

Géneros orales y estilos de narrativa: El desarrollo de la competencia discursiva

Norbert Francis
Northern Arizona University

A partir del análisis de un texto tipo narrativa personal, el estudio examina aspectos del desarrollo del discurso secundario, las continuidades y las distinciones respecto al discurso primario (conversacional, contextualizado en la interacción verbal interpersonal). El autor recupera las observaciones y análisis de M. Bajtín y D. Tannen como marco de referencia, además de un estudio de J. Hill sobre un texto proveniente de la misma comunidad de habla: bilingüe náhuatl/español de Puebla y Tlaxcala de la región de la Malintzin. El estudio de cómo empiezan a surgir los géneros orales de tipo formal, estructurados en mayor grado, nos ayudará a entender aspectos centrales de la heterogeneidad de las competencias discursivas, y cuál es su relación con la facultad del lenguaje (competencia gramatical), y otras facultades no lingüísticas que participan en su desarrollo (por ejemplo en los niños), y en el desempeño en el caso del hablante maduro.

Based on an analysis of a text of the personal narrative type, the study examines aspects of the development of secondary discourses, the continuities and distinctions in relation to primary discourses (of the conversational variety, contextualized in interpersonal verbal interaction). The author takes up the observations and analyses of M. Bajtin and D. Tannen as a frame of reference, as well as a study by J. Hill of a text from the same speech community: bilingual Náhuatl/USpanish of Puebla and Tlaxcala from the Malintzin region. The study of how oral genres of the formal type, structured to a greater degree, begin to evolve will help us to understand central aspects of the heterogeneity of the discourse competencies, and what is their relationship to the language faculty (grammatical competence) and other non-linguistic faculties that participate in their development (for example in children), and in the performance of mature speakers.

Fecha de recepción del manuscrito: Septiembre de 2000

Norbert Francis, Northern Arizona University, Education - P.O. Box 5774, Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona, 86011, Estados Unidos, *email*: norbert.francis@nau.edu

El desarrollo de la narratividad, aspectos de la competencia discursiva relacionados con la habilidad de narrar relatos, cuentos, y leyendas, presenta a los investigadores problemas de amplias implicaciones en el campo de la lingüística aplicada —en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, y la alfabetización, particularmente en contextos bilingües y multiculturales—. El fenómeno en sí se muestra paradójico a través de diversas dimensiones: la de la oralidad y la escritura, discursos primarios y secundarios, y primera lengua y segunda, para mencionar las principales que nos interesan en la presente investigación.

Por un lado, el desarrollo de la competencia narrativa parece distinguirse de la habilidad en los demás géneros en que, por lo menos al nivel rudimentario, la narrativa surge en todos los hablantes de una comunidad lingüística. Así que la analogía con la competencia gramatical resulta pertinente a nuestros propósitos. Aunque se tratan, en gran parte, de procesos independientes de la facultad del lenguaje, las destrezas asociadas con la competencia narrativa se manifiestan, a un nivel u otro, en todos los niños dentro y fuera del contexto escolar. Poder construir discursos más allá del nivel de la frase y la alternancia de los turnos conversacionales encuentra sus bases y antecedentes en la capacidad de representar escenas, formular modelos mentales, de relatar experiencias y de procesar la información de una manera coherente, así generando una u otra variante de la estructura narrativa canónica (Gee 1989, Brewer 1985, Francis 1998). No obstante, si su surgimiento inicial traza un desarrollo generalizado y uniforme, la narratividad empieza, temprano, a diferenciarse. En cuanto a su estado terminal, en todas las comunidades de habla, se evidencia una variación sumamente amplia. De manera que ocupa un espacio en el ámbito de los universales del lenguaje y su uso; pero al mismo tiempo se aparta del patrimonio general humano de las competencias cognoscitivas y lingüísticas. Investigaciones en el campo del análisis del discurso han señalado continuidades fundamentales entre los recursos interactivos de la conversación cotidiana y los patrones y estilos literarios y, por otro lado, han subrayado las distinciones y discontinuidades entre los géneros conversacionales y estéticos.

Fines del estudio: examinar una forma “transicional”

Con el propósito de empezar a especificar la relación entre el uso del lenguaje en contextos interactivos e interpersonales y el desarrollo de los discursos secundarios, como la narrativa, presentaremos un análisis preliminar de un texto, una transcripción de una relación personal, tipo vivencias de la niñez. El narrador, nativo de una comunidad de habla náhuatl de un pueblo de la Sierra de Tlaxcala, en México, es representativo de esa selecta capa entre los hablantes bilingües de la región indígena de los altos que posee, y puede demostrar con reconocida elocuencia, un alto nivel de competencia discursiva en la categoría bajo estudio en esta investigación. Nos fijaremos en los aspectos formales y temáticos que dan cuenta de las cualidades textuales globales (cómo las estructuras, formas, y patrones que maneja el narrador producen en el oyente —o lector en este caso— una respuesta estética, la sensación de integridad del texto en primer lugar).

El estudio de ejemplares paradigmáticos del género, donde se despliegan plenamente y con la fluidez de expresión propia de las destrezas retóricas con las cuales cuenta el narrador, contribuirá tanto a la discusión teórica como aportar datos a la tarea de elaborar modelos y materiales pedagógicos en el área de las ciencias del lenguaje. Al identificar algunos de los elementos que forman parte del repertorio del narrador maduro, y analizar los recursos que aplica al proceso de composición/ejecución, podremos dar otro paso más hacia la reorientación de nuestros programas para los neolectores, nuevos escritores, y principiantes en segundos idiomas, particularmente los millones de vemáculohablantes, bilingües y monolingües, para quienes la lengua académica/nacional difiere de la lengua autóctona de su comunidad.

Dos marcos teóricos complementarios

El surgimiento del interés entre lingüistas y educadores en el trabajo de Mikhail Bajtín coincidió con la aplicación de los nuevos enfoques comunicativos a la enseñanza de lenguas. Su ensayo, “El problema de los géneros discursivos”, escrito en 1953 (edición en castellano 1982), anticipó gran parte de la discusión sobre la oralidad y la escritura, y el papel de los factores contextuales en la comprensión y la expresión. Consciente de no alzar un muro infranqueable entre las formas orales y escritas y subrayando la heterogeneidad de los géneros discursivos, señaló que los esquemas textuales estructuran y organizan enunciados a partir de una apercepción de la totalidad del enunciado. Información contextual, más los primeros datos textuales, generan predicciones acerca del género, las cuales sirven de marcos interpretativos que el oyente/lector reelabora progresivamente (dialógicamente). “Nos son dados casi como se nos da la lengua materna”, mas difieren en su “obligatoriedad”, son más “ágiles, elásticos, y libres” en comparación con el procesamiento gramatical (Bajtín 1982: 268).

Bajtín distingue claramente entre discursos primarios (prototípicamente, la comunicación interpersonal) y secundarios. Estos, al absorber y reelaborar a los primarios, hacen que pierdan su relación inmediata con el contexto, en aparente contradicción a su modelo del diálogo como fundamento de todo discurso. Pero advierte que el intercambio comunicativo entre dialogantes es sólo la “forma clásica de la comunicación discursiva por su sencillez y claridad (261)”. Una obra literaria, por ejemplo, se eslabona en la alternancia de turnos a dos niveles: 1) el conjunto del texto forma parte de una cadena de ecos y reflejos entre los interlocutores que lo antecedieron y los que le dará respuesta; y 2) tanto en la expresión como la recepción, al procesar el discurso, el autor anticipa las réplicas del destinatario; y el oyente/lector, por medio de la “comprensión activa”, participa en el desenvolvimiento del texto. Así la plática más libre y arraigada en el contexto inmediato comparte con la novela características dialógicas paralelas. En el mismo sentido, véase Godenzzi (1994) sobre los problemas metodológicos relacionados con la transcripción y el análisis de la tradición oral.

