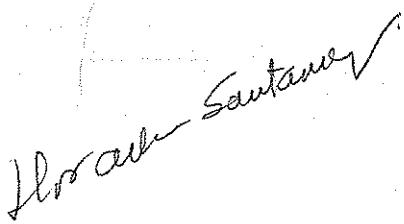
SERIE: ANALISIS DEL DISCURSO

TRANSFORMACION DE LA EXPERIENCIA EN SINTAXIS NARRATIVA

CUADERNOS DE TRADUCCION
No. 1

CENTRO DE TRADUCCIONES
UNIVERSIDAD DEL VALLE



CUADERNOS DE TRADUCCION
SERIE: ANALISIS DEL DISCURSO

LA TRANSFORMACION DE LA EXPERIENCIA EN SINTAXIS NARRATIVA

William Labov

CENTRO DE TRADUCCIONES
Departamento de Idiomas
Universidad del Valle

Título ogirinal en inglés:
"The Transformation of Experience in Narrative Syntax" en
Language in the Inner City
Traducido con autorización del autor por:
Marta Bartrina de Cobo
Editado por:
Centro de Traducciones
Departamento de Idiomas
Universidad del Valle

Levantamiento de texto y diagramación: Departamento de Publicaciones
Impresión: Imprenta Central
Universidad del Valle
Cali - Colombia
Año de publicación: 1988

CUADERNOS DE TRADUCCION
SERIE: ANALISIS DEL DISCURSO

PRESENTACION DE LA SERIE

Dentro del mundo académico, es lugar común que la divulgación del conocimiento que se produce en lengua extranjera constituye una función vital. En este sentido, como Centro de Traducciones, siempre nos hemos manifestado abiertos a colaborar con las distintas unidades académicas de la Universidad del Valle. Sin embargo, si se piensa en un esfuerzo editorial continuado, parece razonable empezar por casa y concretarse a la explotación de las nuevas rutas de la lingüística. Hay en Colombia muchos estudiosos del lenguaje que preferirían disponer de traducciones confiables a tener que aplicarse infructuosamente a descifrar una lengua que no manejan lo suficientemente bien como para extraer con fidelidad conceptos y métodos de trabajo que saben les han de dar luz nueva para enfrentar los problemas de análisis que plantea el lenguaje en su diario acontecer.

Nuestra primera publicación, *Lenguaje y Sociedad,* se sitúa ya en la lingüística "del habla" y desde allí se proyecta naturalmente al área que irá explorando progresivamente la serie que ahora presentamos bajo el nombre de *Análisis del Discurso.* A través de esta serie buscamos dar a nuestros lectores acceso a investigaciones lingüísticas que giran en torno a nociones de pragmática, argumentación y conversación. Habrá en ella diferentes escuelas y puntos de vista representados pero podremos ver que en todos se intenta develar una estructura latente en las manifestaciones de la lengua en su cotidianidad, contrariamente a los presupuestos de los estructuralistas que descalificaban lo que Saussure definió como el *habla* por considerar que su "agramaticalidad" no presentaba un corpus confiable al investigador. No esperamos ser exhaustivos pero, eso sí, trataremos de que nuestra muestra sea orientadora y dé a los lectores, además de una visión de lo que está pasando y de cómo se ha venido enriqueciendo la teoría, las herramientas necesarias para descubrir las peculiaridades del

español colombiano y para formularlas sistemáticamente. En este campo hay mucho por hacer y la validación de las teorías y métodos de trabajo que presentaremos está a cargo del lector inquieto que las pondrá a prueba para dilucidar los problemas concretos que le plantea su lengua.

PRESENTACION DE LA SERIE

Dentro del mundo académico, es lugar común que la divulgación del conocimiento que se produce en lengua extranjera constituye una función vital. En este sentido, como Centro de Traducciones, siempre nos hemos manifestado abiertos a colaborar con las distintas unidades académicas de la Universidad del Valle. Sin embargo, si se piensa en un esfuerzo editorial continuado, parece razonable empezar por casa y concretarse a la explotación de las nuevas rutas de la lingüística. Hay en Colombia muchos estudiosos del lenguaje que preferirían disponer de traducciones confiables a tener que aplicarse infructuosamente a descifrar una lengua que no manejan lo suficientemente bien como para extraer con fidelidad conceptos y métodos de trabajo que saben les han de dar luz nueva para enfrentar los problemas de análisis que plantea el lenguaje en su diario acontecer.

Nuestra primera publicación, *Lenguaje y Sociedad*, se sitúa ya en la lingüística "del habla" y desde allí se proyecta naturalmente al área que irá explorando progresivamente la serie que ahora presentamos bajo el nombre de *Análisis del Discurso*. A través de esta serie buscamos dar a nuestros lectores acceso a investigaciones lingüísticas que giran en torno a nociones de pragmática, argumentación y conversación. Habrá en ella diferentes escuelas y puntos de vista representados pero podremos ver que en todos se intenta develar una estructura latente en las manifestaciones de la lengua en su cotidianidad, contrariamente a los presupuestos de los estructuralistas que descalificaban lo que Saussure definió como el *habla* por considerar que su "agramaticalidad" no presentaba un corpus confiable al investigador. No esperamos ser exhaustivos pero, eso sí, trataremos de que nuestra muestra sea orientadora y dé a los lectores, además de una visión de lo que está pasando y de cómo se ha venido enriqueciendo la teoría, las herramientas necesarias para descubrir las peculiaridades del

español colombiano y para formularlas sistemáticamente. En este campo hay mucho por hacer y la validación de las teorías y métodos de trabajo que presentaremos está a cargo del lector inquieto que las pondrá a prueba para dilucidar los problemas concretos que le plantea su lengua.

INTRODUCCION

Si bien el profesor Labov no ha sido el único en señalar la necesidad de un enfoque de la lingüística que se proyecte hacia la lengua en uso dentro de una comunidad de habla dada, su caso es un ejemplo de fidelidad a un empeño y de honestidad investigativa.

El programa de investigación del habla de la ciudad de Nueva York, iniciado por Labov en los primeros años sesenta nos permite observar un proceso en el que el sociolingüista, obligado por la dinámica de la investigación, va desplazando el énfasis de las variables extralingüísticas hacia la búsqueda de los rasgos estructurales subyacentes a la comunicación que le permita identificar elementos para una teoría lingüística en sentido estricto. Labov, el lingüista, registra los rasgos sintácticos que reflejan la adaptación de la lengua a las necesidades expresivas del hablante –el desplazamiento de la norma hacia otras realizaciones consentidas por el sistema– y los integra a la descripción gramatical de la lengua inglesa.

La década del setenta es testigo de la concreción de un nuevo nivel de análisis lingüístico, el *análisis del discurso.* Tal parece que los hilos devanados desde distintos campos hubieran empezado a tejerse en una teoría coherente y estructurada, producto del replegarse de la lingüística a sus propios predios, fortalecida y enriquecida por el contacto con otras disciplinas, pero cargada de razones para buscar y defender su identidad y rigor científico. Si bien el análisis del discurso no podrá sustraerse de la realidad social del hecho de la lengua, se dirigirá a encontrar en la lengua y no fuera de ella los puntales de su teoría. El trabajo de Labov en los setenta no es extraño a esta nueva exigencia. Desde el momento en que su atención se enfoca hacia las estructuras y sus relaciones, empieza a aportar al aparato explicativo una serie de elementos que define con rigor y cuya sustentación está a cargo

de buen acopio de evidencia empírica.

Pero la importancia de la obra de Labov no se limita a su contribución teórica y metodológica. El suyo es un trabajo eminentemente heurístico, que a la vez que amplía horizontes al investigador le da las herramientas para explorarlos. Las precisiones metodológicas presentes en su obra incitan al lector a investigar su propia realidad lingüística, justificando de antemano una observación personal y creativa. Deberá partir, eso sí, de lineamientos claros dentro de los esquemas gramaticales que recogen las principales posibilidades de la lengua. "En la medida en que conozcamos una lengua seremos capaces de descrubrir más sobre ella", nos dice con autoridad Labov, y agrega "va aflorando progresivamente una rica veta de estructuras subyacentes. . . "

Sólo resta añadir algo sobre la traducción en sí. La versión aceptable de un trabajo que se ocupa de un uso muy específico de una lengua dada plantea de entrada un reto. El corpus debe conservar su sentido original, su fuerza expresiva, ciertamente, y a la vez debe ceñirse a las formas que constituyen la base del desarrollo teórico. ¿Cómo captar en español caleño el sentido que imprimieron a sus parlamentos los informantes de Harlem conservando en lo posible las estructuras gramaticales empleadas por los narradores originales? El lector juzgará por sí mismo si se ha logrado este objetivo. Por nuestra parte, hemos considerado oportuno incluír el texto original de las principales *narrativas* con el objeto de que el lector pueda captar las diferencias formales y expresivas de las dos lenguas y vislumbrar los recursos metodológicos de la traductora, que de hecho se vió obligada a buscar informantes que reunieran características socioculturales similares a las de la muestra.

En la seguridad de que ésta no será "una obrita más" para nuestra biblioteca, la entregamos gustosamente a nuestros lectores.

Elizabeth Mesa
Directora
Centro de Traducciones

LA TRANSFORMACION DE LA EXPERIENCIA EN SINTAXIS NARRATIVA

William Labov

En el curso de nuestros estudios del lenguaje vernáculo hemos desarrollado una serie de mecanismos para poder superar las limitaciones que presentan las entrevistas y para hacer acopio de una gran cantidad de grabaciones del lenguaje informal[1]. Con la más efectiva de estas técnicas se logran narrativas* de experiencias personales, en las cuales quien narra la historia repite o revive intensamente incidentes de su pasado. La técnica más usada es la pregunta clásica que se refiere al peligro de muerte. En un momento dado de la conversación[2], el entrevistador pregunta: ¿Se encontró usted alguna vez en una situación en que su vida corría un peligro tan grande que llegó a decirse: ¡me llegó la hora! ? En nuestro programa de entrevistas en la sección que se ocupa de las peleas, preguntamos: "¿Se vió envuelto alguna vez en una pelea con un tipo más grande que usted?". Si el entrevistado contesta "sí", hacemos una pausa y preguntamos simplemente: "Qué su-

---

1. Para una revisión de estas técnicas y de los análisis cuantitativos véase "The Isolation of Contextual Styles" en *Sociolinguistic Patterns*. El presente análisis se basa en la investigación sobre la estructura y la función del lenguaje usado en el área sur-central de Harlem. Una versión preliminar aparece en la sección 4.8 *Current Research Review* 3283.
2. Nuestra técnica no utiliza cuestionarios prefabricados sino un programa de preguntas específicas con detalles precisos. Se debe tener en cuenta que la ubicación de la pregunta sobre "el peligro de muerte" es un aspecto muy importante. Cuando los estudiantes entrevistadores hacen esta pregunta de una manera mecánica, al estilo de una entrevista convencional, se obtienen resultados disparatados.

* N.T. Nos acogemos al uso técnico del término empleado por Labov. Se trata en realidad de la estructura narrativa a la cual por economía nos referimos simplemente como "narrativa".

cedió?"[3]. Las narraciones obtenidas por medio de estos métodos conforman un voluminoso cuerpo de datos de las habilidades verbales según los diferentes niveles de edad, de clase social y de grupos étnicos. Debido a que las narrativas se presentan como respuestas a un estímulo específico en una situación de entrevista, no están libres del efecto interactivo del observador externo. La forma que toma la narrativa es en efecto típica del discurso dirigido a alguien que no pertenece al grupo inmediato de congéneres del entrevistado. Sin embargo, puesto que la experiencia y las emociones implicadas aquí forman una parte importante de la vida de los narradores, parece que éstos revivieran parcialmente esa experiencia y que ya no se encuentren en libertad de controlar su propio lenguaje como normalmente lo hacen en las entrevistas tradicionales (*Sociolinguistic Patterns,* Capítulo 3).

