de la impostura civilizatoria si no desenmascaran el etnocidio cultural que se esconde en la bondad del blanco benefactor y si no se solidarizan con la víctima, zaherida al final del relato por rebelarse contra el proyecto culturizador del blanco. En este momento ya debemos haber definido cuál de los dos puntos de vista es el validado por el relato. Aquí es donde, como lectores, debimos haber tomado partido por la víctima y no por el victimario.

3.3.3. Cogniciones sociales e ideológicas

Finalmente, hagamos un recuento-repaso de las principales cogniciones sociales e ideológicas presentes en el relato.

- a) El niño negro es representado como un ser natural, asociado a la naturaleza, carente de organización social, cultura y civilización: en su mundo no aparece otro ser humano que lo despida o lo reciba. En cambio los blancos están relacionados con la cultura, poseen organización, instituciones sociales y leyes.
- b) El negro es infantilizado, ubicado en una etapa inferior del crecimiento humano, tanto a nivel biológico como a nivel cognitivo, mientras los blancos se presentan como más adelantados, tanto a nivel material como cognitivo, capaces de evaluar y descalificar las manifestaciones cognitivas del negro y de ejercer control sobre su aprendizaje.

- c) Mientras que el mundo blanco se presenta como solidario y anuente a ayudar al negro, este, además de objeto de la ayuda benevolente del blanco, es constituido como un ser vago, cabrón y malagradecido. Es evidente la contradicción del discurso de la igualdad (“todos somos iguales”) y las promesas de la modernidad (“Hay que ayudar a Congolí”) con la cruda realidad de la desigualdad, exclusión, discriminación y racismo que experimenta el negro por parte de la cultura blanca.⁵³
- d) El mundo vallecentrista es representado como blanco, puro y expuesto a la contaminación racial con la presencia del negro. Además del control sobre los cuerpos negros, el benefactor tiene potestad sobre la sexualidad de los cuerpos femeninos blancos y las subjetividades. Las mujeres blancas son equiparadas a la condición del negro subalternizado.

3.4. El contexto: prácticas sociales, discursivas e ideológicas

Más abajo de la piel se ubica en el contexto de las décadas 1960-1970, época en las que se llevan a cabo grandes sucesos en relación con las “minorías étnicas” tanto en Estados Unidos como en América Latina y Costa Rica. En Estados Unidos surge el movimiento negro que luchará por los derechos civiles de los negros, liderado por Malcolm X (asesinado el 21 de febrero de 1965) y Martín Luther King (asesinado el 4 de abril de 1968). En 1963 la ONU se había pronunciado a favor de la Eliminación de todas las formas de discriminación racial y en 1965 se lleva a cabo la Convención Internacional sobre la *Eliminación de todas las formas de discriminación racial*, que entra en vigor en 1969. De modo que a nivel internacional se da un repunte por la lucha contra el racismo y la eliminación de toda forma de discriminación por razón de etnia.

Lo más importante que ha sucedido en Costa Rica en relación con los afrocaribeños es su naturalización en 1949, después de haber sido llamados a formar parte de la Guerra de 1948. Los intelectuales y estudiosos empiezan a centrar su atención en los afro-

⁵³ En esa misma situación estaban los afrocaribeños de las colonias francesas después de la Segunda Guerra Mundial: el discurso metropolitano de la “libertad, igualdad y fraternidad” no se aplicaba a la población afrocaribeña colonizada y racializada. El papel de la metrópolis era disimular esa contradicción, difundiendo la idea de que los negros sus colonias estaban en mejores condiciones que los negros de los países africanos (cf. Maldonado, 2011: 690).

descendientes: en 1972 aparece la primera edición de *El negro en Costa Rica*, una antología a cargo del historiador Carlos Meléndez Chaverri y el escritor Quince Duncan.⁵⁴ Ese enfoque histórico-literario nos permite ver la presencia del negro en la historia y en la cultura costarricenses y cuáles han sido las políticas estatales en relación con la presencia, integración y educación del negro hasta 1950. También nos ofrece un panorama de la presencia del negro en los textos literarios de autores como Carlos Luis Fallas, Joaquín Gutiérrez, José León Sánchez, Fabián Dobles y Quince Duncan. Se citan fragmentos de las obras donde se menciona a los negros, pero no existe análisis que desemascare la enunciación. Lo que importa es que el negro es tenido en cuenta como objeto estético, pero no se ahonda ni en la óptica ni en el modo en que es tratado y construido en los textos literarios. Por esa razón no se visualiza el racismo en los textos de los autores homenajeados en la antología.

3.4.1. Sociedad y valores promovidos y cuestionados

No hay duda de que el relato establece dos tipos de sociedades: una real, discriminadora, racista y autoconcebida blanca, educada, superior y con prerrogativas de querer imponerse sobre quienes no son como ella ni poseen los mismos atributos de saber, poder y ser blancos. En el extremo de esa sociedad está el mundo y la cultura de los negros, totalmente invisibilizados,⁵⁵ configurados por parte de la cultura y la sociedad blancas como niños-infantes, sin cultura, sin modales, sin costumbres y sin buen idioma. En esta sociedad real, los blancos vallecentristas segregan y discriminan a los negros, ubicados en la periferia, como provenientes del ambiente rural.

Frente a esa realidad encontramos sugerida una sociedad y una cultura diferentes, en la que quienes son discriminados y menospreciados pongan en alto su dignidad, sus valores éticos y políticos y emprendan su proyecto liberador, sin dejarse cautivar por los

⁵⁴ Esta antología no sólo se refiere a los negros, sino también aborda la inmigración china y los prejuicios y trabas legales que se generaron en torno a ellos.