Fiel a su método, anticipando la polémica, relativiza su postura, una precisión a la que nos remitiremos al examinar los datos del presente estudio. Con referencia a los discursos secundarios, los conceptos de la expresividad contestatoria y la comprensión activa se entienden en su *sentido amplio*. En la conversación el interlocutor está presente, mientras en los géneros no convencionales el destinatario se vuelve indefinido, no concretizado; “tomar en cuenta al destinatario y su fondo aperceptivo” (286) implicará procedimientos de “tanteo” y negociación distintos (aunque Bajtín no lo plantea así explícitamente). En todo caso, insiste en el criterio esencial para definir todo enunciado: “su propiedad de estar destinado”, dentro de una totalidad, en condiciones concretas de intencionalidad (actitud o postura activa) y comunicación discursiva, “dentro de alguna esfera determinada de la realidad cotidiana (272)”.

El modelo dialógico es retomado por Tannen (1982) en su investigación sobre las continuidades entre el discurso literario y la conversación cotidiana. Si en los “estilos íntimos” del habla se marca una tendencia hacia la máxima proximidad, hasta la fusión de perspectivas, es precisamente dicho acercamiento discursivo lo que distingue al texto literario, en particular la narrativa (Tannen 1989, Bajtín 1982: 287-288). Por ejemplo, manipular lo explícito (la *ambigüedad estratégica* —concepto atribuido por Tannen a Kochman—) promueve la participación del lector en la construcción de escenas y diálogos, quien percibe una especie de colaboración en llegar a un conocimiento intersubjetivo, al imaginar un contexto compartido. El autor, según Tannen, provoca la *sensación* de coherencia a través de metamensajes de intimidad, estrategias que incluyen: el uso del ritmo, variación en los patrones de la repetición, el paralelismo, el tropo, la indirecta y la elipsis, el estilo directo en la construcción del diálogo, el retrato de imágenes, y un esmero hacia la representación de detalles. Su tesis, remitiéndose a Bajtín, plantea que dichas estrategias discursivas estructuran los géneros conversacionales y literarios —que por cierto comparten las modalidades orales y escritas según, a su vez, el género.

El debate sobre las consecuencias cognoscitivas y sociales de la oralidad y la escritura, tema al cual la anterior discusión ofreció su propia perspectiva, ha llegado, entre algunos investigadores, a cierto grado de convergencia (véase el reciente volumen editado por Olson y Torrence, 1991, y la propia intervención de Olson en su capítulo: “Literacy as metalinguistic activity”, 251-270). Feldman (1991) concuerda con Bajtín y Tannen sobre la heterogeneidad de discursos orales y escritos, señalando que los primeros, según el género, comparten rasgos *típicamente* asociados con la escritura, composiciones que generan formas fijas. Por definición, la noción de género implica estructurar el discurso de manera que sobresalgan o adquieran cierta trascendencia, una selección de rasgos de superficie —aparte de su significado referencial.

Sin embargo, los datos que ofrece, tomados de una amplia muestra de géneros estéticos, oratoria, habla ceremonial, etc., extienden, por decirlo así, la distinción entre discursos primarios y secundarios. “Formas artísticas orales”, por ejemplo, que exigen la reflexividad y altos grados de destreza, se apartan cualitativamente del habla cotidiana en la misma proporción que sus contextos de uso divergen de las tareas cotidianas y los asuntos pedestres de la vida diaria (48). Con ejemplos de la poesía oral tradicional de la

Indonesia y la oratoria formal de grupos indígenas de las Filipinas, propone que es el alto nivel de estructura, textualidad, y atención consciente a la misma *locución* que define el género oral artístico. También, por ejemplo, el poema dinástico de Ruanda se distingue “por un estilo especial que comprende figuras simbólicas, palabras arcaicas, palabras forjadas únicamente para este género y ‘expresiones suplentes’ sin ningún significado” (Vansina 1966: 73). En contraste, señala Feldman, la conversación (interactiva, contextualizada en la situación inmediata) se desplaza hacia un enfoque sobre la ilocución y la perlocución —la intención y el efecto (50)—. En una réplica hipotética a Bajtín, acotaría las distinciones en aceptar que los discursos primarios sí evidencian *complejidad*, pero sólo aproximan mínimamente los niveles de *estructura* de los secundarios; así los primeros corresponderían, más bien, a una u otra categoría de *pregénero* (63).

En sus investigaciones sobre los géneros ceremoniales y estéticos en las lenguas indígenas de México, Montemayor (1993) llega a similares conclusiones. Mantiene que “los ritmos vitales de un mismo sistema” estructuran todos los discursos, pero el arte de composición en el estilo oral representa la forma análoga del texto literario. En este caso, el estudio de los rasgos peculiares de la retórica alta oral plantea importantes oportunidades para el desarrollo de una auténtica literatura autóctona y la revitalización de las lenguas de origen americano.¹

Para resumir nuestro repaso del marco teórico y preparar el terreno para el análisis del texto de nuestro informante, citamos el estudio de Montemayor:

En efecto, en las modalidades que llamo arte de la lengua se concentran gran parte de los puntos clave de resistencia cultural [...] El lenguaje así asociado con tales situaciones asegura la permanencia o conservación de una *forma* que desempeña una función clave para la comunidad. Sólo en ese sentido esa *forma* se mantiene como algo *también* valioso, o tan valioso como el contenido ritual al que se liga. Y como en estos contextos es un vehículo de expresión especial, por ello mismo trata de un habla distinta (p.96).

¹ Investigadores de la historia de la Conquista y las primeras etapas de la época colonial han llamado la atención a la notable “permeabilidad” de la cultura náhuatl, en particular la sorprendente precocidad en materia del aprendizaje de la escritura introducida por los misioneros; como que con tanta facilidad se apropió del sistema alfabético, incluso para sus propios fines, hasta para defender sus intereses, e intentar rescatar fragmentos de la historia precolombina (Gruzinski 1991, Lockhart 1990). También, véase Heath (1986) para una discusión de la política del lenguaje de los primeros años de la Colonia y los exitosos, si no fugaces, experimentos en la educación multilingüe.

Queda menos sorprendente la rapidez y agilidad de la transición hacia el uso del lenguaje escrito al dar cuenta de la vasta riqueza y variedad de los géneros orales que florecieron durante el siglo XV y principios del XVI (Garibay 1963, Johansson 1993). Congruente con nuestra tesis, los datos históricos indican que los procedimientos textuales, desarrollados a un alto nivel a través de prácticas discursivas orales, descansan sobre un conjunto de estructuras cognitivas que, paradójicamente, siguen, principalmente por medio del uso del lenguaje, pero que al mismo tiempo mantienen una autonomía respecto al sistema lingüístico. En primer lugar se perfila la reflexividad, la metacognición dirigida a la comprensión y elabo-

Señala que en todas las culturas “funciones permanentes de artificio, de narración, de ceremonia, *de* poesía” forman parte de su inventario de registros y estilos del habla; y ciertamente existe un amplio consenso sobre la universalidad de los géneros orales *estéticos*:

Pero es necesario un criterio lo menos ambiguo posible para entender cuándo esas funciones adquieren una condición especial, que suponga un uso no común, sino especializado, y que los mismos hablantes de una comunidad lo sienten distinto, de una especial composición. Sin establecer un divorcio dentro de la lengua misma, ese uso se aleja de la lengua coloquial o se enriquece a partir de ella, pero aun en sus contactos más estrechos no es el mismo lenguaje. Tal uso es lo que podríamos reconocer como lo “artístico” o “literario”... Formalmente, pues, los géneros poéticos indígenas son artificios que se destacan del uso cotidiano de la lengua y que se relacionan con ciertos enclaves importantes de la comunidad. Culturalmente, constituyen en sí mismos un “método” social para alcanzar esferas de acción no comunes [...] Esta caracterización destaca datos del idioma que no aparecen en la comunicación diaria: modalidades rítmicas, cadencias, asonancias, repeticiones morfológicas o sintácticas, periodos sucesivos y recurrentes, utilización de voces no comunes por ser antiguas o desconocidas [...] (97-98).