En un estudio anterior presentamos un modelo general para el análisis de la narrativa que muestra cómo se usan las habilidades verbales para evaluar la experiencia (Labov y Waletzky, 1967); En este capítulo examinamos las narrativas que obtuvimos en nuestro estudio con pre-adolescentes (de 9 a 13 años), con adolescentes (de 14 a 19 años) y con adultos, todos habitantes del área sur-central de Harlem, para ver qué técnicas lingüísticas se usan para evaluar las experiencias en la cultura vernácula negra de habla inglesa. En el análisis anterior nos concentramos en la ubicación de las cláusulas evaluativas en una "sección de evaluación" la cual suspendía la acción de la narrativa en un momento crucial. Este trabajo

---

3. Nótese que la pregunta original sólo requiere una respuesta de una o dos palabras, es una pregunta que se responde solamente con un "sí" o con un "no". Al principio el entrevistado se engancha en la narración con un simple "sí". Luego se compromete en un recuento más detallado de lo que pasó como una justificación a la afirmación hecha por su primera respuesta. El ímpetu inicial proporcionado por la pregunta de "sí" o "no" es un elemento importante en este procedimiento. Muchas de las entrevistas formales emplean preguntas de este tipo: ¿Me puedes contar algo divertido (peligroso, emocionante o importante) que te haya sucedido? Aunque estas preguntas producen algunas respuestas en algunos entrevistados, por lo general no son nada satisfactorias ni para el entrevistado ni para el entrevistador, las razones de su fracaso constituyen un tema interesante para el análisis del discurso.

considera un rango más amplio de elementos evaluativos que incluye la elaboración sintáctica de la cláusula misma.

Al comparar los diferentes niveles de edad se obtuvo un resultado inesperado: el uso de muchos mecanismos sintácticos para evaluar no se desarrolla sino hasta que la persona tenga cierta edad y este uso aumenta en progresión geométrica de los preadolescentes a los adolescentes y de éstos a los adultos.

Antes de iniciar el análisis será útil que el lector se familiarice con las narrativas en estilo negro vernáculo. Citaremos aquí en forma completa narrativas de peleas de tres líderes de grupos vernáculos del área sur-central de Harlem que son ampliamente reconocidos por sus habilidades verbales, y a las cuales nos referiremos a lo largo del trabajo para ilustrar los rasgos estructurales de las narrativas*. La primera es de Boot[4].

1. (¿Hacía Calvin a veces algo realmente loco?)
   Síií.

   a. Fue un domingo.
   b. Y no teníamos nada qui'hacer después que yo. . . después que (nosotros) salimos de l'iglesia.
   c. Entonces no teníamos nada qui'hacer
   d. Así que yo digo, "Calvin, vamos a ponernos la ropa vieja y vamos a jugar en la tierra.
   e. Y luego Calvin dice: "Hagamos una guerra. . . una guerr'e piedras".
   f. Y yo digo: Vale.
   g. Y entonces Calvin tenía una piedra.
   h. Y nosotros como vos sabés; una pared va por acá
   i. Y bien allá hay otra pared que va por acá.
   j. Calvin tiró una piedra.
   k. Yo estaba mirando y. . . y. . .
   l. Y Calvin tiró una piedra.
   m. Y ¡Ay! casi me dió.
   n. Y entonces, miré al piso pa'coger otra piedra:

---

4. Los comentarios en paréntesis son del entrevistador. Se incluyen las preguntas iniciales hechas por el entrevistador para ayudar a aclarar el enfoque evaluativo de la narrativa.

* N.T. Estas narrativas han sido traducidas al español vernáculo caleño, para conservar el tono de los originales, aunque conservando al máximo las estructuras para no distorsionar el análisis.

o. Hace 'pssssss!...
p. Y me pasó rumbando
q. Y.o le digo "Calvin, te voy a reventar la cabeza por eso"
r. Calvin sacó la cabeza.
s. Le tiré la piedra.
t. Y la piedra salió disparada.
u. Oís, disparada.
v. Luego bajó.
w. Y sonó ¡pafff!
x. Y le dió en la cabeza.
y. y se descalabró.

[1. (Something Calvin did was really wild?)
Yeah
a. It was on a Sunday
b. And we didn't have nothin'to do after I-after we came from church
c. Then we ain't had nothin' to do.
d. So I say, "Calvin, let's go get our—out dirty clothes
on
and play in the dirt"
e. And so Calvin say, "Let's have a rock—a rock war"
f. And I Say, "All right."
g. So Calvin had a rock.
h. And we as—you know, here go a wall
i. and a far away here go a wall.
j. Calvin th'ew a rock
k. I was lookin' and—uh—
l. And Calvin th'ew a rock.
m. It oh—it almost hit me.
n. And so I looked down to get another rock;
o. Say "Ssh!"
p. An'it pass me.
q. I say, "Calvin, I'm bust your head for that!"
r. Calvin stuck his head out.
s. I th'ew the rock
t. An the rock went up.
u. I meam —went up—
v. Came down
w. an'say (slap!)
x. an' smacked him in the head
y. an' his head busted.]

La segunda narrativa es de Larry H., uno de los cabecillas del grupo de los Jets. Esta es una de las tres historias de peleas narradas por Larry, en las que se observa el mismo nivel de habilidad verbal que en las discusiones, en los insultos rituales y en otros eventos de habla de la cultura vernácula negra.

2. a. Y entonces, hace tres semanas tuve una pelea con este otro man allí afuera.
   b. S'enojó porque no le daba un cacho.
   c. ¿No es eso una joda?
   (Sí, ¿no?)
   d. Sí vos sabés, yo'staba sentao en l'esquina y toda esa mierda, metiendo chauma ¿entendés?
   e. Yo'staba en onda y tu'esa mierda.
   f. Se me arrimó.
   g. "Me podés dar un pucho?"
   h. El era un poquito más acuerpao que yo, pero no mucho.
   i. Yo le dije: "No tengo más, hermano"
   j. porque, sabés, no me quedaba sin' uno.
   k. Y yo, nu—iba a soltar mi último cachito sólo que tuviera más.
   l. Entonces yo le dije: "No tengo más hermano"
   m. Entonces él, sabés, escarbó el paquete, porque el paquete' staba en mi bolsillo.
   n. Entonces él me dijo "Oiga, hermano, ¿no puedo coger un cacho hermano?
   o. Porque. . . porque nu'es que somos llavería y tu' esa mierda"
   p. Entoes yo le dije: "Síííí, bueno, vos sabés hermano, ese es el único que me queda ¿la pillás?
   q. Y yo no suelto mi último cacho por nada.
   r. Entonces sabés, el tipo me mira.
   s. Y él —yo no sé— él pensó: voy a revolcar ese güevón.
   t. El dijo: "Es que no puedo coger un cacho"
   u. Yo le dije: "Eso fue lo que dije, mi hermano".
   v. Vos sabés, entonces dijo: "¿Nu'es que vos sos el duro, y toda esa mierda?
   w. Y ¿Qué? ¿te creés el duro y toda esa mierda?".
   x. Así que yo dije: "Mirá, mi hermano.
   y. Yo no creo que yo sea el duro ¿entendés?
   z. Pero,o sea, si yo tuviera, te daba, ¿sabés?

   aa Te lo daría ¿la pillás?
   bb Pero, lo malo es que sin nada te quedás
   cc Tenés que quedarte sin nada bacano
   dd Y eso es todo, mi hermano"
   ee Pues el tipo, siguió empujándome, hermano.
   (¿Así que te empujó?)
   ff Y ¿Por qué tenía que hacer eso?
   gg Cada vez que alguien me jode, ¿por qué lo hacen?
   hh Dejé el cacho en el suelo.
   ii Y, hombre, dejáme decirte, le saqué la mierda a ese hijueputa.

jj Lu'iba a matar. . . ¡por un cacho!
kk Lu'iba a matar, de verdá.
ll Cuando acabé de patiarle la cara, hermano.
mm Entendés, de pronto m'enloqué
nn Así. . .¡m'enloqué!
oo Y no podía dejar de darle al güevón.
pp ¿Ve? no podía dejar de darle, hermano, hasta que el profe nos separó.
qq Y, sabés qué? Después de todu'eso le dí al tipo el cacho, después de todo.
rr ¿No es eso una joda?
(¿Cómo fue que le diste el pucho?),
ss Yo no sé.
tt Sólo se lo dí.
uu ¡Y de repeso se lo fumó!

[2. a. An' then, three weeks ago I had a fight with this other dude outside.
b. He got mad
'cause I wouldn't give him a cigarette.
c. Ain't that a bitch?
(Oh yeah?)
d. Yeah, you know, I was sittin' on the corner an' shit smokin' my cigarette, you know
e. I was high, an' shit.
f. He walked over to me.
g. "Can I have a cigarette?"
h. He was a little taller than me,
but not that much.
i. I said, "I ain't got no more, man."
j. 'cause, you know, all I had was one left.
k. An' I ain't gon' give up my last cigarette unless I got some more.
l. So I said, "I don't have no more, man"
m. So he, you know, dug on the pack.
'cause the pack was in my pocket.
n. So he said, "Eh man, I can't get a cigarette, man?
o. I mean—I mean we supposed to be brothers, an' shit".
p. So I say, "Yeah, well, you know, man all I got is one, you dig it?"
q. An' I won't give up my las' one to nobody.
r. So you know, the dude, he looks at me.
s. An' he—I 'on' know—
he jus' thought he gon' rough that motherfucker up.
t. He said, "I can't get a cigarette".

u. I said. "Tha's what I said, my man".
v. You know, so he said. "What you supposed to be bad, an' shit?
w. What, you think you bad an' shit?"
x. So I said, "Look here, my man.
y. I don't think I'm bad, you understand?
z. But I mean, you know, if I had it. you could git it.
aa I like to see you with it, you dig it?
bb But the sad part about it.
cc You got to do without it.
dd That's all, my man"
ee So the dude, he 'on' to pushin' me, man. (Oh he pushed you?)
ff An' why he do that?
gg Everytime somebody fuck with me, why they do it?
hh I put that cigarette down.
ii An' boy, let me tell you, I beat the shit outa that motherfucker.
jj I tried to kill 'im—over one cigarette!
kk I tried to kil 'im. Square business!
ll After I got through stompin' him in the face, man.
mm You know, all of a sudden I went crazy!
nn I jus' went crazy.
oo An' I jus' wouldn't stop hittin the motherfucker.
pp Dig it, couldn't stop hittin' 'im, man, till the teacher pulled me off o' him.
qq An' guess what? After all that I gave the dude the cigarette, after all that.
rr Ain't that a bitch? (How come you gave 'im a cigarette?)
ss I 'on' know.
tt I jus' gave it to him.
uu An' he smoked it, too!]

Entre los adultos jóvenes que entrevistamos en nuestra exploración preliminar del área sur-central de Harlem, John L. nos impresionó inmediatamente como hábil narrador. La siguiente es una de las muchas narrativas apreciadas por muchos oyentes.