⁵⁵ Llama la atención de que el niño negro parece no tener familia, nadie que se preocupe por él, nadie que lo despida, nadie que lo espere, nadie que establezca las condiciones para que el blanco se lo lleve a la ciudad. En el relato, el niño aparece como un objeto ofrecido y observado. “Ese muchacho canelo, risa de piapia, vale mucho” nos ubica en el contexto de una subasta pública de negros esclavizados. El demostrativo tiene una función deíctica-indicativa: señala la “pieza” y describe las cualidades de la misma para que el posible comprador considere lo que se va a llevar. Además de la cualidad física, se le añaden los atributos morales y cognitivos. Esta lectura se ve interrumpida cuando se dice: “Hay que ayudar a Congolí. Y le ayudaron”.

halagos y las falsas ayudas que ofrece la sociedad blanca. Congolí es la punta del iceberg de esa sociedad otra, portadora de un saber otro, unos valores otros, unos modales otros y una cultura otra. La prerrogativa de esta otra sociedad y de esta otra cultura es no dejarse asimilar por la sociedad y la cultura vallecentristas. El único problema, como veremos de inmediato, es que esta iniciativa liberadora aparece como personal-individual, y no institucional-colectiva como el proceso de colonización llevado a cabo por la cultura y la sociedad blancas.

3.4.2. *Implicaciones sociales e ideológicas*

El texto nos invita a asumir la actitud del niño negro. Pero el relato padece de tres problemas:

- 1) El proyecto del niño negro es un proyecto individual, mientras que el proyecto del blanco es colectivo, involucra instituciones como la familia, la escuela, la iglesia y las leyes. Dentro de esta lógica individualista se mueven casi todos los relatos de *Más abajo de la piel*. Únicamente los negros forman un colectivo para expresar la espera (“El visitante”), la derrota (“Precaristas”), la resignación y el consuelo religioso (“Misa”) y la muerte (“Garantías sociales”). Todo lo contrario ocurre con el mundo de los blancos, revestidos siempre de unidad y aliados a los mecanismos de poder: ganan el poder político (“Politics”), se apoderan de las tierras de los indígenas (“Juan Chac”) y las leyes los favorecen en todo para quitar del medio a los que protestan (“La ley”).
- 2) Quien termina involucrado en el cambio es el niño negro, la víctima. De parte del victimario no existe ningún cambio. Antes por el contrario, el relato termina confirmando y haciendo explícita la pervivencia del racismo, al recapitular los estereotipos y prejuicios que la sociedad y la cultura blanca-eurocéntrica ha elaborado para referirse a los afrodescendientes que no se someten a la dinámica de la colonización. Si por un lado el niño negro toma iniciativas liberadoras individuales, la sociedad blanca actúa en conjunto para victimizar a todo aquel que siga con iniciativas personales.

- 3) Complementa el problema anterior la fuga del niño. Esto sugiere que el problema de la discriminación étnico-cultural es visto por la víctima, pero no es confrontado, combatido: queda intacto en el seno de la sociedad blanca. Además, al no señalarse ningún contacto humano del niño para con sus otros pares étnico-culturales, su experiencia en el centro del país no es compartida, no le advierte a otros sobre las segundas intenciones de quienes ofrecen “ayuda”. El único que se da cuenta de ese problema es el lector: el texto sugiere que quien lee debe tomar la iniciativa de prevenir a los niños de la comunidad negra, para que no caigan en la oferta civilizatoria de la sociedad blanca.

De esta manera, confirmamos que Congolí no posee relaciones sociales, otros seres de su misma condición étnico-cultural con los cuales hacer causa común para enfrentar y liquidar el proyecto colonialista, etnocéntrico y racista de los blancos del Valle Central. El texto aboga por el individualismo, por las respuestas personales y no colectivas.

3.4.3. Filias y fobias derivadas

El texto da pie para leerlo de dos maneras: una desde el punto de vista del blanco y otra desde el punto de vista del negro. Si leemos desde el punto de vista del blanco estaríamos de acuerdo con la actitud, posición y tono de las palabras del benefactor del niño. Es decir, respaldaríamos los prejuicios y estereotipos de los blancos contra los negros. En otras palabras, compartiríamos el racismo y el epistemicidio materializado en el proyecto colonizador de la cultura blanca contra la cultura negra. Este tipo de lectura acrítica no se da cuenta de que estamos ante un texto irónico que nos invita a leer con cuidado las intenciones implícitas de las palabras y las actitudes del supuesto benefactor del niño: al inicio lo elogia y le ofrece ayuda y al final lo insulta y lo trata de malagradecido. Si no descubrimos que estamos ante un encomio y una ayuda con doble intención (halagar para someter y no para reconocer-aceptar-respetar las cualidades y cultura del niño), somos llevados a respaldar la actitud racista del benefactor.

Mediante el tono irónico del relato, el narrador asume una actitud crítica frente al mundo, particularmente contra la actitud colonizadora del benefactor que, bajo la más-

cara de “ayuda” quiere imponerle al niño negro la mentalidad, los modales, los valores y la misma actitud segregacionista que comparte con los demás vallecristas de su misma condición étnico-cultural y socioeconómica. El narrador exhibe el proceder del benefactor para que nos demos cuenta de lo que se oculta tras los halagos-elogios y de lo que hay detrás de las supuestas ayudas. Según el tono irónico, en la lógica del poder nada es gratuito: *el blanco no saca pelo sin sangre*. Su benevolencia no es inocente ni desinteresada: tras la mano tendida se oculta el proyecto colonizador que trae consigo el epistemicidio de la memoria, la cultura, el lenguaje, los valores, las costumbres y la subjetividad del niño negro. El relato resulta ser un campanazo de alerta, para que miremos también más abajo de la piel del blanco: no por ser blanco sus acciones y proyectos poseen una finalidad beneficiosa para quienes elige ayudar. El texto nos coloca del lado del niño y en contra de la actitud racista del benefactor blanco.