El narrador y el contexto bilingüe

Nuestro narrador, de 87 años, nacido en el pueblo náhuatl de San Isidro Buensuceso, relata sus años de la infancia, centrando la relación en sus experiencias de la primaria a

ración de discursos y textos. Precisamente Gruzinski (1991: 59-76) y León-Portilla (1961: 116-186) la identifican como recurso discursivo/literario del arte verbal náhuatl que explica, en gran parte, su “precozidad” frente a los españoles provenientes de una cultura “letrada”.

Relacionado con otro contexto, véase el estudio de Hamel (1990) sobre la apropiación de estilos y estructuras retóricas del español entre bilingües de habla ñañhú del estado de Hidalgo como un aspecto de la resistencia y la refuncionalización etnolingüística:

La reorientación de los hablantes se demuestra, por ejemplo, en la incorporación de nuevos tipos de textos, patrones de interacción verbal, marcos de referencia discursiva, técnicas de aigumentación, neologismos, etc. que producen una reestructuración discursiva al interior de la lengua indígena. Entre los hallazgos novedosos que arrojó como resultado el análisis discursivo se encuentra la identificación de dos variedades de registro al interior del ñañhú mismo. Por un lado, existe una variedad formal que se caracteriza por el alto cúmulo de préstamos no asimilados del español, de transferencias...y por otros rasgos típicos del español formal...[La] existencia de la variedad formal podría reflejar también...una cierta vitalidad del ñañhú y de su sistema discursivo, sobre todo si lograra estabilizarse. En este caso no se produciría la conocida reducción de formas y funciones que lleva a un “mono-estilismo” característico de las lenguas en un estado avanzado de extinción (pgs. 185-186).

partir de los ocho años cuando su familia lo mandó a la ciudad para estudiar. Como es característico de hablantes del español como segunda lengua (L2), provenientes de una comunidad indígena, se establecieron desde un principio patrones de interacción verbal desequilibrados en grado extremo; a través de su propio testimonio parece que, en el salón de clases por lo menos, su bilingüismo pasivo fue absoluto —nunca hablaba pero entendía todo (28-34).

En 1923, cuando llegó a Puebla, el proceso del desplazamiento del náhuatl en la región del volcán la Malintzin apenas se había manifestado, afectando únicamente a los pueblos más comunicados a lo largo de la carretera Puebla-Tlaxcala. Setenta años después, el impresionante avance de la erosión de la lengua autóctona ha reducido significativamente los ámbitos de uso del náhuatl en todas las comunidades con la única excepción de la suya donde una competencia productiva está generalizada entre todas las edades y sectores sociales. San Isidro, y su vecino San Miguel Canoa, hoy cuentan entre menos de cinco pueblos de la región donde la mayoría todavía habla o entiende la lengua. Como es la regla en casi todas las regiones multilingües de México, la progresiva sustitución de la lengua indígena corresponde a relaciones de hegemonía y subordinación rígidamente mantenidos, pero al mismo tiempo donde “en apariencia no existe conflicto lingüístico abierto, así avanzando por los procesos subyacentes, menos visibles pero extremadamente eficientes” (Hamel 1990: 191). Si bien el conflicto diglósico se caracteriza por la ausencia de la interdicción o represión abierta, la tensión comunicativa entre el español y el náhuatl (o entre el dialecto dominante y variantes del primero influenciadas por el segundo) impone estilos de interacción propios del desequilibrio étnico y lingüístico.

El protagonista encuentra la manera de sobreponerse, vencer los obstáculos y terminar sus estudios. Regresa a su pueblo años después como maestro, profesión que ejerció por más de 40 años.

Ejes de análisis del texto

Retomamos la relación de quien llamaremos el maestro Justino con el propósito de examinar cómo estructura su tema por medio de una serie de recursos discursivos y cómo el despliegue de estos recursos conforma un texto que ilustra la continuidad entre el discurso primario y secundario y, al mismo tiempo, empieza a marcar importantes distinciones. Nos basamos en un conjunto de elementos examinados a fondo en dos estudios, que a nivel metodológico seguiremos de cerca: el análisis de la repetición, el diálogo, y la imagen en el discurso conversacional de Tannen (1989), y un extenso estudio de un texto náhuatl, una narración oral recopilada y transcrita por J. Hill (1995) de una comunidad de la Malintzin cercana a San Isidro, San Lorenzo Almecatla. De los trabajos de Tannen y Hill, son cuatro los ejes de análisis que hemos seleccionado; surgieron del estudio de diálogos y narraciones provenientes de contextos dispares, sin embargo, sus categorías coinciden sobre los aspectos del análisis textual que nos interesan. Son: 1) la repetición,

2) representaciones de una “geografía del conflicto lingüístico”, 3) el diálogo reconstruido, y 4) la evaluación interna.

La repetición

El conjunto de las varias clases de construcción paralela es el rasgo más marcado de la poesía oral, y al mismo tiempo caracteriza estilos a los cuales el interlocutor conversacional recurre para producir efectos retóricos. Para Tannen, crear patrones (*prepatternning*) constituye una fuente de creatividad; lo fijo y lo iterativo permiten la elaboración de paradigmas dentro de los cuales se resalta la información nueva. La redundancia marcada, más allá de la norma y los requerimientos de la cohesión, unifica el discurso por medio del ritmo y la sonoridad (véase Tannen 1989: 36-87).

Una geografía del conflicto

Hill identifica en la relación de don Gabriel los métodos que aplica el narrador para representar la tensión diglósica; el maestro Justino utilizará el esquema geográfico con los mismos fines. Las oposiciones centro/periferia, la solidaridad comunitaria contra la competencia, trazan puntos y regiones lindadas por la sierra al norte y la ciudad de Puebla al sur. Redes de entronques y “zonas limítrofes” (p. 113) se entrecruzan en el valle de Puebla-Tlaxcala, y las laderas bajas de la Malintzin, hoy en día un nuevo corredor industrial (véase J. Hill 1995: 111-113).

El diálogo reconstruido

El segundo método que utiliza el narrador de Almecatla para representar el conflicto se encuentra dentro del diálogo mismo —la distribución y confrontación de voces a lo largo de la narrativa—. La construcción del sistema de voces se convierte en un campo (en este caso no geográfico) de oposiciones, ahora en forma de drama.

Al respecto, Tannen presenta evidencia de que al reportar el habla de un personaje citado siempre se trata de una u otra clase de reconstrucción por parte del narrador. También véase el análisis de K. Hill (1988) de la alternancia entre el español y el náhuatl en una narración heteroglósica de San Isidro, en particular, la asignación del código a los personajes a partir de la perspectiva narrativa de quien recrea los hechos y los diálogos. Al apropiarse de las palabras del citado se transforman, y al cambiar el contexto de los enunciados el significado cambia en la misma proporción. Como recurso literario relacionado con la representación del habla (la manipulación del sistema de voces con el fin de producir un efecto), permite al oyente/lector construir íntegras representaciones *mentales*, escenas, a través de una especie de “audición”. El drama promueve la participación, y el acercamiento.

En particular, las autoras llaman la atención al uso de los verbos locucionarios: cómo el narrador indica el cambio de voz. Por ejemplo, por medio de la supresión de los verbos del habla intensifica los efectos dramáticos, o al desplazarse hacia el presente (*dijo/dije* → *dice/digo*) se escenifican (con niveles superiores de autenticidad, de lo concreto y lo inmediato) los episodios (Tannen 1989: 98-133, J. Hill 1995: 114-116).