3. Cuál fue la pelea más importante que recuerda? Una que se destaque de las otras).

a. Bueno, una (yo creo) fue con una pelada.
b. Como yo era un sardino ¿vos sabés?

c. Y ella era la pelada más berraca del barrio.
d. Si vos no le llevabas mecato a la escuela. . . ella t'iba a dar.
e. Y tocaba que besarla cuando a ella le daba la gana.
f. La pelada tenía por ahí doce años solamente, hermano,
g. Pero era lo peor.
h. No se dejaba de nadie.
i. Le daba duro a todos sus hermanos.
j. Y llegué a la escuela un día.
k. Y no tenía plata.
l. Mi mamá no me daba plata.
m. Y un día no fuí a l'escuela.
n. [mi mamá] me dió madera[5]
o. No fuí a l'escuela, hermano.
p. Entonces yo dije, ¿vos sabés?, no voy a volver a faltar a la escuela porque no quiero que me casquen.
q. Entonces yo voy a la escuela.
r. Y esta pelada me dice: "¿Dónde están las bananas?"
s. Yo le dije: "no tengo".
t. Y ella "pum" me dió.
u. Entonces yo pensé: "van a haber veces en que mi mamá no me va a dar plata porque estamos en la olla.
v. Y no puedo aguantar todo esto, vos sabés, todas las veces que no me da plata".
w. Entonces yo digo: "Bueno, tengo que pelear con esta pelada.
x. Va a tener que cascarme.
y. Ojalá que no me dé.
z. Y le pegué un golpe: ¡pum!

aa Y yo le di su guascazo.
bb Gané la pelea.
cc. Esa fue una de las más berracas.

3. (What was the most important fight that you remember one that sticks in your mind. . .)

a. Well, one (I think) was with a girl.
b. Like I was a kid you know.
c. And she was the baddest girl, the baddest girl in the neighborhood.
d. If you didn't bring her candy to school

5. La expresión inglesa "To put something on someone" quiere decir "darle duro a alguien" o sea, "dar madera" en el caleño vernáculo actual.

she would punch you in the mouth.
e. And you had to kiss her
when she'd tell you.
f. This girl was only about 12 years old, man.
g. but she was a killer
h. She didn't take no junk.
i. She whupped all her brothers
j. And I came to school one day
k. and I didn't have no money.
l. My ma wouldn't give me no money.
m. And I played hookies one day.
n. (She) put something on me[5]
o. I played hookies, man.
p. so I said, you know, I'm not gonna play hookies no more.
'cause I don't wanna get a whupping.
q. So I go to school
r. and this girl says, "Where's the candy?"
s. I said, "I don't have it"
t. She says, powww!
u. So I says to myself. "There's gonna be times my mother won't give me money
because (we're) a poor family
v. And I can't take this all, you know, every time she don't give me any money"
w. So I say, "Well, I just gotta fight this girl.
x. She gonna hafta whup me.
y. I hope she don't whup me"
z. And I hit the girl: powwww!
aa and I put something on it.
bb I win the fight
cc That was one of the most important.]

En este trabajo se revisará brevemente primero la definición general de la narrativa (sección 1), su estructura general (sección 2), los tipos de evaluación y su inclusión en la estructura de la narrativa (sección 3); luego consideraremos la sintaxis básica de las cláusulas narrativas y las causas de su complejidad sintáctica (sección 4) y finalmente el uso de mecanismos sintácticos complejos en la evaluación y otras manifestaciones que surgen con el desarrollo de la persona (sección 5). Gran parte de las narrativas que se citan aquí se tomarán del trabajo que realizamos en el área del centro-sur de Harlem pero con frecuencia se hará referencia a materiales extraídos de otras áreas urbanas y rurales tanto de individuos blancos como negros.

1. DEFINICION DE LA NARRATIVA

Definimos la narrativa como un método de recapitular experiencias pasadas apareando una secuencia de cláusulas verbales con una secuencia de eventos que (según se infiere) en realidad ocurrieron. Por ejemplo, la narrativa de un preadolescente:

4. a. Este pelado me pegó.	[4. a. This boy punched me
b. Y yo le pegué a él.	b. and I punched him
c. Entonces el profesor entró,	c. And the teacher came in
d. Y paró la pelea	d. and stopped the fight.]

La narrativa de un adulto:

5. a. Bueno, esta persona había bebido algo más de la cuenta	[5. a. Well this person had a little too much to drink
b. Y me atacó	b. and he attacked me
c. Y llegó una amiga	and the friend came in
d. Y ella nos detuvo	d. and she stopped it.]

En cada caso tenemos cuatro cláusulas independientes las cuales concuerdan con el orden de los eventos inferidos. Es importante notar que se dispone de otros medios de recapitular estas experiencias los cuales no siguen la misma secuencia: se puede emplear la subordinación sintáctica.

6. a. Un amigo mío llegó justo a tiempo para impedir que esta persona que había bebido más de la cuenta me atacara	[a. A friend of mine came in just in time to stop this person who had a little too much to drink from attacking me.]

O también se puede emplear el pluscuamperfecto para invertir el orden:

7. a. La maestra paró la pelea	[a. The teacher stopped the fight
b. Ella acababa de entrar	b. She had just come in
c. Yo le había pegado a este pelado	c. I had punched this boy
d. El me había pegado a mí	d. He had punched me.]

Así la narrativa es solamente una manera de recapitular la experiencia pasada: las cláusulas están típicamente ordenadas de acuerdo con la secuencia del tiempo. Si las cláusulas narrativas están invertidas, se altera la secuencia del tiempo que se infiere de la interpretación semántica original: *"Le pegué a este pelado / y él me pegó a mí"* en vez de *"Este pelado me pegó / y yo le pegué a él"*. Con esta concepción de la narrativa, podemos definir una narrativa mínima como una secuencia de dos cláusulas que están ordenadas de acuerdo con el tiempo, es decir que de un cambio en el orden resultará un cambio en la secuencia temporal de la interpretación semántica original. En otros términos, hay una unión temporal entre las dos cláusulas y una narrativa mínima se define como la que contiene una sola unión temporal.

El esqueleto de una narrativa consiste, entonces, en una serie de cláusulas temporalmente ordenadas que podemos llamar *cláusulas narrativas.* Una narrativa como la 4 o la 5 consta exclusivamente de cláusulas narrativas. Aquí tenemos una narrativa mínima de dos cláusulas solamente:

8. a. Conozco a un muchacho que se llama Harry	[a. I Know a boy named Harry
b. Otro muchacho le tiró una botella directo a la cabeza.	b. Another boy threw a bottle at him right in the head.
c. Y le tuvieron que coger siete puntos.	c. and he had to get seven stitches.]

Esta narrativa consta de tres cláusulas, pero solamente dos de ellas son cláusulas narrativas. La primera no tiene una unión temporal y podría ser colocada después de *'b'* o de *'c'* sin alterar el orden del tiempo. Sigue siendo verdad el hecho de que el narrador conoce a un muchacho llamado Harry ya sea que lo diga antes o después. A la clausula *'a'* se le puede llamar *cláusula libre* puesto que no está limitada por ninguna unión temporal.

A veces una serie de cláusulas parecerá contener una narrativa pero un examen más riguroso demostrará que no tiene ninguna unión temporal y que en efecto no son narrativas en ese sentido. Por ejemplo, el siguiente material es la respuesta

que uno de los miembros del grupo *Inwood* dió a la pregunta sobre el peligro de muerte.

9. (¿Has estado alguna vez en una situación donde pensaste que te ibas a matar?)	[9.(You ever been in a situation where you thought you were gonna get killed?)
Oh! sí, muchas veces, hermano	Oh, Yeah, lotta time, man.
(¿Como cuál? ¿Qué pasó?)	(Like, what happened?)
a. Bueno, como cuando íbamos a saltar de las vigas del puente.	a. Well, like we used to jump off the trestle
b. Y el puente es como seis o siete pisos de alto.	b. and the trestle's about six-seven stories high.
c. ¿Sabés? Ibamos a nadar allí. . .	c. You know, we used to go swimmin' there. . .
d. Nos tirábamos desde allí, ¿sabés?	We used to jump offa there, you know.
e. Y como del p. . . ¡cheverísimo! uno se sube hasta allá	An uh-like, wow! Ya get up there
f. Y uno se siente como si se fuera a morir y todu'eso ¿sabés?	f. An' ya feel like you are gonna die and shit, y' know
g. Un par de veces casi me... Pensé que m'iba'a'hogar ¿entendés?	g. Couple a times I almost. . . I thought I was gonna drown, you know.]

Como todas estas cláusulas se refieren a eventos generales que han ocurrido un número indefinido de veces, no es posible falsear la situación invirtiendo las cláusulas, Las cláusulas *'e'* y *'f'** se refieren a los eventos ordenados de cualquier ocasión pero puesto que están en el presente habitual se refieren a un número indefinido de ocasiones, de modo que es el caso en que alguna 'e' va seguida de alguna 'f'. Las cláusulas con verbos en el pretérito imperfecto o en el presente habitual no son cláusulas narrativas y no pueden sustentar una narrativa.

Ocurre también que las cláusulas subordinadas no funcionan como cláusulas narrativas. Una vez que una cláusula está subordinada a otra, no es posible alterar la interpretación

*N.T. En el original aparece 'f' y 'g' lo que parece ser un error pues en 'g' hay un pasado: 'pensé'. Parece que el autor se refiere a 'e' y 'f'.

semántica original invirtiéndola. Así la narración de John L:

3. d Si no le llevabas mecato a la escuela, ella t'iba a dar
e. Y te tocaba que besarla cuando a ella le daba la gana.

Consta de dos grupos de eventos, cada uno de los cuales está en efecto, cronológicamente ordenado: primero no le llevabas mecato, y luego ella te iba a dar (en la jeta), primero la pelada te lo ordenaba y luego tenías que besarla; y no a la inversa. Pero esto no lo indica el orden de las cláusulas, la inversión de ellas, no altera esta interpretación:

d. Ella te iba a dar (en la jeta) si no le llevabas mecato a la escuela.
e. y cuando le daba la gana tenías que besarla.

Son solamente las cláusulas independientes las que pueden funcionar como cláusulas narrativas, y como lo veremos más adelante únicamente algunas clases especiales de cláusulas independientes. En la presentación de las narrativas de este trabajo escribiremos una cláusula por cada línea pero solamente asignaremos letras a las cláusulas independientes. La sintaxis interna de cada una de las cláusulas constituirá el tema central de las secciones 4 y 5; por el momento consideraremos las cláusulas como un todo, clasificadas como *narrativas* y *libres*[6]. Esta organización relativa de las cláusulas es el aspecto del análisis de la narrativa que fue considerado por Labov y Waletzky en 1967; nosotros lo trataremos sólo brevemente antes de proseguir con la estructura interna.

2. ESTRUCTURA GLOBAL DE LA NARRATIVA

Algunas narrativas, como la cuatro, contienen únicamente cláusulas narrativas; son narrativas completas en el sentido de

6. Existen también *cláusulas restringidas* que pueden ser ubicadas en gran parte de la narrativa, aunque no en su totalidad, sin alterar la secuencia temporal de la interpretación original de la semántica.

que tienen un principio, un desarrollo y un desenlace. Pero existen otros elementos de la estructura de las narrativas que se encuentran en otros tipos de narrativas desarrolladas más ampliamente. En breve, una narrativa totalmente desarrollada puede constar de las siguientes partes:

10. 1. Síntesis
    2. Orientación
    3. Acción complicante*
    4. Evaluación
    5. Resultado o Resolución
    6. Coda

Por supuesto que estos elementos pueden presentarse complejamente entrelazados y sujetos a una cadena de subordinaciones, pero aquí nos ocupamos de las formas más simples. Las *acciones complicantes* ya han sido caracterizadas y el *resultado* puede ser considerado por el momento como el final de esa serie de eventos. Consideraremos brevemente la naturaleza y la función de la *síntesis,* de la *orientación,* de la *coda* y de la *evaluación.*

2.1 SINTESIS

No es poco común que los narradores empiecen con una o dos cláusulas que sintetizan todo el relato.