3.4.3. Actitud y posición

Con su actitud desenmascaradora, el narrador busca alentar una actitud crítica en el lector y volcarlo hacia una posición ética y política a favor de la víctima y en contra del poder blanco excluyente y discriminador. Con esa actitud repudia y condena la doble cara de un benefactor que alaba las cualidades del niño negro, para luego aprovecharse de su indefensión y despojarlo de su memoria y reemplazársela con la hegemónica.

Afortunadamente, Congolí es un ser arraigado, sin aspiraciones a blanquearse, como sí lo hace el niño de “Vocación”, otro cuento de Pacheco, incluido en *Más abajo de la piel*: Congolí no renuncia ni reniega de su identidad y se rebela contra la pretensión del sistema blanco de asimilarlo e integrarlo a la cultura y los valores dominantes. Nunca termina de ser envuelto por los elogios con que lo captura su benefactor al inicio del relato. Al descubrirse objeto de cultura y destinatario de una *ayuda* nada desinteresada por parte del blanco, Congolí se convierte en un héroe rebelde. Se fuga para reencontrarse con sus pasos aún no perdidos.

En tal sentido, también la actitud del personaje negro posee un proyecto ético y político bien claro que toca directamente al lector informado y consciente de la problemática del racismo: no dejarse seducir, envolver y atrapar por los ofrecimientos del benefactor

blanco. Congolí sabe mirar las cadenas que se ciernen en aquel mundo que, a primera vista, se proponía librar al niño de sus resabios naturales y devolverle cultura. El niño negro sabe esperar para buscar la puerta de escape y salir con dignidad a reencontrarse con su mundo, su cultura y su ser. El texto nos interpela y nos compromete también a asumir un compromiso y una actitud digna como la del niño negro: no renunciar a lo que uno es, a sus valores, a su cultura, a pesar de todos los ofrecimientos que nos haga la cultura dominante. Nada puede ser mejor que asumirse, aceptarse y darse a respetar.

3.4.5. A modo de cierre

Al igual que en los intertextos evocados y analizados en 3.3.1., el mundo al que ha sido llevado Congolí es un mundo feminizado, razón por la cual el niño negro representa un peligro biológico-sexual para la pureza étnica blanca. Dentro de ese mundo, el benefactor funge como la autoridad moral que demarca los límites y protege a las mujeres: “no mires a las blancas” sugiere, no solo que son propiedad del blanco, sino también que no están al alcance de un negro. Adicional a esto, como hemos explicado, el sistema de valores, las conductas y las costumbres corresponden a los de una sociedad autoconcebida blanca. Esta sociedad ve como negativa la mezcla interétnica, lo cual apunta al racismo biológico, particularmente a la eugenesia, como se presenta en el ensayo “Bienvenidos los negros”, de Omar Dengo.

En este marco, el relato exhibe e impugna los valores de una sociedad que se cree superior, acreditada para asumir el proceso de colonización y civilización de los negros ubicados en la periferia del mundo. Se trata de una sociedad con una mentalidad eurocéntrica y etnofóbica, que visualiza como atrasados, primitivos y animalizados a quienes no se han desarrollado en su seno, sino en los márgenes. De acuerdo con este tipo de sociedad, los negros son como niños o infantes que hay que educar para que se vuelvan adultos. Pero, como ya adelantamos, esos negros adultos ya estarían blanqueados por la cultura vallecentrista eurocentrada, como hemos destacado para el caso del ideario educativo de Gagini, Dobles Segreda y Omar Dengo (cf. Solano y Ramírez, 2015).

En definitiva, sin muchas palabras, el relato nos invita a mirar hacia otros valores, fuera de la lógica vallecentrista eurocentrada-racista. Va a sonar a libro de texto escolar,

pero la visión individualista no permite suponer otra tabla de valores: solidaridad, respeto, aceptación, convivencia, justicia. La idea no debería ser que cada quien defienda sus derechos o que cada quien vea qué posición asume ante la discriminación, como sugiere el final del relato. La idea no es que solo las víctimas luchen por sus derechos, sino que también nos involucremos quienes vivimos con ellos, para que el beneficio de vivir en una sociedad democrática también alcance a los victimarios. Esto es: hay que liberar también al opresor de su mentalidad y actitudes opresoras y discriminadoras. Esa es la actitud ética y política que hace falta en el relato, pero que como lectores estamos llamados a asumir y a llevar adelante.⁵⁶

3.5. Referencias bibliográficas

- Alvarado Vega, Óscar. *Literatura e identidad costarricense*. San José: EUNED, 2008.
- Althusser, Louis. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- Bremond, Claude. “La lógica de los posibles narrativos”. Roland Barthes y otros. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970: 87-109.
- Bueno, Salvador, selección, prólogo y bibliografía. *Cuentos negristas*. Caracas: Ayacucho, 2003.
- Cabrera Valverde, Jorge Mario. *Dos cuentistas con el premio Aquileo J. Echeverría: Abel Pacheco y Carlos Luis Sáenz*. San José: Promesa, 2006.
- Dengo, Omar. “Bienvenidos los negros”. *Escritos y discursos*. San José: Lehmann, 1961: 230-231.
- Dobles Segreda, Luis. “El Estado y la cultura de los hombres de color”. *Temas educacionales, semblanzas, política II*. San José: EUNED, 1996: 401-403.
- Duncan, Quince y Carlos Meléndez. *El negro en Costa Rica (1972)*, 2 ed. San José: Editorial Costa Rica, 1974.
- _____. “Visión panorámica de la narrativa costarricense”. 1987.
- ____ y otros. *Historia crítica de la narrativa costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, 1995.
- Fallas, Carlos Luis. *Mamita yunai*. San José: Editorial Costa Rica, 1975.