La evaluación interna

Precisamente al pasar al drama (se tornan las voces de los mismos personajes) el narrador pierde el recurso de la evaluación externa. En vez de retratar motivaciones, pensamiento y afecto explícitamente, desde una perspectiva fuera de la narración, obliga al oyente/lector, a colaborar de nuevo en la creación de imágenes y escenas. A su vez, se crea la sensación de verosimilitud, misma que el narrador favorece al pormenorizarse en el detalle (p. ej.: series y listas) y una exagerada atención a lo particular y cotidiano. Por fin, bajo la categoría de la evaluación interna, debemos mencionar el recurso de la ironía, cuya interpretación todo narrador experimentado siempre remite, sin ningún comentario, al oyente/lector. (Tannen 1989: 134-138, J. Hill 1995: 116-117).

A lo largo de las cuatro categorías del análisis se perfilan claramente los modelos dialógicos de Bajtín, así como las nociones de interpretación activa y expresividad “preñada de respuesta”. Los acercamientos llamados “interactivos” en el campo de la enseñanza de lenguas y la alfabetización comparten las mismas raíces teóricas.

Volvemos a la historia del maestro Justino, de la cual a continuación, transcribimos el fragmento medular.

Maestro Justino

1. ...Me dijo mi papá que voy a ir yo a la escuela.
2. Y le dije: no papá ¿dónde?
3. -Pues te vas a Puebla.
4. Le dije: no papá, Puebla no porque no sé hablar el español.
5. Legalmente no podía yo, pero él con la voluntad de él me ganó, y
6. me fue a dejar a Puebla con mi madrina doña Lourdes
7. Arce Conde. Y entonces
8. me fue a dejar con mi madrina....
9. Ocho o diez años, más o menos.
10. Bueno, me ganó la voluntad, hay que estudiar.
11. Con mi madrina me fue a dejar. Cada ocho días...
12. Me fue a dejar en 1923, y me fue a matricular a la escuela
13. Justo Sierra de allá de la Cinco de Mayo y 18 Oriente
14. está la escuela Justo Sierra. Bueno, yo me matriculé.
15. Estuve allí contento.

16. Yo realmente pues no tan contento porque
17. buscaba a mis padres,
18. buscaba a mi madre,
19. buscaba a mis hermanos,
20. buscaba el pueblo.
21. Y no más veía yo la Malintzi,
22. me venían las lágrimas
23. porque me recordaba yo de ellos; y que bueno,
24. esos lloridos,
25. ese sentimiento que traía por una parte
26. me duró febrero, marzo, abril, hasta mayo.
27. Ya ya, dije bueno ya no tiene remedio, tengo que estudiar.
28. Me puse a estudiar, pero como no podía yo hablar el español
29. pues todo aprendía de lo que me enseñaba mi maestra.
30. No sé si viva, o se haya muerto, la maestra Ofelia Velázquez.
31. Bueno, cuando yo aprendía todo, todo todo se me grababa;
32. y lo único que ella me preguntaba, yo lo único que hacía...
33. tenía yo mi bloc de papel... y escribir la contestación,
34. y le enseñaba, nada más aquí está;
35. y así duré todo mayo, junio, julio y agosto.
36. En el mes de agosto me dice la maestra,
37. me dice: No sé si te repruebo o te apruebo.
38. -¿Y por qué maestra?
39. Dice: vamos a ver al director qué dice.
40. Mi director fue don Silvestre Macías, de Papalotla.
41. Era un maestro exigente, pero buena gente para enseñar.
42. Tenía en su mesa, en su escritorio, piedras,
43. tenía canicas,
44. tenía palitos, bueno,
45. tenía todo; y era muy buena gente, pero eso sí exigía mucho.
46. Después le dije a la maestra: ¿y por qué no?
47. -Y ahora se le va a comprobar.
48. -A ver háblele usted; hacerle una pregunta, a ver que hace Montiel.
49. Lo que el director me preguntaba e inmediatamente,
50. sin ninguna pena,
51. sin ninguna vergüenza,
52. sin miedo, vaya, de que me regañara el señor director,
53. le contestaba yo,
54. le enseñaba yo.
55. Dos o tres preguntas que me hacía el señor director,
56. delante de mi maestra.

57. Ya ve usted maestra. Está comprobado que el maestro no habla.
58. Es mudo.
59. Y dice bueno, entonces el señor director me dice:
60. Oye Montiel, ¿sabes todo lo que te dice la maestra?
61. Lo sé todo.
62. Lo sé todo, ¿verdad?
63. Más que mis compañeros, lo sé todo.
64. Y dice: bueno, mira maestra, ve a hacer unas preguntas, y déjalo aquí al niño.
65. Y se fue la maestra y le dijo: tráeme las cuatro operaciones:
66. la suma, la resta, la multiplicación, la división. Melo traes,
67. y con todas pruebas. Y se fue la maestra.
68. Y cuando se fue ella y le dijo: cinco preguntas de
69. ciencias naturales, ciencias sociales, geografía, y todo.
70. Fue la maestra, hacer la prueba en el salón.
71. Yo me quedé con el profesor.
72. Entonces el señor director me empezó a hacer preguntas.
73. Dice: a ver Montiel, ¿de dónde eres?
74. -de San Isidro Buensuceso
75. -¿Qué idioma hablan?
76. -El mexicano, el náhuatl.
77. Pero todo por escrito, le enseñaba yo.
78. Entonces el director dice: bueno ¿por qué no puedes hablar?
79. -Yo no sé, yo no sé, pero, no encuentro palabras para
80. contestar como usted quiere.
81. Pero todo por escrito.
82. Dice: bueno, ¿qué idioma hablan?
83. -El idioma náhuatl, o mexicano.
84. -Muy bien, entonces, ¿y tus padres hablan también?
85. -Todo el pueblo habla el mexicano, o el náhuatl.
86. Dice: bueno, a ver, saca la lengua. ¿Qué tienes? ¿Por qué no hablas hijo?
87. Como que se molestaba, verdad.
88. Pero yo saqué la lengua y la vio y la examinó y
89. dice: No, está bien. Tu lengua está bien hijo.
90. Lo único que no sabemos, por qué no puedes hablar.
91. -No sé.
92. -¿Y cómo escribes?
93. -Aprendí de mis maestros de San Isidro,
94. de mis maestros de San Isidro, de Pascual Sánchez y de Anselmo Pérez.
95. Aprendí las cinco vocales.
96. Aprendí el abecedario.
97. Aprendí palabras, así, pero allá en San Isidro, pero aquí no.

En efecto, lo primero que le llama la atención al lector es la estructura repetitiva en alto grado —siendo el artificio sobre el cual descansa toda la relación—. Se logra un efecto poético temprano en 15: “contento...pues no tan contento porque buscaba... buscaba... buscaba... buscaba.” Lo mantiene en 22 y 23 con el paralelismo:

no más veía yo la Malintzin
me venían las lágrimas

Reitera en 24 y 25:

esos lloridos
ese sentimiento...

y como veremos más adelante *Malintzin*, *lágrimas*, *lloridos*, y *sentimiento* llegan a formar una unidad conceptual.

El “maestro exigente pero buena gente” en 41 se refleja en 45: “buena gente pero eso sí exigía mucho” enmarcando la secuencia “tenía piedras, tenía canicas, tenía palitos, tenía todo”. Vuelve a la misma técnica en 50-52, 53-54, 61-63 y 93-97 sin contar el juego rítmico entre “me fue a dejar” (X) y “con mi madrina” (Y):

X → Y (línea 6),
X → Y (línea 8),
Y → X (línea 11), para cerrar en 12 con
X → en 1923.

Dentro de las mismas estructuras paralelas la inversión de elementos difícilmente resulta aleatoria: 1) entre “exigir” y “buena gente” (41-45), y 2) cuando insiste en los términos legítimos para denominar su lengua indígena: “el mexicano, el náhuatl” en 76, “el idioma náhuatl, o mexicano” en 83, y para ligar legitimidad con solidaridad comunitaria “todo el pueblo habla él mexicano, o el náhuatl” en 85. Alterna con poca frecuencia el pronombre de primera persona, tal vez por su preferencia por la colocación post-verbal, menos coloquial y menos conversacional, similar también a la construcción “más que mis compañeros, lo sé todo” (la última señalada por un informante bilingüe como propio de los estilos retóricos del náhuatl).