11. (¿Estuvo usted alguna vez en una situación en que pensó que lo iban a matar?)
    Lo convencí de que no – al viejo doctor Simón, lo convencí de que no apretara el gatillo.

Cuando se escucha este relato, nos damos cuenta de que esta síntesis encierra el meollo de la narración. En el 12 hay una secuencia de dos síntesis de este tipo:

12. (¿Estuviste alguna vez en una situación en que corrías riesgo de que te mataran?)
    a. Mi hermano m'iba clavar un cuchillo en la cabeza.
    (¿Cómo pasó eso?)

* N.T. Explicación que aparece en la Sec. 1 de *Languaje in the Inver City.*

b. Nos pusimos a pelear como todos los muchachos.
c. Y yo le torcí el brazo por l'espalda.
d. Esto pasó preciso unos diítas después que se murió mi papá. . .

Aquí el narrador da una síntesis y después da otra en respuesta a la pregunta del entrevistador. Luego, sin que se le pregunte nada más, empieza la narrativa propiamente dicha. La narrativa bien podría haber empezado con la cláusula libre 'd'. En ese sentido 'b' y 'c' no son absolutamente necesarias, puesto que cubren el mismo terreno que el total de la narrativa. La narrativa de Larry es la tercera de una serie de tres y no hay ninguna pregunta inmediatamente antes de la narración misma, pero sí hay una síntesis muy bien conformada:

2. a. Y entonces, hace tres semanas tuve una pelea con este otro man allí afuera.
   b. Se enojó porque no le daba un cacho
   c. ¿No es eso una joda?

La síntesis que da Larry no reemplaza al cuento, ya que él no tiene la intención de detenerse allí, sino que continúa hasta narrar el cuento completo.

¿Cuál es entonces la función de la síntesis? No es un anuncio, ni una advertencia, el narrador no espera que su oyente diga: "He oído algo sobre eso" o " ¡No me lo cuentes!" Si la síntesis cubre el mismo terreno que el cuento, ¿qué le añade? Más adelante consideraremos esto más a fondo al discutir la evaluación.

2.2 ORIENTACION

Al comenzar una narrativa es necesario identificar de alguna manera el tiempo, el espacio, las personas y sus actividades o la situación. Esto se puede hacer en el curso de las primeras cláusulas narrativas, pero existe muy comúnmente una sección de orientación compuesta de cláusulas libres. En la narrativa de Boot (1), la cláusula 'a' establece el tiempo

(Domingo); la cláusula 'b' las personas *(nosotros)*; la situación *(nada que hacer)* y las especificaciones adicionales del tiempo *(a la salida de la iglesia)*; luego sigue la primera cláusula narrativa. En la narrativa de Larry (2) se dispone de alguna información en la síntesis (el tiempo: *hace tres semanas*; el lugar: *afuera de la escuela* y las personas: *este otro man y Larry*). La sección de orientación empieza con una descripción detallada de la situación: *Larry sentado en l'esquina, en onda.*

Muchas de las narrativas de John L. empiezan con una descripción elaborada del personaje principal, en este caso, de la cláusula 'a' a la 'i' están todas dedicadas a la *"pelada más berraca"* del vecindario y la primera cláusula narrativa pone a John L. y a la pelada frente a frente en el patio de la escuela.

La sección de orientación tiene algunas propiedades sintácticas interesantes; es muy frecuente encontrar aquí cláusulas en el pasado progresivo que bosquejan lo que estaba sucediendo antes de que ocurriera el primer evento de la narrativa o durante todo el episodio. Pero el hecho más interesante de la orientación es su *ubicación*. Es teóricamente posible que todas las cláusulas libres de la orientación vayan al principio de la narrativa, pero en la práctica, encontramos que mucho de este material se ubica en diferentes puntos estratégicos posteriores, por razones que examinaremos luego.

2.3 LA CODA

Se encuentran también cláusulas libres al final de las narrativas por ejemplo, la narrativa de John L. termina:

cc **Esa fue una de las más berracas.**

Esta cláusula constituye la coda. Es una de las muchas opciones que tiene el narrador para indicar que ha terminado la narración. Encontramos muchas formas similares como:

13. **Y eso fue todo.**
14. **Y eso. . . eso fue, entiende?**

Las codas pueden también contener observaciones generales o mostrar los efectos que los eventos han tenido sobre el narrador. Al final de una narrativa de una pelea tenemos:

15. Me habían dado el resto del día libre.
Y desde entonces nunca he vuelto a ver a ese tipo
porque me salí
me salí, entiende.
No quiero problemas.

Algunas codas que nos parecen particularmente ingeniosas están extrañamente desconectadas de la narrativa principal. Una mujer de New Jersey nos contó una historia acerca de cómo, cuando era niña, creyó que se estaba ahogando hasta que llegó un hombre que la levantó, el agua tenía sólo alrededor de un metro de profundidad.

16. Y ¿sabe qué? el tipo que me sacó del agua.
es un detective de Union City.
Y lo veo de vez en cuando.

Estas codas (15-16) tienen la propiedad de cerrar la brecha entre el momento al final de la narrativa propiamente dicha y el presente. Ellas traen al narrador y al oyente de regreso al punto en que se inició la narrativa. Existen muchas maneras de hacer esto: en el 16 se trae al presente al otro actor principal; en el 15, al narrador. Pero las codas tienen una función más general que incluye tanto los ejemplos 15 y 16 como las formas más simples 13 y 14. Las codas clausuran la secuencia de las acciones complicantes e indican que ninguno de los eventos que seguía era importante para la narrativa. Se puede pensar en la cadena de acciones con respuestas sucesivas a la pregunta: "¿Y entonces qué pasó?" Después de una coda como "Eso fue todo", la pregunta: "Y entonces qué pasó?" queda adecuadamente contestada, "Nada, le acabo de decir lo que pasó". Esto es aún mucho más obvio después de las codas más complejas de 15 y 16; la referencia temporal del discurso ha sido reestablecida en el presente, de modo que "¿qué pasó entonces?" puede ser solamente interpretada como una pregunta sobre el presente; la respuesta es "Nada, aquí estoy".

Así las codas "disyuntivas" 15 y 16 impiden la formulación de preguntas adicionales sobre la narrativa misma. Los eventos de la narrativa se hacen a un lado y se clausuran[7].

2.4 EVALUACION

La iniciación, el desarrollo y el final de las narrativas han sido analizadas en muchos estudios sobre el folclor o sobre la narrativa; pero existe un aspecto importante de la narrativa que no ha sido discutido, tal vez sea el elemento más imortante después de la cláusula narrativa básica. Este elemento es lo que llamamos la evaluación de la narrativa: el medio empleado por el narrador para indicar la finalidad de la narrativa, su razón de ser (raison d'être); el por qué lo contó y a dónde trata de llegar el narrador. Hay muchas maneras de contar el mismo cuento, de decir diferentes cosas o de no decir nada en especial. Los cuentos sin una intención obvia se enfrentan a la demoledora réplica de ¿Y qué?. Cualquier buen narrador evita continuamente esta pregunta; al terminar el relato no se le debe pasar por la mente al oyente decir ¿Y qué? En su lugar el comentario apropiado debería ser: ¿Sí? ¿Verdad? o cualquiera otra cosa similar que acuse recibo del carácter narrable de los eventos de la narrativa.

---

7. Así, la coda puede ser vista como una manera de resolver el problema de cómo indicar que el "turno" de habla ha concluído. Como lo ha señalado Harvey Sacks, la oración es una unidad óptima del lenguaje entendiéndose por esto que la competencia sintáctica del oyente es empleada con un sentido doble: el de indicar cuándo se termina la oración y también cuándo es su turno de habla. Las narrativas requieren otros medios para que el narrador indique que está empezando una larga serie de oraciones que constituirá un "turno" y para que marque el fin de esa secuencia. Muchos de los mecanismos que hemos estado discutiendo aquí se entienden mejor en términos de el hablante y el escucha dejan saber a quien le corresponde hablar. Los cuentos del folclor tradicional y los cuentos de hadas tienen fórmulas fijas que hacen esto al principio y al final, pero las narrativas personales no disponen de estas fórmulas. Se puede decir también que una buena coda proporciona algo más que una solución mecánica al problema de la secuencia: deja al oyente con una sensación de satisfacción, de realización, y de que las cosas han sido redondeadas a cabalidad.

Se observa claramente la diferencia entre la narrativa evaluada y la no evaluada cuando examinamos una narrativa acerca de la experiencia ajena. En nuestra primera serie de entrevistas con los preadolescentes del área sur-central de Harlem, les pedimos que nos contaran sus programas de televisión favoritos. El más popular en esa época era "El hombre de U.N.C.L.E."

17. a. Este tipo, Napoleón, estaba herido
b. Y tenía que salir en una misión.
c. Y entonces este tipo se fue con Napoleón Solo.
d. Entonces se fueron.
e. Y este tipo. . . se atravesaron una ventana,
f. Y lo cogieron.
g. Y entonces él les cascó a la otra gente.
h. Y se fueron
i. Y entonces él dijo que esta vieja era su mamá
j. Y entonces él y al final él dice
l. Que él era amigo del tipo.

[17. a. This kid—Napoleon got shot
b. and he had to go on a mission
c. And so this kid, he went with Solo;
d. So they went
e. and this guy—they went through this window.
f. and they caught him.
g. And then he beat up them other people.
h. And they went
i. and then he said
that this old lady was his mother
j. and then he—and at the end he say
that he was the guy's friend.]

De las muchas narrativas que recogimos ésta es una muestra típica de las narrativas que relatan las experiencias de una tercera persona. Empezamos en la mitad del desarrollo sin ninguna sección de orientación: la referencia prenominal es en muchos aspectos ambigua y totalmente oscura. Pero el efecto de la falta de significado y de orientación del 17 tiene raíces más profundas. Ninguna de los destacados eventos que ocurren está evaluado. Podemos comparar el 17 con la narrativa de experiencias personales contadas por Norris W., de 11 años:

18. a. Cuando yo estaba en cuarto año. . .
no, fue en tercero. . .
b. Este pelado me robó el guante.
c. Cogió mi guante
d. Y dijo que su papá lo había encontrado en el centro,
en el suelo (¿Y le peleaste?).
e. Le dije que era imposible que su papá lo hubiera encontrado
en el centro porque toda esa gente pasaba
por allí.
y ¿cómo iba a ser su papá la única persona que lo
encontrara?
f. Entonces él se puso todo (bravo).
g. Entonces le peleé.
h. Lo tumbé ahí en toda la calle.
i. Entonces él dijo que se rendía,
j. y seguí dándole.
k. Entonces empezó a chillar
l. Se fue a su casa corriendo donde su papá.
m. Y su papá le dijo
n. Que él no había encontrado ningún guante.

[18. a. When I was in fourth grade—
no, it was in third grade—
This boy he stole my glove
c. He took my glove
d. and said that his father found it downtown on the
ground.
(And you fight him?)
e. I told him that it was impossible for him to find
downtown
'cause all those people were walking by
and just his father was the only one
that found it?
f. So he got all (mad).
g. Then I fought him.
h. I knocked him all out in the street.
i. So he say he give.
j. and I kept on hitting him.
k. Then he started crying
l. and ran home to his father.
m. And the father told him
n. that he ain't find no glove.]