⁵⁶ Esperamos que este análisis sirva para aterrizar un poco nuestra propuesta metodológica. Hay que tener presente que solo se aprende a analizar e interpretar textos practicando día con día. El dominio de las herramientas metodológicas es similar a querer tomar sopa con palitos chinos: al principio no llevamos ni una gota a nuestra boca, pero con el tiempo no dejamos ni una gota en el fondo del plato. De manera que a leer, analizar e interpretar textos todos los días hasta convertir el análisis y la interpretación en algo común y cotidiano en sus vidas.

- Gagini, Carlos. *Trocitos de carbón. Teatro*. San José: Editorial Costa Rica, 1963: 335-350.
- Kant, Immanuel. *Qué es la ilustración y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- Mondol López, Mijail. *Identidades literarias. Una aproximación sociohistórica a la literatura costarricense*. San José: EUNED, 2014.
- Mora Masís, Virginia. *Los estereotipos del limonense en los cuentos Más abajo de la piel, de Abel Pacheco*. Tesis de Licenciatura. Heredia: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional de Costa Rica, 2002.
- Mosby, Dorothy. *Quince Duncan: Writing Afro-Costa Rican and Caribbean Identity*. University of Alabama, 2014.
- Ovares, Flora y otros. *La casa paterna. Escritura y nación en Costa Rica*. San José: EUCR, 1993.
- Pacheco, Abel. *Más abajo de la piel*. San José: Editorial Costa Rica, 1972.
- Pratt, Mary Louise. *Ojos imperiales. Literatura de viaje y transculturación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Quesada Soto, Álvaro. *Breve historia de la literatura costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, 2008.
- Ramírez Caro, Jorge. "A veces creo que el racismo es cosa del pasado, reviso el Facebook...: memes sobre *Cocori*". Ponencia. *Coloquio Internacional José Martí y los senderos de la emancipación latinoamericana*. Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, Puntarenas, C. R. 7-9 octubre 2015.
- Rojas, Margarita y Flora Ovares. *Cien años de literatura costarricense*. San José: Farben-Norma, 1995.
- Salas Zamora, Edwin. "La identidad cultural del negro en las novelas de Quince Duncan. Aspectos temáticos y técnicos". *Revista Iberoamericana* 53. 138-139 (1987): 377-389.
- Solano Rivera, Silvia. "Reescritura paródica de textos clásicos y bíblicos en seis fábulas de Augusto Monterroso". *Revista Comunicación* 1 (2014): 40-53.
- _____. "Racismo: un punto ciego de la realidad costarricense". Ponencia. *Coloquio Internacional José Martí y los senderos de la emancipación latinoamericana*. Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, Puntarenas, C. R. 7-9 octubre 2015.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Ofrecemos un listado de estudios básicos sobre las tendencias teóricas y metodológicas dominantes en los siglos XX y XXI. Las hemos ordenado por tendencias para facilitar la lectura a aquellos que deseen profundizar en cada una de ellas. Incluimos otros apartados sobre las historias de la literatura, la crítica literaria y los diccionarios especializados.

1. Teoría literaria general

- Aguiar e Silva, Vitor Manuel. *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos, 1979.
- Angenot, Marc y otros. *Teoría literaria* (1993). México: Siglo Veintiuno Editores, 2002.
- Bobes Naves, María del Carmen y otros. *Historia de la teoría literaria*, 2 volúmenes. Madrid: Gredos, 1995-1998.
- Bozal, V., ed. *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Madrid: Visor, 1996.
- Colaizzi, G, ed. *Feminismo y teoría del discurso*. Madrid: Cátedra, 1990.
- Culler, Jonathan. *Breve introducción a la teoría literaria*. Madrid: Crítica, 2000.
- Diez-Borque, José María, ed. *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid: Taurus, 1985.
- Fokkema, D. W. y E. Ibsch. *Teoría de la literatura del siglo XX*. Madrid: Cátedra, 1981.
- Frye, Northrop. *El camino crítico*. Madrid: Taurus, 1986.
- Garrido, Miguel Ángel. *Nueva introducción a la teoría de la literatura* (2000), 3ª ed. Madrid: Síntesis, 2004.
- Gómez Redondo, Fernando. *La crítica literaria del siglo XX*. Madrid: EDAF, 1996.
- Lázaro Carreter, Fernando y Evaristo Correa Calderón. *Cómo se comenta un texto literario* (1974). Madrid: Cátedra, 1976.
- Llovet, Jordi. *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Grupo Planeta, 2005.
- Moi, Toril. *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra, 1999.
- Pozuelo Yvancos, José María. *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, 1994.
- Reis, Carlos. *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid: Gredos, 1989.
- Reyes, Graciela. *Polifonía textual*. Madrid: Gredos, 1984.
- _____, ed. *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid: El Arquero, 1989.

- Ricoeur, Paul. *La metáfora viva*. Madrid: Europa, 1980.
- _____. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (1986). México: Fondo e Cultura Económica, 2002.
- _____. *Tiempo y narración I y II*. Madrid: Cristiandad, 1987.
- Rivas Hernández, Ascensión. *Dela poética a la teoría literaria*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2005.
- Viñas Piquer, David. *Historia de la crítica literaria* (2002). Barcelona: Ariel, 2008.