Además de abarcar, cuantitativamente, toda la extensión del fragmento citado, el narrador aprovecha la repetición en los niveles fonológico, sintácticos y semánticos. Si bien, como señala Tannen, aplicar esta clase de redundancia ayuda a procesar la información, recurrir de manera tan sistemáticamente a dichos patrones fijos (y consecuentemente más predecibles) ilumina los rasgos musicales del discurso monológico.

En la relación de don Gabriel (Hill 1995), las representaciones geográficas se centran en unos trágicos acontecimientos acaecidos en una de las zonas limítrofes, de peligro. Para el maestro Justino, la tensión lingüística se traza entre coordinados que se proyectan sobre la montaña y sus comunidades, y abajo en la ciudad de Puebla donde el

verbo “dejar” (6, 8, 11, 12) retrata tanto la sensación de abandono como “mudo” (58) describe la condición en que se quedó. La Malintzin (figura femenina² —en los pueblos nahuas de la zona, sinónimo de amada o novia—) provoca “ese sentimiento que traía” (25) —lágrimas y lloridos por la comunidad—, “el pueblo” (20); Puebla y la escuela Justo Sierra, el silencio. En el episodio que sigue la línea 97, nos enteraríamos que el maestro director (en las palabras de Montiel, “*mi* director” (40) es náhuatlhablante de una comunidad indígena no tan lejos de San Isidro. Rompe el silencio para resolver la crisis de reprobación. En 40, “Papalotla” termina la frase con entonación ascendente, con marcada pausa entre “Macías” y “de.” Así como *su* director era “buena gente para enseñar” y “tenía todo” (41, 45) era de sus maestros del pueblo que aprendió todo, “así pero allá en San Isidro, pero aquí no” (97).

El sistema de voces en la narración del maestro Justino se comprende de cuatro en total: su papá, el niño Justino, la maestra Ofelia Velázquez, y el director de la escuela Silvestre Macías. A partir de la aparición en la escena de la maestra en 37, nos percatamos de los aspectos reconstructivos del diálogo —del 57 en adelante un estilo directo libre domina los diálogos, en contraste con los primeros episodios.

La principal oposición, paralela a la geográfica, se encuentra entre las voces de la maestra y el director. Las palabras de la poblana abren el episodio culminante (el de la calificación de fin de cursos): “No sé si te repruebo o te apruebo.. vamos a ver al director qué dice” (37,38). Después que el narrador reluce el retrato del director (40-45) y repite la súplica del niño “¿y por qué no?” (46), las últimas líneas de la maestra mantienen el mismo tono grave, hasta amenazante, llamando a su alumno, a secas, por su apellido: “a ver qué hace Montiel” (48). En cambio, mientras empieza a dirigirse al niño de igual forma (hasta 73), al enterarse de que Justino es de su tierra, y habla el mexicano como él, le dice “hijo” (86 y 89). Por un lado, despacha a la maestra sin ceremonia: “mira maestra, ve a hacer unas preguntas.” En 67, aparentemente se encuentra fuera de escenario, y el director le sigue dictando instrucciones, se supone de su oficina en voz alta. A solas con el niño Justino, se entabla una conversación respetuosa, casi entre iguales. Incluso antes, en la 57, se había “equivocado” el narrador, al “reportar” el habla del director, cuando se dirige a la maestra: “Está comprobado que el *maestro* no habla. Es mudo.”

Así como el conflicto etnolingüístico y cultural entre San Isidro-Papalotla y la ciudad se retrata narrativamente en las imágenes de la Malintzin y Puebla, el diálogo y el drama lo confirma a través de los intercambios tensos entre los bilingües náhuatlhablantes y la monolingüe hispanohablante: Entre los primeros, al final de la entrevista, sin la presencia inhibitoria de la extraña, el diálogo se toma fluido, familiar, e informal.

Como vimos, a partir de 37, se suprime completamente el estilo indirecto. Al surgir la crisis, el narrador evoca la tensión retirando la voz narrativa al trasfondo, desplegando

² En San Isidro, entre jóvenes, es común escuchar la expresión: *¿Cuix? ¿Nin ichpocatl in momalintziri?* [¿Acaso esta muchacha es tu novia?]. Así como para dirigirse a la nuera, con respeto y cariño, también se le dice Malintzin.

las de los personajes. Aumenta el efecto del habla dramática con dos cambios en el uso de los verbos locucionarios: 1) en los primeros dos episodios siempre están en el pasado; en los últimos dos, empezando con “En el mes de agosto me *dice* la maestra” (36), con pocas excepciones, pasan al presente; 2) una tendencia hacia su completa supresión, particularmente durante la conversación entre el director y su paisano (60-97). De nuevo, como señalaría Tannen y Hill, nuestro narrador se apropia de las palabras de los actores (sobre todo las suyas propias; difícilmente nos imaginaríamos al niño Justino expresándose con tanta elocuencia, todo por escrito en su bloc, al director de su escuela).

Ya vimos cómo al hacer hablar, con sus propias palabras y tonos, a los personajes, a su vez creando escenas más vivas y palpables, el narrador propicia la evaluación interna. Omitir el verbo locucionario, por ejemplo, favorece la interactividad: 1) las voces intervienen, solas, se oponen, se entienden, crean cohesión conversacional; el oyente/lector presencia el drama de primera mano; 2) el narrador, así, invita a su audiencia a suplir la información suprimida, misma que el oyente/lector rescata del contexto. En este caso, reducir la redundancia promueve el procesamiento del texto a un nivel superior, y a su vez, la comprensión global —en los términos que prefiere Tannen: la participación y el acercamiento.

La creación de imágenes y escenas a través de la pormenorización pertenece a la misma clase de estrategias discursivas. El maestro Justino, valga la redundancia, magistralmente, integra este artificio a los omnipresentes paralelismos. Cuando el niño Justino buscaba a su familia y su comunidad, buscaba padres, madre, hermanos, pueblo (17-20). El maestro director sabía aprovechar de los materiales didácticos: piedras, canicas, palitos, todo (42-45).³ Sus maestros de San Isidro no sólo le enseñaron a escribir sino también: las cinco vocales, el abecedario, palabras. Es cierto porque además se recuerda de ellos: Pascual Sánchez y Anselmo Pérez.

Añoró a su gente mucho tiempo: “febrero, marzo, abril, hasta mayo” (26), y aguantó a la maestra Ofelia “mayo, junio, julio y agosto” (35). Para comprobar sus conocimientos en *todo*, el director pidió que lo traigan “la suma, la resta, la multiplicación, la división...y con todas pruebas (66-67)..., ciencias naturales, ciencias sociales, geografía, y todo (69).⁴

³ Aquí la prosodia y la pormenorización concurren para hacer hincapié en la caracterización de “buena gente” que enmarca (41 y 45) la lista (42-44) de herramientas pedagógicas a la disposición del director. La repetición y el tono ascendente que agrega el narrador a las /i/ (tenía piedras, tenía canicas, tenía palitos) extiende el diminutivo (en español, índice de disminución e intimidad) a toda la serie —como si dijera: piedritas, canicas chiquitas y palitos—. El detalle connota cariño, el detalle diminuto enfatiza la connotación (al propósito, en español, ver sus acepciones interpersonales: de invitación, convite, favor, atención, regalo).

⁴ En los anuncios públicos, cuando se convoca a representantes de las secciones (barrios) de San Miguel Canoa, vecino pueblo de San Isidro, suelen llamar a cada una, en serie, y sin faltar a ninguna, en vez de citar a: “todas las secciones” o algo por el estilo. El detalle de nombrarlas, individualmente, corresponde, al parecer, a una estrategia discursiva de inclusión.