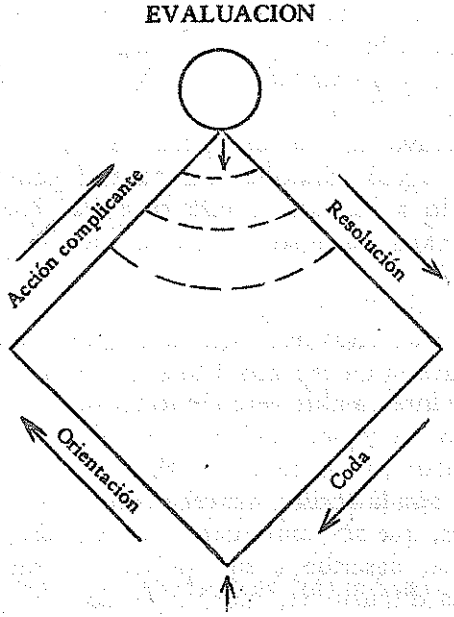
Esta narrativa es diametralmente opuesta a la 17 en cuanto al grado de evaluación. Cada línea y casi cada uno de los elementos de la sintaxis contribuye a su objetivo y su finalidad

es el auto-engrandecimiento. Cada elemento de la narrativa está diseñado para que Norris quede bien y este "pelado" quede mal. Norris sabía que este pelado le robó el guante, tuvo el atrevimiento de llevárselo y luego de inventar un cuento para decir que el guante era suyo. Norris no perdió la calma, no empezó a lanzar golpes, primero destruyó el cuento del pelado por medio de la lógica, de modo que todo el mundo se diera cuenta de lo falso que era. Luego el pelado se descontroló; se enfureció y empezó la pelea. Norris le "dió" y estaba tan enfurecido con la manera incorrecta en que había actuado que no se detuvo cuando el pelado se dió por vencido, se enloqueció y siguió dándole. Entonces el pelado empezó a llorar y corrió a su casa donde su papá, como un bebé. Entonces su papá, su mismo papá, le dijo que su cuento no era verdad.

La historia de Norris sigue la estructura bipartita característica de las narrativas de peleas del inglés vernáculo negro; cada parte muestra un aspecto diferente de su personaje ideal. Al relatar este intercambio verbal que terminó en pelea, Norris está tranquilo, es lógico, correcto en el uso del lenguaje y seguro al insistir en sus derechos. En la segunda parte, la que tiene que ver con la acción, aparece como el más peligroso de los luchadores, que se "enloquece" y "no sabe lo que hace". Por otra parte, describe a su oponente como deshonesto, torpe para las discusiones, incapaz de controlar su temperamento, un pelele, un mequetrefe y un cobarde. Aunque Norris no demuestra el mismo grado de habilidad verbal que mostró Larry en 2, existe una equivalencia punto a punto entre la estructura y las características evaluativas de las dos narrativas. Nadie que oiga el cuento de Norris dentro del marco del sistema de valores vernáculos dirá: ¿Y qué? La narrativa logra su objetivo y efectivamente bloquea esa pregunta.

Si buscáramos una sección evaluativa en el 18, concentrándonos en la ordenación de las cláusulas como en Labov y Waletzky 1967, tendríamos que señalar a 'd' y 'e' como las que suspenden la acción mientras se desarrollan argumentos más elaborados. Ciertamente éste es el punto principal del argumento, como se demuestra nuevamente en la dramática coda m-n. Pero sería un error limitar la evaluación del 18 a

'd'-'e', puesto que los mecanismos evaluativos se distribuyen a todo lo largo de la narrativa. Debemos por lo tanto modificar el esquema de Labov y Waletzky 1967 señalando a *E* como el foco de las ondas de evaluación que se infiltran en la narrativa como se representa en la gráfica 1.



Grafica 1

Una narrativa completa empieza con una orientación, prosigue con la acción complicante, se detiene en el foco de la evaluación antes de la resolución, concluye con la resolución y devuelve al oyente al presente con la coda. La evaluación de las narrativas forma una estructura secundaria que se concentra en la sección de evaluación pero que se puede encontrar en diferentes formas a lo largo de la narrativa. En las siguientes secciones veremos cómo se logra esa infiltración por medio de la estructura interna de las cláusulas narrativas así como también por la ordenación de esas cláusulas.

También podemos ver la narrativa como una serie de respuestas a preguntas subyacentes:

a. Síntesis: ¿De qué se trata?
b. Orientación: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Qué?, ¿Dónde?
c. Acción complicante: Entonces, ¿qué pasó?
d. Evaluación: ¿Y qué?
e. Resultado: ¿Qué pasó finalmente?

Solamente la 'c', la acción complicante, es esencial si hemos de reconocer una narrativa. La síntesis, la orientación, la resolución y la evaluación responden a preguntas que se relacionan con la función de la narrativa eficaz. Las tres primeras aclaran funciones de referencia, la última contesta la pregunta funcional 'd', el por qué se narró la historia en primer lugar. Pero la referencia de la síntesis es más amplia que la de la orientación y que la de la acción complicante: la síntesis incluye las dos últimas más la evaluación, de modo que no solamente establece de qué se trata la narrativa sino también la razón de por qué se la contó. La coda no se da como respuesta a ninguna de estas cinco preguntas y se encuentra proporcionalmente con menos frecuencia que cualquier otro elemento de la narrativa. La coda evade las preguntas, indica que las preguntas 'c' y 'd' ya no son pertinentes.

3. TIPOS DE EVALUACION

Existen muchas maneras de dar a conocer la finalidad de una narrativa. Maneras con las que el narrador le indica al oyente la razón por la cual le está contando algo. Para identificar una porción evaluativa de una narrativa, es necesario saber por qué se cree que esta narrativa, o cualquier narrativa, vale la pena ser contada, en otras palabras, por qué los eventos de la narrativa son narrables. La mayoría de las narrativas mencionadas aquí tienen que ver con hechos narrables: el peligro de muerte o de algún daño físico. Estas cuestiones ocupan un lugar destacado en una agenda tácita de temas permanentemente vigentes.

Siempre que haya gente conversando será pertinente decir: "Acabo de ver cómo mataron a un hombre". Nadie contesta

a este comentario con un "¿Y qué?" Si por otra parte alguien dice: "Me resbalé en el puente y casi me caigo al vacío", alguien puede decir: "¿Y qué? eso me pasa a mí cada vez que paso por allí". En otras palabras, si el evento se vuelve lo suficientemente común, deja de ser una violación a una regla de conducta aceptada, y deja de ser "narrable". Los narradores de la mayoría de estas historias estaban bajo la presión social de demostrar que los eventos pertinentes eran realmente peligrosos y poco comunes o de que alguien en realidad rompió las reglas normales de una manera atrevida y digna de contarse. Los mecanismos evaluativos nos dicen: esto fue aterrorizante, peligroso, extraño, salvaje, alocado, o entretenido, chistoso, maravilloso, o más comúnmente nos dicen que fue diferente, poco común o raro, es decir que vale la pena contarlo, no era común y corriente, ni simple, ni monótono, ni de todos los días.

En esta sección consideraremos brevemente algunos mecanismos externos de evaluación a gran escala y luego en la sección 4, haremos un examen más detallado de los mecanismos sintácticos existentes dentro de la cláusula que llevan a cabo esta función.

3.1 EVALUACION EXTERNA

El narrador puede detener la narrativa, dirigirse al oyente y decirle cuál es la finalidad de su cuento. Este es un rasgo característico de los narradores de clase media, quienes frecuentemente interrumpen el curso de sus narraciones. Por ejemplo, este largo relato contado por una secretaria sobre un viaje que hizo de la ciudad de México, en que el avión casi no puede elevarse para pasar por encima de las montañas. Con frecuencia interrumpía la narración con comentarios de este tipo:

19. gg Y era la sensación más extraña
    hh porque una no podía decir si íbamos a alcanzar a pasar si no alcanzábamos,
    era un avión tan pequeño,
    no había chance para nadie.
    . . .

xxx Pero era realmente espantoso.
yyy Era un vuelo a la ciudad de México de sólo media hora.
...
aaaaPero fue toda una experiencia.

Otros narradores se contentarían con dejar que la narrativa por sí sola transmitiera esta información al oyente, proporcionándole la experiencia. Pero le es imposible a esta narradora permanecer dentro de los límites de la narrativa. Este tipo de evaluación externa es común en las entrevistas terapéuticas, donde la evaluación puede constituir el tema principal de una hora de sesión. Las narrativas como tales pueden simplemente servir para enmarcar la evaluación.

Existe una cantidad de pasos intermedios para proporcionar evaluación externa a una narrativa los cuales no rompen abiertamente el flujo de las cláusulas de la misma. El paso más simple consiste en que el narrador se atribuya un comentario evaluativo en este momento. Una mujer negra que fue criada en Carolina del Norte estaba contando acerca de un accidente que casi le sucede en la carretera cuando iba a un funeral:

20.	j.	Simplemente cerré los ojos	[20. I just closed my eyes
	k.	Dije "¡Ay Dios mío!, ¡me llegó la hora!	k. I said "O my God, here it is!"]

Pero presintiendo que la causa de su temor se le podría escapar a su interlocutor, ella se sale de la narrativa para explicar en qué estaba pensando por medio de esta evaluación externa:

l.	Pues es que uno ha oído hablar de gente que va a un funeral y que se mata antes de llegar	[l. Well, 'cause you have heard of people going to a funeral and getting killed themselves before they got there
m.	y eso fue lo primero que se me vino a la cabeza	m and that is the first thing that came to my mind]

3.2 INSERCION DE LA EVALUACION

El primer paso a seguir para insertar un comentario evaluativo en la narrativa sin que pierda su continuidad dramática es hacer que el narrador cite el sentimiento como algo que le ocurre a él en ese momento en vez de dirigirse al oyente que no está implicado en la narrativa. La forma paradigmática: "Me llegó la hora" aparece en el 20, como respuesta a nuestra pregunta sobre el peligro de muerte. En la narrativa de John L. (3) la acción es suspendida por los comentarios evaluativos que hace sobre las razones que él tiene para pelear con "la pelada mas berraca del vecindario", expresados como lo que él se dijo a sí mismo en ese momento, de 'u' a 'y'. Por supuesto es muy poco probable que todo este diálogo interno haya tenido lugar entre el momento en que la pelada hizo "pum"[8] y el momento en que le devolvió el golpe, pero los oyentes están dispuestos a aceptar esta ficción dramática.

Un segundo paso para insertar la evaluación es que el narrador se cite a sí mismo como dirigiéndose a alguien más. Boot expresa su indignación ante la conducta atrevida de Calvin en 1 así:

q Le digo: "Calvin, ¡te voy a reventar la cabeza por eso!"

La evaluación más elaborada de Larry sobre el problema del último cigarrillo que aparece entre 'x' y 'dd', es expresada en tres rimas supuestamente dirigidas al "man". El papel de Larry como el provocador se mantiene de una manera brillante por medio del uso de una disculpa en forma de rima, puesto que se supone que una disculpa sincera es espontánea, nada puede ser menos sincero que este ritual elaborado.

---

8. En el inglés negro vernáculo, al referirse a los objetos que no hablan pero que sí hacen ruido no se dice que *"hacen x"* sino que "dicen x". En la narrativa 1 de Boot *"La piedra dice psssss"* y en el 3 "la niña *dijo* pum" (la versión al español lo convierte en hizo"); mientras que en el inglés blanco vernáculo la gente acompaña la onomatopeya "pum" con "va" (go).