2. Estructuralismo

- Auzias, Jean-Marie. *El estructuralismo*. Madrid: Alianza Editorial, 1969.
- Barthes, Roland y otros. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- Broekman, Jan. *El estructuralismo*. Barcelona: Herder, 1974.
- Courtés, Joseph. *Análisis semiótico del discurso*. Madrid: Gredos, 1997.
- Culler, Jonathan. *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama, 1978.
- Ducrot, Oswald y otros. *¿Qué es el estructuralismo?* Buenos Aires: Losada, 1971.
- Genette, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1981.
- _____. *Figuras III* (1972). Barcelona: Lumen, 1989.
- _____. *Nuevo discurso del relato* (1993). Madrid: Cátedra, 1998.
- Greimas, Algirdas. *Semántica estructural* (1966). Madrid: Gredos, 1976.
- _____. *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. Barcelona: Paidós, 1983.
- _____. *En torno al sentido*, Madrid: Fragua, 1973.
- _____. *Del sentido*, Madrid: Gredos, 1983.
- _____ y Joseph Courtés. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1982.
- Lima, Luiz Costa. *Estructuralismo e teoría da literatura*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- Martínez Bonati, F. *La estructura de la obra literaria*. Barcelona: Ariel, 1983.
- Pagnini, Narcello. *Estructura literaria y método crítico*. Madrid: Cátedra, 1975.
- Romera Castillo, José, Alicia Yllera y Mario García-Page, eds. *Semiótica(s) homenaje a Greimas*. Madrid: Visor Libros, 1994.
- Todorov, Tzvetan. *Gramática del Decamerón*. Madrid: Taller de E.J. Betancor, 1973.
- _____. *Literatura y significación*. Barcelona: Planeta, 1974.
- _____. "Las categorías del relato literario". Roland Barthes y otros. *Análisis estructural del relato* (1970). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974.
- _____. *¿Qué es el estructuralismo?* Buenos Aires: Losada, 1975.
- _____. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1980.
- Propp, Vladimir. *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1974.

3. Semiótica

- Barthes, Roland. *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1972.
- _____. *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1972.
- _____. *El placer del texto* (1973). México: Siglo Veintiuno Editores, 1978.
- _____. *El susurro del lenguaje* (1984). Barcelona: Paidós, 1987.
- _____. *La aventura semiológica* (1985). Barcelona: Paidós, 1990.
- Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa, 1992.
- Bobes Naves, María del Carmen. *Gramática de Cántico. Análisis semiológico*. Barcelona: Planeta/Universidad, 1975.
- Eco, Umberto. *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen, 1978a.
- _____. *Tratado de semiótica general*. México: Nueva Imagen, 1978b.
- _____. "Apostillas a El nombre de la rosa". *Análisi* 9 (1984): 5-32.
- _____. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992.
- _____. *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen, 1993.
- _____. *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- González de Ávila, Manuel. *Semiótica crítica y crítica de la cultura*. Barcelona: Anthropos, 2002.
- Jofré, Manuel. "Semiótica crítica de la denotación y connotación". <http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/14/tx20mjofre.html>
- _____. *Teoría literaria y semiótica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1990.
- Maldonado Alemán, Manuel. "El constructivismo radical y la investigación literaria". *Revista de Filología Alemana*, 5 (1997): 29-62.
- Marchese, Angelo y Joaquín Forradellas. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel, 1986.
- Peirce, Charlaes Sanders. *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- Ricardou, Jean. *Pour une théorie du Nouveau Roman*. Paris: Seuil, 1971.
- _____. *Nouveaux problèmes du Roman*. Paris: Seuil, 1979
- Romera Castillo, José. *El comentario de texto semiológico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1977.
- Spang, Kurt. "Aproximación semiótica del título literario". *Investigaciones semióticas I*. Actas del I Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica (Toledo, 7-9 de junio, 1984). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1986: 531-542.

4. *Semiótica de la cultura*

- Broms, Henri y Rebecca Kaufmann, eds. *Semiotics of Culture: Proceedings of the 25th Symposium of the Tartu-Moscow School of Semiotics*, Imatra, Finland, 27th-29th July, 1987. Helsinki: Arator, 1988.
- Discurso*. *Revista Internacional de Semiótica y Teoría Literaria* 8 (1993). Sobre Lotman y la Escuela de Tartu.

Eimermacher, Karl, ed. *Cultural Semiotics in the Soviet Union*. Bochum: Studienverlag, 1987.

Entretexos. Revista Electrónica de estudios Semióticos de la Cultura.

Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje 9 (1993). Homenaje a Lotman.

Lotman, Iuri. *La estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo, 1982.

_____. *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra, 1996.

_____. *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Cátedra, 1998.

_____. *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra, 2000.

Schnaiderman, Boris, ed. *Semiotica Russa*. San Paulo: Perspectivas, 1979.

Chukmman, Ann, ed. *The Semiotics of Russian Culture*. Ann Arbor: University of Michigan, 1984.

5. Teoría del texto

Acta Poetica, número 18/19, 1997-1998, *Homenaje a Bajtín*, número a cargo de Tatiana Bubnova, UNAM, México, 1998.

Bajtín, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982.

_____. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

_____. *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento* (1987). Madrid: Alianza Editorial, 1990.

_____. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1989.

_____. *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos / EDUPR, 1997.

_____. *Yo también soy* (fragmentos sobre el otro). México: Taurus, 2000.

_____. *Problemas de la estética de Dostoievski*, 1ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

_____. *Estética de la creación verbal*, 2ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

Bubnova, Tatiana, "El espacio de Mijaíl Bajtín: filosofía del lenguaje, filosofía de la novela", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 29 (1980), 87-114.