No podemos dejar el tema de la evaluación interna sin mencionar el uso de la ironía dramática, el retrato de ambivalencias y otras sutiles motivaciones y estados mentales de los personajes: 1) “contento...pues no tan contento” (15-16); 2) expresa la duda si la maestra Ofelia todavía vive o se ha muerto (30); 3) se comprueba que está mudo en 57 y 58, no obstante su lengua está completa (88-89). En cada caso le toca al oyente interpretar la anomalía o contradicción.

Discusión: delimitar el modelo

En esta sección retomaremos la discusión de los modelos presentados en la introducción, ahora remitiéndonos al análisis de la relación del maestro Justino. Dos perspectivas adicionales sobre el tema nos orientarán hacia una apreciación distinta del método de Bajtín: la aplicación del análisis del discurso de Teun van Dijk a los textos literarios, y el trabajo de Lev Vigotskii sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento en el desarrollo de la creación artística.

Respecto a nuestro tema de las continuidades entre los discursos primarios y secundarios, van Dijk (1990) afirma que la literatura forma sólo un subconjunto del universo de aquellos discursos que son posiblemente literarios. Dentro del segundo, tampoco la intención, o conciencia de género por parte del autor, representa el factor determinante. Se trata, en realidad, de una familia de tipos de discurso (p. 119), variada, que no obstante se distingue por ciertas operaciones retóricas y transformaciones que caracterizan los géneros estéticos.

Al tratar de caracterizar o ubicar la relación del maestro Justino, al parecer nos encontramos frente a una forma híbrida o transicional. Se inicia en un contexto conversacional pero inmediatamente se vuelve autónoma; el narrador establece un ritmo (marca el género y “reprime” las intervenciones del oyente). En efecto, el análisis reveló cómo las técnicas literarias, cuya finalidad es promover el acercamiento y la participación, proceden de estilos del habla conversacionales. No obstante la relación muestra características que lo apartan cualitativamente de la relación más interactiva e interpersonal. Surge espontáneamente, pero es claramente producto de una especie de planeación en el sentido de que ha sido ensayado y al mismo tiempo ha sido el objeto de una extensa reflexión (tanto el contenido como el discurso mismo —seguramente en numerosas ocasiones con familiares, amigos, conocidos, y mentalmente consigo mismo—). El proceso de fijación (que se logra a través de la reflexión y el ensayo) ha estructurado la relación a tal nivel que en su versión actual predominan los rasgos de textualidad que examinamos en la sección anterior.

El esquema textual, por cierto, es de estructura narrativa prototípica. Episodio I: marco y escenario inicial, aparición del protagonista (1-5), presentación del problema/tema (4-10); Episodio II: suceso inicial, viaje/abandono (6-14), complicación (15-26), aparición del antagonista, intento de resolución (27-35), consecuencia/ crisis (36-39); Episodio III: segundo intento (47-77), consecuencia/se sostiene la tensión pero se vislumbra una solución (78-97), y resolución (97). Según las funciones, o movimientos, de

Propp (1985: 48-84) trascienden en secuencia: la ausencia, aparición del antagonista, interrogación, carencia, lucha, aparición del donante/proveedor, transmisión del auxiliar, reparación, y regreso.⁵

Precisamente una “fuerte” macroestructura, transparente para el oyente/lector, permite al narrador un margen más amplio en el campo de las operaciones o transformaciones retóricas a nivel local. Van Dijk propone cuatro: la supresión, la sustitución, la permutación y la adición. Así que la incoherencia lineal (resultado de la supresión) que genera la ambigüedad a nivel local surte el efecto deseado (una respuesta estética) y, al mismo tiempo, permite al oyente/lector mantener la integridad del texto por medio de la aplicación de las estrategias descendentes que la macroestructura facilita. Al pasar de la narración en primera persona al drama, por ejemplo, se suprimen los verbos locucionarios, pero la operación sobre elementos que *textualmente* no son redundantes (van Dijk 1990:125): 1) no afecta ni mínimamente la coherencia del diálogo, y 2) al mismo tiempo crea la sensación de autenticidad.

También, en la conversación familiar e interpersonal, semejante supresión resulta factible, pero el apoyo descendente es de procedencia *extratextual*: el conocimiento previo compartido entre los locutores, y/o el contexto situacional, razón por la cual se le da impresión al intruso o al extraño que el intercambio carece de coherencia global. Respecto a la operación de adición, en el habla cotidiana las reglas pragmáticas (en particular la máxima de cantidad) especifican cierto nivel de especificidad, restringen la repetición redundante, etc. Al exceder el límite, en nuestro caso de una narración autónoma, el narrador envía un “metamensaje” (cf. Tannen) acerca del género. Si la transacción resulta exitosa, o si de plano el narrador cuenta con suficiente *autoridad* para negociar de manera unilateral el género, se modifican o hasta se suspenden las expectativas discursivas anteriores. Las máximas conversacionales imponen restricciones similares sobre el uso de la metáfora, la ironía, y el nivel de ambigüedad aceptable en general, restricciones que para el discurso autónomo/secundario operan de otra forma (de cierta manera resultan menos estrechas). Dicha amplitud relativa, de la cual se aprovecha el discurso secundario, por cierto, está en función del grado superior de coherencia intratextual del cual dispone tanto autor como oyente/lector. Además, en la “comunicación estética,” el procedimiento se desplaza hacia los rasgos de superficie, como lo caracteriza van Dijk: un procesamiento parcial, en contraste con los requerimientos de la transmisión de infor-

⁵ El trabajo de los formalistas rusos de los años 20's ha sido de especial interés para la semiología. El rito (y su discurso ceremonial), los mitos, y las leyendas, provenientes de los más diversos orígenes, comparten referentes arcaicas, universales, y fundamentales como señala Guiraud. Los códigos culturales son sistemas de signos estructurados; revelan temas profundos y “arquetipos de la imaginación” cuyo tronco común intercultural ha atraído la atención de investigadores de varias disciplinas. De manera que el estudio de la narrativa puede revelar, a un nivel abstracto, estructuras universales tanto formales como temáticos. Al respecto, véase su discusión de “los códigos estéticos” (Guiraud 1972: 87-105).

mación donde el *input* se convierte en representación semántica tan pronto como sea posible y con la más mínima atención posible al nivel de superficie.

Claramente, nuestro texto sólo marca tendencias incipientes hacia las formas netamente literarias —las desviaciones, transformaciones retóricas, la incoherencia lineal inducida, etc., lo separan de lo conversacional sin desligarse sensiblemente de ello—. Así de manera hipotética, lo ubicaríamos sobre esa rama de la familia de *discursos posiblemente literarios* en el límite entre la relación de vivencias/experiencias rudimentaria (el “protodiscurso,” competencia textual incipiente y universal) y la clase de narrativa que se vuelve autosuficiente, autocontextualizada e, independientemente de su extensión, altamente estructurada. Cruzar este umbral propicia o facilita el aprovechamiento de los recursos poéticos/musicales del lenguaje, más allá, cualitativamente, de su presencia en la conversación interactiva/intrapersonal. A todas luces, la capacidad que subyace la elaboración de narrativas de este tipo, una competencia discursiva, en este caso producto en gran parte de cuarenta años en el magisterio y un nivel superior de alfabetismo, no está distribuida de manera uniforme, y mucho menos universalmente entre el sector de hispanohablantes competentes de la comunidad.

Concluimos el análisis del texto con el examen de los aspectos metalingüísticos de la narración. En general, nuestra investigación en la región ha registrado, por una parte, una notable, hasta generalizada, absorción con temas relacionados con el uso del lenguaje y su estructura, y por otra, una predisposición, ciertamente precoz entre niños y jóvenes, hacia el monitoreo lingüístico, y la reflexión sobre aspectos del contacto entre el náhuatl y el español (Francis 1997). Estos dos niveles de la reflexividad llegan a conformar otro hilo unificador de la narración.