El siguiente paso consiste en introducir a una tercera persona para que evalue, en lugar del narrador, las acciones del antagonista. Un hombre de 74 años que había trabajado toda su vida en las ferias populares narró una historia sobre un individuo que amenazó con matarlo porque pensaba que su esposa se había suicidado por culpa del narrador. Concluye así:

21. z. Pero, sin embargo. . . eso fue todo ese día.
aa Pero esa noche el gerente, Lloyd Burrows, dijo: "Es mejor que empaqués y te vayás porque ese hijueputa nunca olvida nada una vez que se le mete algo en la cabeza".
bb Y lo hice.
cc Empaqué y me fuí
dd Con esa fueron dos.

[21. z But, however —that settled it for the day.
aa But that night the manager, Lloyd Burrows, said, "you better pack up and get out
because that son of a bitch never forgives anything once he gets it in his head"
bb And I did
cc I packed up and got' out
dd That was two.]

El narrador bien podría haberse atribuído este comentario evaluativo a sí mismo, pero adquiere mayor fuerza dramática cuando proviene de un observador imparcial. Deberá destacarse el hecho de que esta técnica la emplean solamente los narradores de más edad, altamente calificados, que provienen de las clases trabajadoras por tradición. Los hablantes de dase media tienen una tendencia mucho menor a insertar profundamente sus comentarios evaluativos y en cambio tienden a usar evaluación externa.

3.3. ACCION EVALUATIVA

Otro de los pasos en la dramatización de la evaluación de una narrativa es contar lo que la gente hizo en vez de lo que dijo. Un joven de clase baja del área de Lower East Side (New

York) contó lo que le pasó en la escuela naval cuando se rompió una cuerda y quedó colgando del mástil principal.

22 ¡Nunca había rezado tan rápido y con tantas ganas en toda mi vida!
(¿Qué pasó?)
Pues, los muchachos subieron y me cogieron.
Yo no podía coger nada.
Estaba temblando como una hoja.

[22 I never prayed to God so fast and so hard in muy life!
(What happened?)
Well, the boys came up
and they got me.
I couldn't touch nuttin'.
I was shakin' like a leaf]

En el cuento del viaje en avión de la Ciudad de México (19), existen muchos ejemplos notables de acciones que revelan la tensión de los actores. Aunque esta hablante emplea mucha evaluación externa, es capaz también de usar al máximo la evaluación interna o incrustada.

23 z y estábamos eferrándonos con los pies en
estábamos aferrándonos allí
esperando que empezara la cosa
la gente de atrás estaba rezando Padrenuestros
y todo eso. . .

y cuando vimos que realmente habíamos alcanzado a pasar
y entonces todos suspiramos aliviados
ppp y todos nos recuperamos
qqq y guardaron sus rosarios.
sss Y cuando nos dimos cuenta que estábamos realmente
fuera de peligro entonces descubrimos que habíamos
estado tan tensos que teníamos los pies contra
el tablero, usted sabe y estábamos agarrados a todo.

[23. z and we were sitting with our feet—
just sitting there
waiting for this thing to start
people in the back saying prayers, 'n
everything. . .
nnn and when we saw that he was really over

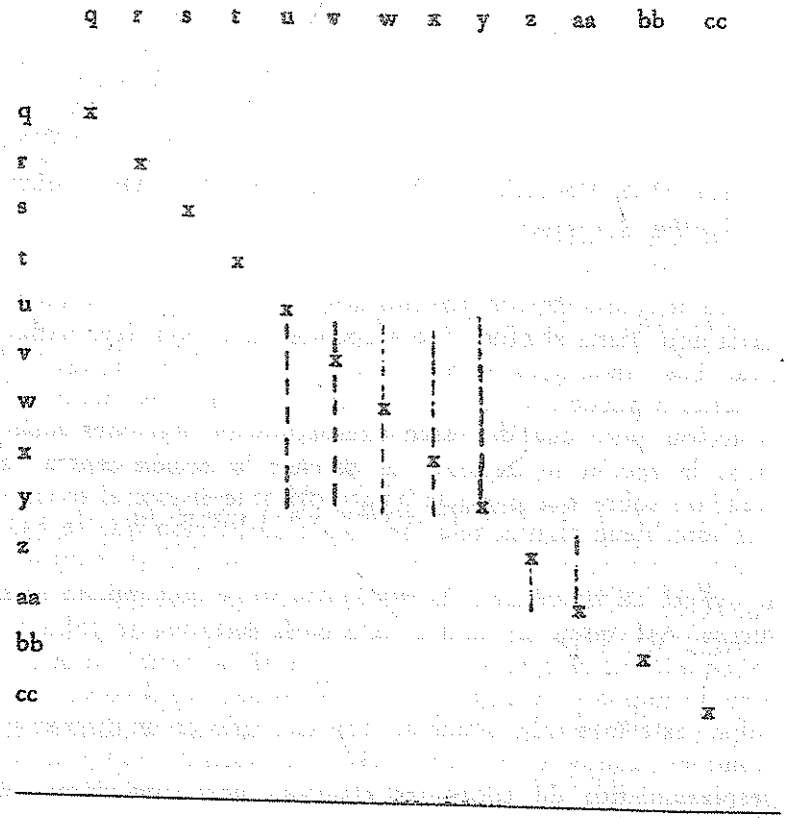
ooo and then everybody heaved a sigh of relief
ppp and everybody came to
qqq and put away their prayer beads
...
sss and when we realized
that we were really out of danger
then we found out
that we had been so tense
that our feet were up against the panel, you know
and we were holding on to everything]

3.4 LA EVALUACION POR MEDIO DE LA SUSPENSION DE LA ACCION

La mayoría de los mecanismos evaluativos mencionados hasta aquí tiene el efecto de suspender la acción de la narrativa. Las emociones expresadas pueden haber durado un instante o pueden haber sido simultáneas con el momento de la acción, pero cuando están expresadas en oraciones separadas la acción se detiene. El detener la acción centra la atención sobre esa parte de la narrativa y le indica al oyente que esto tiene alguna relación con la evaluación que se pretende hacer. Cuando esto se hace con habilidad se mantiene al oyente en suspenso y la resolución surge con mucho más fuerza. Así, como lo hemos visto en la narrativa de John L. (3) se hace un alto en la narrativa entre el momento en que la niña lo golpeó y el momento en que él decidió devolverle el golpe. Este intervalo puede ser representado en un diagrama, como en Labov y Waletzky 1967, indicando conjuntos de desplazamiento de todas las cláusulas narrativas como se observa en el cuadro 1.

CUADRO 1

Conjuntos de desplazamiento de la narrativa de John L. sobre "la pelada más berraca del barrio".



El eje horizontal representa las cláusulas narrativas en secuencia narrativa; el eje vertical representa las posibilidades de movimiento de las cláusulas que podrían haber sido colocadas antes o después de cualquiera de las cláusulas sin cambiar la secuencia de tiempo de la interpretación semántica original. Las líneas verticales muestran estos conjuntos de

desplazamientos para cada una de las cláusulas. Esta narrativa, la de John L., empieza con una extensa caracterización del adversario conformada por cláusulas libres o restringidas y luego, después del primer evento narrativo, presenta una evocación (flashback). Luego regresamos al primer evento narrativo con la 'q'. El cuadro 1 muestra la secuencia principal de la narrativa 'd–cc'. Existen cuatro eventos narrativos en las cláusulas narrativas, cada uno de los cuales constituye su propia posibilidad de desplazamiento de cinco cláusulas evaluativas, de 'u' a 'y', conformando todas un solo seudo-evento narrativo. Pasamos entonces a la resolución en 'z' 'bb' y la coda 'cc'. La narrativa de John L., por lo tanto, encaja en el paradigma de la gráfica 1 con una extensa sección de orientación 'a – p', una acción complicante 'q – u', la evaluación 'v – y', la resolución 'z – bb' y la coda 'cc'.

4. VARIACIONES DE LA SINTAXIS NARRATIVA BASICA

La cláusula narrativa propiamente dicha es uno de los patrones gramaticales más simples del lenguaje hilado. Las estructuras superficiales son en su mayoría bastante simples y relacionadas de una manera directa con la igualmente simple estructura profunda. Será de mucha utilidad describir esta estructura como una serie de ocho elementos, sin estructura jerárquica de frases. El primero de estos nueve es la construcción adverbial, el segundo, la construcción nominal del sujeto, del tercero al noveno, la construcción verbal. La muestra lineal que se va a usar aquí no es una descripción de las relaciones gramaticales sino sólo un mecanismo para llamar la atención sobre la presencia de elementos más complejos cuando éstos se manifiestan.

1. Conjunciones, incluyendo las de tiempo: *Así, y, pero, entonces.*
2. Sujetos simples: pronombres, nombres propios: *Esta niña, Mi papá.*

3. Formas pronominales complementarias y reflexivas: *me, me lo, se**.

4. El auxiliar subyacente es un marcador del pasado simple el cual se incorpora al verbo. Ningún componente del auxiliar aparece en la estructura superficial excepto algunos pasados progresivos *estaba + iendo, ando* en la sección de orientación y ocasionalmente los cuasimodales *comenzar, empezar, seguir, acostumbrar, querer*[9].

5. Los verbos en pretérito (en inglés con partículas adverbiales como *up, over, doun)***.

6. Complementos de complejidad variada: objetos directos e indirectos.

7. Construcciones adverbiales de modo o instrumentales.

8. Construcciones adverbiales de lugar. La sintaxis narrativa es particularmente rica en este campo.

9. Construcciones adverbiales de tiempo. Cláusulas concomitantes[10].

La primera narrativa de un preadolescente (4) citada como paradigma de simplicidad nos sirve también como ejemplo de esta sintaxis básica:

---

9. Los cuasimodales causan problemas que no están totalmente resueltos. Hay algunos que se aproximan mucho al significado de los verdaderos "modales" como *necesito, debo,* y aunque no oscilan son básicamente modificadores de la oración del tipo *"Debería ser. . . "* y son a todas luces evaluativos. La situación es mucho menos clara con *comenzar* y *seguir.* El *"comenzar"* incoactivo no parece funcionar como un elemento evaluativo pero en cambio *"seguir"* casi siempre lo es: "seguí pegándole". Pero en este sentido, seguir, es a ciencia cierta un intensificador, no un comparador.

10. Parece claro que antes del sujeto existe una casilla para el tiempo que se llena con cláusulas temporales. Pero cuando una expresión temporal como *"desde entonces siempre. . . "* llena este espacio, da la sensación de una doble marca.

* N. T. Esta columna no existe en el original, se añadió para ajustar el texto al español que antepone al verbo las formas pronominales de complemento.

** N. T. Se pierden en la traducción.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
a		Este pelado	me		pegó				
b	y	yo	le		pegué	él			
c	entonces	el profesor			entró				
d	y				paró	la pelea	·		

Cada una de las columnas del cuadro que viene a continuación (23), se llena con un conjunto de estructuras simples y regulares (excepto la casilla de las construcciones adverbiales de tiempo, la casilla 9, que no está representada en el cuadro). Ocasionalmente se presentan postmodificaciones con frases de relativo *"que"* después del verbo *"decir"* o como complementos del infinitivo de algunos verbos como *"tratar"*. Esto se indica aquí por medio de flechas de modo que no es necesaria ninguna reorganización del orden lineal.