Faraco, Carlos, Cristovão Tezza, Gilberto de Castro, orgs. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

Gasparov, Mijaíl. "M. M. Bajtín en la cultura rusa del siglo XX". *Criterios* (julio, 1993): 19-21.

Godzich, Wlad. "Del trance gnoseológico a la praxis post-revolucionaria: Bajtín y las interacciones culturales". *Criterios* (julio, 1993): 53-64.

Kristeva, Julia. "Bakhtine, le mot, le dialogue, le roman". *Critique* (avril 1967): 438-465.

_____. *Séméiotiké. Recherche pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.

Lachmann, Renate. "Dialogicidad y lenguaje poético". *Criterios* (julio, 1993): 41-52.

Ponzio, Augusto. *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Madrid: Cátedra, 1998.

- Todorov, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.
- Vauthier, Bénédicte y Pedro Cátedra coord. *Mijaíl Bajtín en la encrucijada de la Hermenéutica y las Ciencias Humanas*. Salamanca: SEMYR, 2003.
- Voloshinov, Valentín. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.
- Zavala, Iris. *La posmodernidad y Mijaíl Bajtín*. Madrid: Espasa-Calpe, 1991.

6. Sociocrítica

- Cros, Edmond. *Ideología y genética textual*. Madrid: Cupsa Editores, 1980.
- _____. *Literatura, ideología y sociedad*. Madrid: Gredos, 1986.
- _____. “Introducción a la sociocrítica. Conferencias 1 y 2”. *Káñina*, vol. X, nº 1 (enero-junio, 1986b):
- _____. “En torno a la interdiscursividad”. M. Pierrette Malcuzyński, ed. *Siocríticas. Prácticas textuales, cultura de fronteras*. Ámsterdam: Rodopi, 1991: 81-94.
- _____. *Ideosemas y morfogénesis del texto*, Vervuert Verlag: Frankfurt am Main, 1992.
- _____. *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*. Buenos Aires: Corregidor, 1997.
- _____. *La sociocrítica*. Madrid: Arco / Libros, 2009.
- _____. “Sociología de la literatura”. Nora Araújo y Teresa Delgado, selección y apuntes introductorios. *Textos de teoría y crítica literarias. Del formalismo a los estudios poscoloniales*. Barcelona: Anthropos, 2010: 425-439.
- Chen Sham, Jorge. “Proposiciones para una teoría de la lectura sociocrítica”. *Káñina* 15. 1-2 (enero-diciembre, 1991).
- Duchet, Claude. *Sociocritique*. Paris: Fernand Nathan, 1979.
- _____. “Posiciones y perspectivas sociocríticas”. M. Pierrette Malcuzyński, ed. *Siocríticas. Prácticas textuales, cultura de fronteras*. Ámsterdam: Rodopi, 1991: 43-50.
- Franco, Jean. *Lectura sociocrítica de la obra novelística de Agustín Yáñez*. México: Unidad Editorial, 1988.
- Gómez Moriana, Antonio. “La subversión del discurso ritual. Lectura intertextual del Lazariello de Tormes”. *Imprévue* 1 (1980).
- Negrín, Edith. “Atisbos a la emergencia de la sociocrítica”. Esther Cohen, ed. *Aproximaciones. Lecturas del texto* (1995). México: UNAM, 2005: 125-139.
- Linares Alés, Francisco. “Sociocrítica”. *Imprévue* 1 (1996).
- Ramírez Caro, Jorge. “Lecturas intertextual e interdiscursiva en sociocrítica”. *Letras* 32 (2000): 137-161.
- Robin, Régine y Marc Angenot. “La inscripción de lo social en el texto literario”. M. Pierrette Malcuzyński, ed. *Sociocríticas. Prácticas textuales, cultura de fronteras*. Ámsterdam: Rodopi, 1991: 51-80.
- Salas Romo, Eduardo. “Ideología y signos ideológicos en la teoría sociocrítica de Edmond Cros”. *Actas del V Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica*

(AAS). Almería, 8-8 de diciembre, 1993. Almería: Universidad de Almería – AAS, 1995: 338-349.

Trottier, Danièle, *Juego textual y profanación*, San José: EUCR, 1993.

Velasco, Arnulfo Eduardo. “La sociocrítica de Edmond Cros. Algunas consideraciones sobre esta teoría”. Blanca Cárdenas, comp. *La metodología en la enseñanza de la literatura*. México: Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo, 1994: 32-45.

Zima, Pierre. “Teoría sociocrítica: hacia una sociología del texto”. *Lingüística y Literatura* 19-20 (1991).

7. Estudios críticos del discurso

Fairclough, Norman y Ruth Wodak. “Análisis crítico del discurso”. Van Dijk, Teun, comp. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000: 367-404.

_____. “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales”. Ruth Wodak y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2001: 179-203.

Pardo Abril, Neyla Graciela. “Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 19 (2012): 41-62.

Van Dijk, Teun. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós, 1997.

_____, comp. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2006.

_____. *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2007.

_____. *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa, 2009.

Wodak, Ruth y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003

8. Pensamiento descolonial y crítica latinoamericana

Anderson Imbert, Enrique y otros. “La crítica literaria, hoy”. *Texto Crítico* 6 (enero-abril, 1977): 6-36.

Campa, Román de. *América Latina y sus comunidades discursivas*. Caracas: Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 1999.

Caruman, Sergio y otros. “La PSU de Lenguaje y su relación con el Marco Curricular y los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación”. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2007. <http://www.slideshare.net/guestff4174/texto-y-discurso-presentation>. Revisado 1 diciembre 2011.

Castro-Gómez, Santiago. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca / Instituto Pensar / Universidad Javeriana, 2005.