Ya vimos cómo al “fijar un texto”, el narrador conjuga la atención al significado referencial con la manera en que las palabras lo expresan, una atención sobre estructuras y formas especiales. Al hacer referencia al tema de la tensión diglósica en sí, parece que se pone de relieve la conciencia lingüística del narrador y el cuidado sobre los aspectos formales del lenguaje. La concretiza en la secuencia de las afirmaciones relacionadas con la categoría del náhuatl como *idioma* (apreciación compartida tanto por el niño Justino como por el director nativo de Papalotla, enfatizado por el segundo en 75 y 82); Justino lo reafirma tres veces (76, 83 y 85), alternando el orden en cada réplica los dos nombres de la lengua, en caso de que, tal vez, el término más coloquial, *mexicano*, se interprete como referencia a un *dialecto* indígena.

Desde el segundo episodio se oponen:

incapacidad expresiva, la mudez	el conocimiento
el habla	la escritura
la lengua	las letras, el bloc de papel (lamano)
reprobación (la maestra)	comprobación (a través de la vista)
vergüenza, pena	confianza
español mexicano, náhuatl	

Como hemos planteado en otra ocasión (Francis 1998), el mismo conflicto entre el náhuatl y el español, y la cada vez más precaria condición del primero en la Sierra de Tlaxcala, parece agudizar la conciencia metalingüística favoreciendo a su vez posturas más reflexivas y analíticas hacia una amplia gama de usos del lenguaje; un caso, tal vez, de cómo los desequilibrios, en general, son los motores del desarrollo.

Los problemas del desarrollo lingüístico y cognoscitivo nos llevan a las investigaciones de Vigotskii (1987, escrito en 1930) sobre el surgimiento de la imaginación y la creatividad en la infancia. El uso metonímico de *lengua* (86, 88,89) [el habla, competencia, oralidad], que por cierto no se confunde en el texto con *idioma*, que se refiere al náhuatl, y por extensión al español, forma parte de toda una red de representaciones. Un náhuatlhablante, de un pueblo como el suyo de la Malintzin, la examina y declara que: “tu lengua está bien hijo” (89). Para Vigotskii, es la capacidad de crear y manipular imágenes, dentro de sistemas simbólicos en desarrollo, que distingue las funciones psicológicas superiores. La creación literaria (junto con todo pensamiento abstracto) brota de la disociación (“vulnerar la vinculación natural de las cosas”, p.35), la extracción de rasgos aislados, su representación y reelaboración. El afán de los niños durante cierta etapa de su desarrollo por exagerar (probar los límites de la metáfora) jugará un papel indispensable tanto en el arte como en la ciencia. No será la cantidad o calidad de las imágenes que caracterizará el desarrollo de las funciones creadoras sino las relaciones entre ellas; tratándose de procesos de deformación y combinación, como se refleja, por ejemplo, en la aparición de oraciones subordinadas en el discurso (72).

Respecto al desarrollo de la representación gráfica, el dibujo, parece que se privilegia el simbolismo sobre el naturalismo. Plantea que:

Los psicólogos son unánimes en reconocer que los dibujos de los niños a esa edad son más bien enumeraciones, o mejor dicho, relatos gráficos sobre el objeto que quieren representar... [Mientras] el niño dibuja, piensa en el objeto de su imaginación como si estuviera hablando del mismo. En su expresión oral él no se encuentra atado por la continuidad de su objeto en el tiempo y en el espacio y por ello puede, dentro de un marco determinado, tomar cualquier parte aislada o saltar a través de ella, (p.96)

Estrechamente vinculado a la noción de la representación en la obra de Vigotskii es el concepto de la interiorización del procesamiento lingüístico (1990/1934). Aquí en su distinción entre diálogo y monólogo, parece discrepar de la postura de su contemporáneo Bajtín (aunque difícilmente pudieron haber compartido perspectivas debido a la prematura desaparición del primero). Se pregunta: ¿cuáles son los medios que propician la transición de un funcionamiento lingüístico inmediato/conversacional/dialogante al funcionamiento “mediatizado”? El último, en contraste con el diálogo, implica una transformación donde el lenguaje se desdobra y se convierte en un objeto sujeto a la contemplación, y cuando se adquiere la capacidad de manipular unidades lingüísticas como referentes intratextuales (véase también la discusión en Schnewly, 1988). Propone que la escritura representa un apoyo material determinante en tal transformación, pero man-

tiene la distinción a un nivel más general, de nuevo, la de los discursos dialógicos/primarios y los que requieren: 1) la *representación mental* de un interlocutor imaginario, un contexto, o una situación determinada; 2) una relación entre el sujeto y su propio proceso de producción —tratándose de adaptaciones artificiales cuya meta es el *control de los procesos psicológicos internos*.

En términos amplios, lo que podríamos denominar el desarrollo de la *representatividad* abarcaría los conceptos de la conciencia metalingüística, y el desarrollo de los esquemas semióticos que subyacen el pensamiento abstracto y la creatividad. La narratividad, desde su primera aparición en la reconstrucción mental, luego verbal, de una serie de acontecimientos, pasando por formas más elaboradas, hasta llegar al nivel textual, autónomo e íntegro, seguramente representa uno de los más importantes caldos de cultivo para el surgimiento y la elaboración del conjunto de operaciones simbólicas capaces de construir modelos mentales cada vez más abstractos.

En el debate sobre oralidad y escritura, la naturaleza de los discursos primarios y secundarios, y la interacción entre las dos dimensiones del uso del lenguaje, si admitimos una relativización de la oposición entre formas orales y escritas, las distinciones pertinentes surgen, inevitablemente, por la dimensión situacional/dialogante - descontextualizado/monológico. Modelos alternativos que descartan cualquier noción de discontinuidad corren el riesgo de trivializar el tema, reduciendo la discusión al nivel de continuos, y de la descripción de diferencias puramente cuantitativas, inclinándose, a su vez, hacia el relativismo vulgar.

A lo largo de las etapas de desarrollo del género narrativo, seguramente se acumulan, de manera incremental, los rasgos y elementos literarios; no obstante, la trayectoria de dicho desarrollo se dirige hacia procesos creativos cada vez más dependientes de la representatividad. A cierta etapa, mientras las operaciones retóricas reelaboran recursos interactivos arraigados en el discurso conversacional, conceptualizar el nuevo tipo de texto que surge de los procesos de interiorización y abstracción como “dialogante” resulta útil más bien en el sentido analógico. La clase de procesamiento del discurso que requiere del autor que anticipe y se ajuste a las necesidades comunicativas y al conocimiento previo de su audiencia, negociar mentalmente un diálogo hipotético, tomar en cuenta las réplicas de una colectividad heterogénea de interlocutores ficticios, etc., corresponde a una categoría cualitativamente distinta de alternancia e interactividad. La competencia comunicativa, de tipo conversacional, depende del despliegue de la facultad de lenguaje y el aprendizaje de un conjunto de reglas pragmáticas, ambos disponibles universalmente. En contraste, la competencia textual del cuentista tradicional, por ejemplo, es producto de un aprendizaje o entrenamiento especial en contextos del uso del lenguaje determinados (institucionales, informales, familiares). Sus especificaciones las describirá la investigación sobre el desarrollo de discursos primarios y secundarios, sobre todo el surgimiento de éstos en sus etapas iniciales y su subsecuente diferenciación.

Concluimos el estudio con algunas especulaciones acerca de las implicaciones del modelo que hemos venido examinando para el campo de la enseñanza de lenguas.