La simplicidad fundamental de la sintaxis de la narrativa no se limita a los cuentos de los preadolescentes. El mismo patrón se puede encontrar en muchos trozos de narrativas de adultos. La narrativa como un todo contrasta marcadamente con una conversación común y corriente, la cual tiene una estructura mucho más compleja. La estructura simple del auxiliar es el aspecto que más llama la atención en las narrativas. En una conversación corriente, se oye una amplia gama de modales, de negativos, de *"haber"* o de *"estar"* o de *"ser"* antes de los verbos y muchísimas otras transformaciones y subordinaciones que no se encuentran en estas narrativas. Dada la existencia de esta organización simple de las cláusulas narrativas, nos podemos preguntar: ¿Dónde, cuándo y con qué intención dejan de usarla los hablantes? Puesto que la complejidad sintáctica es relativamente poco común en la narrativa, debe de tener un efecto notable cuando se da. Y en efecto, encontramos que el hecho de que la narrativa se aparte de la sintaxis básica tiene una gran fuerza evaluativa. Frecuentemente la perspectiva del narrador es expresada por medio de elementos sintácticos relativamente secundarios de la cláusula narrativa. Las investigaciones que siguen este enfo-

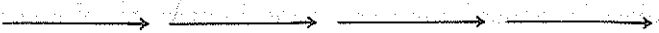
23. Muchas de las extensas narrativas de preadolescentes sobre sus peleas se limitan casi enteramente a este patrón sintáctico básico. Tenemos secuencias de cláusulas narrativas como la 23:

1	2	3	4	5	6	7	8
m	yo	le		dí			en la mandíbula
n Entonces		nos		subimos			al andén
o Y			empezamos a	pelear			
p	yo	lo		tumbé			al suelo
q y		nos	estábamos	revolcando			en el caño
r y	él			cogió	un poco de mierda		
s		me la		restregó			en la cara
t y	yo			cogí	otro poco		
u y		se la		unté	en toda		la jeta
v			estábamos	peleando			
w Entonces	un man			llegó			
x y		me		agarró			de la camisa
y y		me		separó			de él
z y	él		tuvo que	levantarse			
aa	yo			pensé →			
→ que	él	me	había	pateado			por la espalda
bb así que		me		voltié			
cc y		lo		patié			en la rodilla

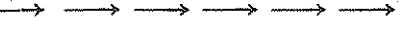
que nos han llevado a clasificar los elementos evaluativos de la narrativa bajo cuatro grandes categorías: *Intensificadores, comparadores, correlativos y explicativos.* Estos cuatro grupos pueden incluir de seis a diez subtipos, dependiendo de los mecanismos sintácticos usados para realizar las funciones implicadas.

4.1 INTENSIFICADORES

Las principales modificaciones de las cláusulas narrativas se pueden entender mejor con el siguiente esquema:



Esto indica una serie lineal de eventos, organizados en la narrativa en el mismo orden en que ocurrieron. Un intensificador selecciona uno de estos eventos y lo refuerza o lo intensifica:

Intensificadores: 

Existen muchas maneras de realizar esta intensificación. La mayoría de ellas implica una variación mínima de la sintaxis básica de la narrativa. Proseguiremos en forma gradual, avanzando de los casos más simples a los más complejos desde el punto de vista de la sintaxis.

En las narrativas grabadas, el demostrativo *"este"* o *"ese"* va generalmente acompañado de *gestos.* Del relato de una pelea de Speedy, el cabecilla de la pandilla de Los Cobras, tenemos:

24. g Me chuzó
h y me eché p'atrás
i y hago esto
...
q Entonces la gallada empieza a gritar
"Estás sangrando, estás sangrando, Speedy, estás sangrando!
r hago algo como: (ruido)

[24. g He swung
h and I backed up
i and I do like that
...
q Then all the guys start hollerin'
"You bleedin, you bleedin' Speedy, you bleedin!"
r I say (sound) like that]

A veces el gesto se emplea para reemplazar un ruido como en el relato de Boot (1) y la piedra sonó (paff).

Otras palabras se realzan a través de una *fonología expresiva.* Una de las maneras más comunes es el alargar las vocales. En otra de las narrativas de Larry él recalca:

25. Y peleamos por mu-u-u-ucho ti-i-i-iempo, socio. [25. And we were fightin' for a lo-o-ong ti-i-me, buddy.]

La mayoría de las trompadas se describen como, pafff!, muy prolongado y generalmente totalmente sin voz. Estos mecanismos verbales son mucho más comunes que los gestos simples de las manos y son generalmente convencionales, pero véase la manera que tiene Boot de describir el episodio de la piedra: hizo pafff!

Los *cuantificadores* constituyen los medios más comunes de intensificar una cláusula. Narradores de todas las edades los usan. El intensificador "todo" es a menudo insertado en un momento crítico en las narrativas de preadolescentes. De un relato de pelea de un miembro de la pandilla Aces tenemos:

26. g Y entonces, cuando el tipo entró corriendo a la peluquería, estaba *"todo"* herido
h tenía cortadas por todas partes.

[26. g and then, when the man ran in the barber shop he was all wounded
h he had cuts all over]

En la narración de la pelea de Norris (18) encontramos *"toda"* usado de una manera similar.

h lo tumbé, ahí en toda la calle

Algunas operaciones con cuantificadores son bastante mecánicas. Si dos tipos atacan a alguien, eso es malo: pero si seis tipos lo atacan, ese es un evento de otro grado de magnitud y requiere una clase de acción diferente.

El mecanismo de la *repetición* es relativamente simple desde el punto de vista de la sintaxis pero en la narrativa es efectivo en dos sentidos: intensifica una acción en particular y

la mantiene en suspenso. Hemos visto antes muchos ejemplos de esta repetición. En el relato de la piedra de Boot, él dice: "La piedra salió disparada, oís, disparada". En el pasaje del relato de Speedy que se dió antes nos encontramos con el excepcionalmente efectivo uso de la repetición: "¡Estás sangrando, estás sangrando, Speedy, estás sangrando!". El relato de un narrador muy conocido de Martha's Vineyard tiene que ver con un perro de caza que fue enviado a traer un pato que había sido derribado. El perro volvió dos veces sin el pato y fue enviado de nuevo con órdenes estrictas de: "Vaya y traiga el pato. El pato". El narrador informa:

27. Sí señor; fue hasta allá por tercera vez.	[27. Well sir, he went over there a third time.
Y no volvió,	And he didn't come back
Y no volvió.	And he didn't come back.]

En los relatos de pelea existen muchas *expresiones rituales* que no llevan ningún marcador evidente de énfasis, ni tampoco palabras tabú, ni cuantificadores, ni ninguna fonología expresiva. Sin embargo, el conocimiento de la cultura nos dice que estas manifestaciones aparentemente inexpresivas desempeñan un papel evaluativo, se usan convencionalmente en esta posición para marcar y evaluar la situación. En la narrativa de un adulto de la serie de las de Harlem, un negro que se crió en la ciudad de Nueva York nos contó acerca de una pelea con "un tipote grandote en un callejón oscuro".

28. f. Y se me paralizó el corazón sabe?	[28. f. And I went to pieces inside, you know?
Antes de que me diera cuenta	Before I know it
g. Cogí una piedrita,	g. I picked me up a little rock.
h. la tiré,	h. hauled off
i. y me volví David y Goliat	i. and landed me a David and Goliath
j. Lo golpeé con esa piedra	j. I hit him up with that rock
k. Y se agarró la cabeza	k. An' he grabbed his head
l. Y yo lo agarré,	l. An' I grabbed him
m. le dije: "Subí por las escaleras de atrás inmediatamente"	m. told him "Come on right back up the back stairs"
n. ¡Y ahí si fue cierto!	n. And there it was]

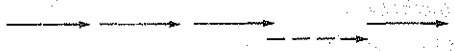
La cláusula 'n' es una expresión ritual, se puede entender como: "Y entonces empezó la verdadera acción" o "Y se prendió la cosa".

Los intensificadores en general no complican la sintaxis básica de la narrativa. Pero los otros tres tipos de evaluación interna sí son fuentes de complejidad sintáctica.

4.2 LOS COMPARADORES

La simplicidad de la sintaxis narrativa no debería sorprendernos si la enfocamos desde un punto de vista opuesto. ¿Por qué razón las narrativas habían de requerir complejidad sintáctica? ¿Por qué no se podrían limitar los auxiliares a pretéritos simples y a cuasimodales? Si la tarea del narrador es contar lo que pasó sería suficiente con éstos. ¿Qué necesidad tiene el narrador de hacer preguntas? O, ¿qué razón tiene para hablar acerca del futuro si él está tratando eventos pasados? Y ¿por qué debería el auxiliar llevar negaciones? ¿Qué razón tendría el narrador para contarnos algo que no sucedió, si lo que él quiere es decirnos lo que pasó?

Podemos estudiar este problema reexaminando la negación. El uso de los negativos en los recuentos de eventos pasados no es nada claro, puesto que la negación no es algo que ocurre; más bien expresa la frustración de la expectativa de que algo iba a suceder. Las oraciones negativas resultan de un bagaje de datos cognocitivos considerablemente más rico que el conjunto de eventos observados. Este bagaje nos permite evaluar los eventos comparándolos con el conjunto de otros eventos que podrían haber ocurrido, pero que no ocurrieron. Los elementos de comparación, incluyendo los negativos, comparan los eventos ocurridos con los que no ocurrieron. En términos del esquema de la narrativa:

Comparadores: 

Cuando observamos en la columna de los auxiliares los diferentes casos de los negativos, de los futuros y de los modales, se puede ver que normalmente se presentan en el

momento de la evaluación, ya sea al mismo tiempo que otros elementos evaluativos o realizando esta función por sí solos.

En vez de considerar cada una de esta posibilidades separadamente, examinaremos los auxiliares de algunas de las narraciones ya estudiadas a la luz de esta función que proponemos para los modales, los futuros y los negativos.

La narrativa de Boot sobre la guerra de piedras tiene unos pocos negativos en la orientación, los cuales tienen simplemente una función de referencia: *"No teníamos nada qui' hacer"*, junto con el imperativo exhortativo de *"vamos a. . ."* Luego aparece un pasado progresivo *"Yo estaba mirando"* en la primera sección de evaluación donde Bott suspende la narrativa por un momento para recalcar lo perentorio de la situación. Todos los otros verbos restantes están en pretérito[11] excepto por un futuro *"Te voy a reventar la cabeza"*. Al hablar de un evento que aún no ha ocurrido, Boot lo señala explícitamente como una evaluación del salvaje acto de Calvin: Es *"por eso"* que se le va a reventar la cabeza y finalmente eso fue lo que ocurrió.

La narrativa de la pelea de adolescentes de Larry es mucho más rica en la estructura del auxiliar. La síntesis presenta al principio una pregunta negativa que es a todas luces evaluativa y que repite en la coda "No es eso una joda?". Es, en efecto, la condensación del componente evaluativo de la narrativa. La sección de orientación comprende *'d'* y *'e'* que son formas progresivas y copulativas como era de esperar. Luego tenemos una serie de modales y de negativos, los cuales se ven mejor al aislar la cuarta columna de auxiliares teniendo en cuenta las cláusulas narrativas solamente e ignorando los verbos de "decir" y el marcador de tiempo:

---

11. Decir (say) no puede ser considerado como una forma del presente histórico, puesto que se usa regularmente en vez del pasado en el inglés vernáculo de los negros cuando no se presenta ninguna otra forma irregular del presente.

AUXILIARES

f			Se me arrimó,
g	"¿me	podés	dar un cacho?"
h			Era un poco más acuerpao que yo
i	"yo	no	tengo más, hermano"
j	yo	n'uiba	soltar mi último cachito. . .
k	"yo	no	tengo más"
l	él		escarbó el paquete
m	"yo	no puedo	coger un cacho?
n		Nu'es que	somos llavería. . . "

Esta serie contiene una pregunta que lleva un modal, varios negativos, un futuro negativo, un negativo con un modal y el cuasimodal "Nu'es que". Podemos volver de esta narrativa altamente evaluativa a la narrativa que se refiere al relato de la experiencia ajena que citamos en el 17.