- ____ y Eduardo Mendieta, eds. *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- Cornejo Polar, Antonio. *Literatura y sociedad en el Perú. La novela indigenista*. Lima: Lasontay, 1980.
- ____. *La cultura nacional: problema y posibilidad*. Lima: Lluvia, 1981.
- ____. *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Horizonte, 1994.
- ____. “Para una teoría literaria hispanoamericana: a veinte años de un debate decisivo”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 25.50 (1999): 9-12.
- ____. “Mestizaje y hibridez: los riesgos de las metáforas. Apuntes”. *Revista Iberoamericana* 68.200 (julio-septiembre, 2002): 867-970.
- D’Allemand, Patricia. “La crítica latinoamericana y sus metáforas: algunas anotaciones”. *Thesaurus* 54.3 (1999): 827-842.
- Fernández Retamar, Roberto. *Para una teoría de la literatura hispanoamericana y otras aproximaciones*. La Habana: Casa de las Américas, 1975.
- García de la Sienna, Rodrigo, Mónica Quijano e Irene Fenoglio Limón, coords. *La tradición teórico-crítica en América latina: mapas y perspectivas*. México: Bonilla Artigas Editores, 2013.
- González Stephan, Beatriz. “Venezuela: crítica literaria y cultura del petróleo”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 16.31-32 (1990): 237-254.
- ____. *La historiografía del liberalismo hispanoamericano*. La Habana: Casa de las Américas, 1987.
- ____. “La crítica y los problemas de la historia literaria”. *Texto Crítico* 26-27 (enero-diciembre, 1983): 45-64.
- Grosfoguel, Ramón. “Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales”. *Tabula Rasa* 14 (enero-junio, 2011): 341-355.
- ____. “Retos de los estudios étnicos en Estados Unidos en el sistema universitario global occidentalizado: entre el multiculturalismo liberal, las políticas identitarias, la colonización de las disciplinas académicas y las epistemologías descoloniales”. *Relaciones Internacionales* 19 (febrero, 2012): 13-26.
- ____ y Walter Mignolo. “Intervenciones descoloniales: una breve introducción”. *Tabula Rasa* 9 (julio-diciembre, 2008): 29-37.
- Jáuregui, Carlos y Mabel Moraña, eds. *Colonialidad y crítica en América Latina. Bases para un debate*. Cholula: Universidad de las Américas – Puebla, 2007.
- Kaliman, Ricardo. “Sobre la construcción del objeto en la crítica literaria latinoamericana”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 19.37 (1993): 307-317.
- Lander, Edgardo. “Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina”. Irene Sánchez y Raquel Sosa Elízaga, coords. *América latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2004: 167-179.

- Losada, Alejandro. "La historia social de la literatura latinoamericana". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 12.24 (1986): 21-29.
- Máiz, Ramón. "La comunidad indecible: raza y nación en la novela indigenista latinoamericana". *Nación y literatura en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007: 113-158.
- Maldonado Torres, Nelson. "Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto descolonial". *Nómadas* 26 (abril, 2007): 188-195.
- Mansilla Torres, Sergio. *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación. Hacia una epistemología crítica de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2003.
- Mazzotti, José Antonio y otros, coords. *Asedios a la heterogeneidad cultural*. Filadelfia: Asociación Internacional de Peruanistas, 1989.
- Mignolo, Walter. "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial". *Tabula Rasa* 3 (enero-diciembre, 2005): 47-72.
- _____. *La idea de América. La herida colonial y la opción descolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- _____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- Moraña, Mabel, ed. *Indigenismo hacia el fin del milenio. Homenaje a Antonio Cornejo Polar*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana / Universidad de Pittsburgh, 1998.
- ____ y otros, comp. *Ángel Rama y los estudios latinoamericanos*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 1997
- Navarro, Desiderio. "Eurocentrismo y antieurocentrismo en la crítica literaria en América Latina y Europa". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 8.16 (1982): 7-26.
- Osorio Tejada, Nelson. "Formación del pensamiento crítico literario en la colonia". *Actual* 41 (2011): 41-61.
- _____. "Estudios latinoamericanos y nueva dependencia cultural (apuntes para una discusión)". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 33.66 (2007): 251-278.
- _____. "Antonio Cornejo Polar: contribución a una crítica latinoamericana de nuestra literatura". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 25.50 (1999): 29-34.
- _____. "Las ideologías y los estudios de literatura hispanoamericana". *Hispanamérica* 4.1 (agosto, 1975): 9-32.
- Patiño, Roxana. "Debates teóricos en torno a la literatura latinoamericana: el surgimiento de un nuevo proyecto crítico, 1975-1985". *Orbis Tertius* 11.12 (2006): 1-17.
- Pistacchio Hernández, Romina. *Una perspectiva para ver. El intelectual crítico de Beatriz Sarlo*. Tesis de Maestría. Santiago: Universidad de Chile, 2006.
- Quijano, Aníbal. "'Raza', 'etnia' y 'nación' en Mariátegui: cuestiones abiertas". Roland Forgues, ed. *José Carlos Mariátegui y Europa: el otro aspecto del descubrimiento*. Lima: Amauta, 1992: 1-14.