Conclusión

En realidad, nuestro deslinde parcial del modelo de Bajtín se debe al enfoque pedagógico del presente estudio, en particular respecto a los distintos requerimientos de procesamiento que se plantean en la composición y la comprensión de textos que, a su vez, informan las estrategias de enseñanza. Para el análisis de discurso en general, de la narrativa y otros géneros monológicos, el concepto de la polifonía y el esquema dialogante (cf. J. Hill 1995, K. Hill 1985, Tannen 1985) cobran plena validez.

Al preguntar, en qué consiste la competencia textual, Alvarez *et al.* (1992) nos remiten a los resultados de la investigación que la ubican junto con las adquisiciones tardías y no generalizadas en el desarrollo del lenguaje. Éstas, mientras remontan a prácticas discursivas preescolares, están íntimamente ligadas al discurso académico de la escuela primaria y la alfabetización. En su discusión del ahora clásico estudio de Scribner y Colé (1981), Painchaud (1992) coincide con los resultados; que no existe una clara relación causal entre saber leer y escribir y las funciones cognoscitivas superiores. Más bien las últimas surgen en contextos donde el lenguaje se convierte en herramienta del procesamiento de textos y discursos secundarios y sobre todo cuando pasan a ser objeto del análisis por parte de autores y receptores. De hecho la narrativa, como hemos sugerido, sólo corresponde a la etapa inicial del despliegue de este conjunto de competencias textuales.

Son las exigencias del procesamiento de los géneros expositivos que dan otro sentido a la interactividad, donde las estrategias metacognoscitivas, dirigidas a la estructura de textos, con fines de la transformación del conocimiento (Painchaud 1992), ocupan un lugar privilegiado. En términos piagetianos, los procesos asimilativos comienzan a subordinarse a la acomodación. En la comprensión de todo discurso (oral, escrito, primario, secundario) se da una compleja interacción (metafóricamente: dialogante) con el “contexto”. La dicotomía clave empieza a perfilarse donde las pistas situacionales, la negociación y la reciprocidad, basadas en un amplio conocimiento previo compartido, se vuelven insuficientes. Lo son para los discursos, escolares por lo general, donde por ejemplo el lector cuenta con sólo un conocimiento previo parcial, y el “apoyo contextual hay que buscarlo, rascárselo, dentro del discurso mismo; la interpretación se apoya más en la información literal-intratextual.

A nivel metatextual, el aprendiz de primera o segunda lengua enfrentará la necesidad de reflexionar sobre varios de los rasgos de género y patrones discursivos que le llaman la atención en textos como el que examinamos aquí: la relación recíproca entre la cohesión formal/explicita y la coherencia global, y más adelante, al desarrollar su capacidad para procesar textos expositivos, la tensión entre la recurrencia y la progresión (Alvarez *et al* 1992). Por cierto, la reflexión sobre aspectos estructurales implicará diferentes grados de conciencia explícita, la función de monitoreo del significado, por ejemplo, marcando una etapa preliminar. En otro plano, el trabajo mecánico sobre las categorías metalingüísticas y su análisis prematuro y aislado del contexto, corre el riesgo de convertirse en un obstáculo para el desarrollo de las mismas capacidades reflexivas.

La narrativa ocupa un lugar central en el temprano desenvolvimiento de la textualidad. Su origen en los discursos primarios y la manera en que representa, discursivamente, y a través de las operaciones de la selección, la reducción, etc., escenas y acontecimientos de vida real la hace accesible a la comunidad de habla en su totalidad, y con las modificaciones apropiadas, a los aprendices de la lengua como segundo idioma (véase Francis 1998, Nieto 1997, Francis y Nieto 1996). Al mismo tiempo, a medida que se aproxime a formas cada vez más autónomas (mismas que se encuentran presentes en sus variantes más rudimentarias y canónicas), la narrativa “contextualizada” de temprano surgimiento abre el camino al acceso a géneros literarios más complejos y elaborados, y a la prosa no narrativa de tipo académico.

Referencias

- ALVAREZ, G.; LEMONNIER, F. GUIMONT, L. (1992) “Cohérence textuelle et didactique des langues”. *Langues et Linguistique* 18, 3-17.
- BAJTÍN, M.M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- BREWER, W.F. (1985) “The story schema: universal and culture-specific properties”. En D.R. Olson, N. Torrence, & A. Hildyard (eds.) *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press.
- FELDMAN, C. (1991) “Oral metalanguage”. En D.R. Olson & N. Torrence (eds.) *Literacy and orality*. New York: Cambridge University Press.
- FRANCIS, N. (1997) *Malintzin: bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala*. Quito: Ediciones Abya-yala.
- FRANCIS, N. (1998) “Textualidad y transferencia”. *Memorias del IV Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- FRANCIS, N. & NIETO ANDRADE, R. (1996) “Stories for language revitalization in Náhuatl and Chichimeca”. En G. Cantoni (ed.) *Stabilizing indigenous languages*. Flagstaff Northern Arizona University.
- GARIBAY, A.M. (1963) *Panorama literario de los pueblos nahuas*. México D.F.: Editorial Porrúa.
- GEE, J.R. (1989) “The narrativization of experience in the oral style”. *Journal of Education*, 171, 1, 75-96.
- GODENZZI, J.C. (1994) “Tradición oral andina: problemas metodológicos del análisis del discurso”. *América indígena*, 54, 187-208.
- GRUZINSKI, S. (1991) *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- GUIRAUD, P. (1972) *La semiología*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- HAMEL, R.E. (1990) “Lengua nacional y lengua indígena en el proceso histórico de cambio: teoría y metodología en el análisis sociolingüístico de los procesos de desplazamiento y resistencia”. *Anuario de Antropología*. México D.F.: UAM-Iztapalapa.

- HEATH, S.B. (1986) *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- HILL, J. (1995) "The voices of Don Gabriel: responsibility and self in a modern mexicano narrative". En D. Tedlock & B. Mannheim (eds.) *The dialogic emergence of culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- HILL, K. (1985) "Las penurias de Doña María". *Tlalocan*, 10, 33-118.
- JOHANSSON, P. (1993) *La palabra de los aztecas*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- LEÓN-PORTILLA, M. (1961) *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LOCKHART, J. (1990) "Postconquest nahua society and concepts viewed through náhuatl writings". *Estudios de Cultura Náhuatl*, 20,91-115.
- MONTEMAYOR, C. (1993) "Notas sobre las formas literarias en las lenguas indígenas". En C. Montemayor (ed.) *Situación actual y perspectivas de la literaturas en lenguas indígenas*. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- NIETO ANDRADE, R. (1995) "Presentación". En M. Ortega Ruiz, R. Nieto Andrade, & A. Hernández Arredondo, *Narraciones chichimeca-jonaces*. Guanajuato: Instituto de la Cultura del Estado de Guanajuato.
- OLSON, D.R. (1991) "Literacy as metalinguistic activity". En D.R. Olson & N. Torrence (eds.) *Literacy and orality*. New York: Cambridge University Press.
- OLSON, D.R. & TORRENCE, N. (1991) *Literacy and orality*. New York: Cambridge University Press.
- PAINCHAUD, G. (1992) "Littérature" et didactique de l'écrit en L2". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 88, 55-65.
- PROPP, V. (1985) *Morfología del cuento*. México D.F.: Colofón.
- SCHNEUWLY, B. (1988) "La conception vygotskyenne du langage écrit". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 73,107-117.
- SCRIBNER, S. Y COLE, M. (1981) *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- TANNEN, D. (1989) *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. New York: Cambridge University Press.
- _____ (1982) "Oral and literate strategies in spoken and written narratives". *Language*, 58,1-21.
- VAN DUK, T.A. (1990) *Estructuras y Junciones del discurso*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- VANSINA, J. (1966) *La tradición oral*. Barcelona: Editorial Labor.
- VIGOTSKII, L.S. (1987) *Imaginación y el arte en la infancia*. México, D.F.: Ediciones Hispánicas.
- _____ (1990) *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México D.F.: Editorial Alfa Omega.