- _____. “¡Que tal raza!”. *Ecuador Debate* 48 (diciembre 1999): 141-151.
- Rama, Ángel. *Crítica literaria y utopía*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia, 2006.
- _____. *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca, 1998.
- _____. *Transculturación narrativa en América Latina*, 2ª ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.
- _____. *La novela en América latina: panoramas 1920-1980*. Bogotá: Procultura, 1982.
- _____. *Literatura, cultura y sociedad en América latina*. Montevideo: Trilce, 2006.
- Ramos, Julio. *Desencuentros de la modernidad en América Latina*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2009.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Alex. *Instrucción crítica al pensamiento descolonial*. Bogotá: Universidad Javeriana, 2009.
- Rincón, Carlos. “Historia de la historiografía y de la crítica literaria latinoamericana”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 12.24 (1986): 7-19.
- _____. “Hacia una teoría de la literatura latinoamericana”. *El cambio en la noción de literatura*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Editorial Andes, 1978: 58-100.
- Rojo, Grínor. *Diez tesis sobre la crítica*. Santiago de Chile: LOM, 2001.
- Santos, Boaventura de Sousa. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1998
- _____. *Una epistemología del sur*. México: CLACSO/Siglo XXI, 2009.
- _____. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.
- _____. “Introducción: Las epistemologías del Sur”. En: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf. Ponencia, 2011: 9-22.
- Sarlo, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel, 1994.
- _____. “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa”. *Mapas culturales para América Latina: culturas híbridas, no simultaneidad, modernidad periférica*. 2 ed. Bogotá: CEJA, 2001: 220-229.
- Spivak, Gayatri. In *Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. London: Routledge, 1987.
- Sosnowski, Saúl. “Sobre la crítica de la literatura hispanoamericana: balance y perspectivas”. *Cuadernos Hispanoamericanos* 443 (mayo, 1987): 143-159.
- Toro, Alonso de. “Hacia una teoría de la cultura de la hibridez como sistema científico transrelacional, transversal y transmedial”. *Iberomania* 59 (2004): 1-48.
- Torres, Carlos. “La función de la crítica en Nelson Osorio y Carlos Rincón”. *Espinela* 1.1 (2013): 34-41.
- Valero, Silvia. “La crítica literaria frente a las narrativas afrohispanoamericanas: generalizaciones y racialización”. *Cuadernos de Literatura* 20.39 (enero-junio, 2016): 41-52.
- Walsh, Catherine, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, eds. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala, 2002.

Walsh, Catherine. "Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo". *Polis* 1.4 (2003).

9. Historia y crítica literaria costarricenses

Alvarado Vega, Óscar. *Literatura e identidad costarricense*. San José: EUNED, 2008

Cortés, Carlos y otros. *Memoria, percepción y moda: ensayos críticos sobre literatura y artes visuales*. San José: EUNED, 1991.

Cabrera, Jorge Mario. *Dos cuentistas con el premio Aquileo J. Echeverría: Abel Pacheco y Carlos Luis Sáenz*. San José: Promesa, 2006.

Duncan, Quince y Carlos Meléndez. *El negro en Costa Rica* (1972), 2 ed. San José: Editorial Costa Rica, 1974.

Duncan, Quince y otros. *Historia crítica de la narrativa costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, 1995.

Chaparro, Julie Andrea. "Es que tenía que ser negro': estereotipos y relaciones sociales". <http://lanic.utexas.edu/Project/etext/llilas/ilassa/2009/chaparro.pdf>

Ovares, Flora y otros. *La casa paterna. Escritura y nación en Costa Rica*. San José: EUCR, 1993.

Quesada Soto, Álvaro. *Breve historia de la literatura costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, 2008.

Ramírez Caro, Jorge. "Mujer blanca y mujer negra: fascinación, exotismo y discriminación étnico-cultural en las letras costarricenses". *Repertorio Americano* 24 (2014).

_____. *Cómo analizar de todo*. Heredia: EUNA, 2016.

_____. Metodología de análisis textual. 2016. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=FfLGEC3u8BE>

_____. Metodología de análisis literario. 2016. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=VJWJq4opccw>

_____. "Más abajo de la piel como contestación del racismo". *Letras* 60 (junio-diciembre, 2016): 67-101.

____ y Silvia Solano Rivera. "Visión étnico-cultural en Yolanda Oreamuno". *Letras* 59 (enero-junio, 2016): 49-75.

Rojas, Margarita y Flora Ovares. *Cien años de literatura costarricense*. San José: Farben-Norma, 1995.

Solano Rivera, Silvia. "Legitimación sagrada del racismo en 'La negra y la rubia' de Carmen Lyra". Ponencia. *XIX Congreso Internacional de Literatura Centroamericana*. Convento de Las Capuchinas, La Antigua Guatemala, Guatemala. 6-8 de abril, 2011.

____ y Jorge Ramírez Caro. "Poética de la liberación en Shirley Campbell Barr". *Cincinnati Romance Review* 40 (Spring 2016): 155-200.

10. Diccionarios especializados

- Ayuso, María Victoria, Consuelo García y Sagrario Solano. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Ediciones Akal, 1990.
- Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*, 7ª ed. México: Porrúa, 1995.
- Biedermann, Hans. *Diccionario de símbolos* (1992). Barcelona: Paidós, 2013.
- Chevalier, Jean y Alain Gheerbrant. *Diccionario de símbolos*, 5ª ed. Barcelona: Editorial Herder, 1995.
- Cirlot, Juan Eduardo. *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela, 2004.
- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1995.
- _____, Jean Marie Schaeffer y Marielle Abrioux. *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife Producciones, 1998.
- Estébanez Calderón, Demetrio. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- Greimas, Algirdas y Joseph Cortés. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1982.
- Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Pérez-Rioja, José Antonio. *Diccionario de símbolos y mitos*, 4ª ed. Madrid: Editorial Tecnos, 1994.
- Platas Tasende, Ana María. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa, 2007.
- Reyzábal, María Victoria. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Acento Editorial, 2003.
- Souriau, Étienne. *Diccionario de estética*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.