AUXILIARES

a	Napoleón		estaba herido
b	él	tenía que	salir en una misión
c	este tipo		se fue con Napoleón Solo
d	(ellos)		se fueron
e	(ellos)		se atravesaron
f	(ellos)		lo cogieron
g	(él)		le cascó a la otra gente
h	(ellos)		se fueron
i	(él)		dijo
j	esta vieja		era su mamá
k	(él)		dice
l	(él)		era amigo del tipo

La columna de auxiliares está vacía excepto por un "tenía que" que bien podría corresponder a la sección de orientación de esta narrativa. De nuevo, contrastemos esta ausencia de comparadores con la narrativa de John L. cargada de evaluación. La caracterización inicial de *"La peor pelada de la vecindad"* se da en términos de las cosas que pasarían si no pasaran otras cosas.

AUXILIARES

a	Bueno	una		fue con una pelada
b	Como	yo		era un sardino. . .
c	Y	ella		era la pelada más berraca del barrio. . .
d	Si	vos	no	le llevabas mecato a la escuela →
		→ella	te iba a	dar en la jeta
e	Y		tocaba que	besarla
	→ cuando	a ella		le daba la gana*
f		esta pelada		tenía por ahí doce años solamente
g	pero			era lo peor
h			no	se dejaba de nadie.

En la columna de los auxiliares se encuentran dos auxiliares y dos negativos. A continuación John L. evoca una experiencia personal que explica por qué fue a dar a la escuela sin dinero. Esta sección está planteada en términos de cual no era la situación y lo que él no quería que ocurriera. Tenemos luego la narrativa propiamente dicha que se examinó en el cuadro 1:

AUXILIARES

q	Yo			voy a la escuela
r	Y esta pelada			me dice →
	→ "¿Dónde			está el mecato?"
s	yo			le dije →
	→ "Yo		no	tengo"
t	Y			"pumm", me dió

* N.T. La terminación *aba* es el marcador que suple al auxiliar que aparece en la columna de los auxiliares en el inglés.

No hay elementos de comparación en los verbos principales de las cuatro cláusulas narrativas, pero la cita de *'s'* tiene una negación. ¿Cómo se deben analizar los elementos de comparación subordinados de este tipo? A la luz de nuestra discusión general sobre la evaluación en las cláusulas subordinadas, debemos aceptarla como una evaluación en el mismo sentido que las de 'a' - 'i'. En efecto los hablantes están evaluando la situación: la niña que no ve el dulce hace una exigencia en forma de solicitud de información acerca de una situación desconocida, presuponiendo su existencia. El muchacho le falla, niega su expectativa. Se mueven a un nivel de eventos esperados e hipotéticos que van más allá de la secuencia narrativa básica. Para esta secuencia de cuatro cláusulas narrativas tenemos una negativa y un intensificador. Examinamos ahora la sección de evaluación que sigue:

AUXILIARES

u	Entonces	yo		pensé →
			→van a	haber veces en que
		→mi mamá	no me va a	dar plata →
		→porque		estamos en la olla
v	y	yo	no puedo	aguantar todo eso
				todas las veces que →
		→	no	me da plata".
w	Entonces	yo		digo →
	→Bueno,	yo	tengo que	pelear con esta pelada.
			va a tener que	cascarme
y				ojalá que →
		→	no	me dé"

Este conjunto de seis cláusulas forman un todo como la evaluación de la situación recordada por el narrador. Estas cláusulas contienen tres futuros, cuatro negaciones y tres modales, un total de once elementos comparadores así como también el intensificador *"todo eso"*[12]. Se ve claramente

12. También hay aquí una subordinación compleja que tiene fuerza evaluativa. Aunque no consideramos los post-modificadores como evaluativos, una estructura como la de la cláusula 'u' es considerada como un elemento correlativo, como se verá más adelante.

que la sección de evaluación contiene una gran concentración de estos mecanismos evaluativos.

La resolución vuelve a la sintaxis básica.

z Le pegué un golpe: ¡pum!
aa Le dí su guascazo
bb Gané la pelea

Al revisar estas tres narrativas, hemos visto algunas evidencias de que los negativos, los futuros y los modales se concentran en la sección evaluativa de la narración. También parece que cuando estos elementos se presentan, tienen función evaluativa como comparadores. Podemos ahora considerar otros tipos de comparadores, de mayor complejidad sintáctica.

La pregunta citada en 'r' de la narrativa de John L. sugiere que las preguntas son también elementos de comparación. Cuando la niña pregunta: "Dónde está el mecato?" está preguntando acerca de una situación desconocida, presuponiendo la existencia del mecato; pero a un nivel más alto, está solicitando acción y a la luz de la experiencia previa, se oye como una amenaza: entregámelo, o si no. . . Si consideramos el carácter apremiante de todas las preguntas (*"Mandatos"* en la terminología de Skinner) queda claro que todas las peticiones, aún las más disimuladas se deben interpretar según las posibles futuras consecuencias adversas en caso de que no sean cumplidas. En la narrativa de Larry hay muchos ejemplos de este tipo de amenazas implícitas. La mayoría de éstas se insertan en los parlamentos de los actores. Las preguntas que son abiertamente evaluativas están dirigidas directamente al oyente. Estas breves consideraciones nos muestran que la fuerza evaluativa de las preguntas no pueden asignarse a partir del aspecto formal de pregunta. Un estudio más a fondo exigiría el análisis de cada uno de los actos de habla citados en términos de la serie jerárquica de acciones que realizan, por ejemplo. *La solicitud de información → la solicitud de acción → el reto → la manifestación.* Las preguntas directas que no están incrustadas en la acción dramática, sino que se hacen directamente al oyente, tienen una función evaluativa

directa. Así Larry, asumiendo una falsa inocencia en su papel de provocador, se dirige al oyente:

ff ¿Y por qué tenía que hacer eso?
gg Cada vez que alguien me jode,
¿Por qué lo hacen?

Estas preguntas solicitan una evaluación acerca de las acciones del antagonista. Este a su vez solicita la evaluación de la acción de Larry cuando dice: "Te creés que sos el duro y toda esa mierda?" Y a su vez Larry pide la evaluación del oyente al final:

gg Y sabés qué?
Después de todo eso, le dí al tipo el cacho,
después de todo.
¿Nu'es una joda?

El *imperativo* es también otro comparador, puesto que la presión de una orden es frecuente en la narrativa: "Haga esto o si no. . . " Un taxista de Lower River Side (New York) contó una larga historia acerca de un pasajero que según él indudablemente quería atracarlo y siguió dándole instrucciones de cómo llegar a sitios apartados. Sin embargo, tuvo suerte y se las arregló para librarse de él. Y al final:

29	mm	y	yo	dije →
			→yo	no puedo dar vueltas con Ud.
				toda la noche.
	nn	Ahora		vamos a acabar con esto.
	oo	Esto		es lo que me debe.
	pp		Ud	se me va a ir por su lado.
	qq	Y	yo	me voy a ir por el mío".
	rr	Entonces	yo	me salí de eso así.
[29	mm	and	I said →	
			→ "I can't	run around with you all night.
	nn	Now	let's	put an end to this.
	oo	This		is the fare.
	pp		You	go your way
	qq	and	I'll	go mine"
	rr	so	I	got out of it that way.]

La estrecha relación entre el imperativo y el futuro aparece en nn, pp, y qq. Ambos tienen que ver con eventos no realizados que el narrador sopesa.

Lo que esto sugiere hasta aquí es que los negativos, los futuros, los modales, las preguntas y los imperativos son todos comparadores, todos tienen que ver con la comparación. La comparación paradigmática es por supuesto el mismo comparativo en sus variadas formas: como los comparativos gramaticales y como los superlativos en las cláusulas con *"como"*, en las frases de preposición con *"a manera de"*, en las metáforas y en los símiles. Entre las diferentes formas sintácticas que causan dificultad a los hablantes más jóvenes, el comparativo es el más difícil, y en nuestro archivo de sintaxis raras hemos recogido muchísimos casos curiosos de construcciones comparativas complejas. De los diferentes comparadores, el mismo comparativo es el que alcanza el nivel más alto de complejidad sintáctica.

En la narrativa de Boot de la guerra de piedras no hay comparativos. En el 12, Larry usa un comparativo bastante complejo de gran importancia para establecer el significado de todo lo que sigue:

h El era un poco más acuerpao que yo, pero no mucho.

El comparativo es usado por John L., con la misma intención en el 3 para evaluar el significado de los eventos siguientes caracterizando al oponente. En este caso en la forma superlativa:

c Y ella era la pelada más berraca del barrio

John L. también usa el superlativo en su evaluación final:

ee Esa fue una de las más berracas

A medida que examinamos las narrativas de los narradores más viejos y altamente calificados, encontramos una proliferación de comparativos que va mucho más allá de la capacidad normal de un adolescente. En el cuento del perro citado antes

(27) se hace la siguiente evaluación cuando el perro regresa sin el pato:

27. Y eso era poco común.
El seguía la pista de un pato como un sabueso sigue
la pista de un conejo.

[27. And that was unusual.
He'd track a duck same as a hound would take a rabbit
track.]

Para demostrar lo irritado que estaba con el perro:

Fue la única vez en mi vida que casi cojo a
patadas a un perro.

[I never come nearer bootin' a dog in my life]

Y al final, descubre, después de todo, que el pato en cuestión no era un pato salvaje, era un señuelo que se había soltado y el perro lo estaba sujetando con la pata.

Pa' Dios que ese perro sabía más que yo.
Si hubiera cogido a patadas a ese perro, me hubiera
sentido muy mal.

[By gorry sir, that dog knew more than I did.
If I had booted that dog. I'd a felt some bad.]

Una de las historias de peligro de muerte más dramáticas la contó un empleado de Correos jubilado de Lower East Side. Su hermano lo había apuñaleado en la cabeza con un cuchillo. El concluye:

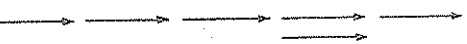
30. Y el doctor dice solamente: "Un tanto así, no más"
dice, "y Ud. sería hombre muerto"

[30. And the doctor just says, "Just about this much more"
he says, "and you'd a been dead"]

Los comparadores incluyen los negativos, los futuros, los modales, los cuasimodales, las preguntas, los imperativos, las cláusulas disyuntivas, los superlativos y los comparativos, más o menos en orden de creciente complejidad sintáctica.

4.3 CORRELATIVOS

El comparador se aparta de la línea de los eventos narrativos para considerar posibilidades no realizadas y para compararlas con los eventos que sí ocurrieron; los correlativos reúnen dos eventos que realmente ocurrieron de modo que se aunan en una sola cláusula independiente.

Correlativos: 

Esta operación requiere una sintaxis compleja, la cual muy pronto supera la gama sintáctica de los narradores jóvenes. De acuerdo a la creciente complejidad sintáctica podemos hacer la siguiente lista:

1. *Los progresivos con estar + gerundio* se usan generalmente en las narrativas para indicar que un evento ocurre al mismo tiempo que otro, pero también pueden indicar una acción continuada o prolongada. La mayoría de ellos se presentan en las secciones de orientación, algunos pueden incluso conformar cláusulas narrativas[13]. Pero, también se encuentran cláusulas con *estaba + gerundio* que dejan en suspenso la acción en la sección evaluativa como lo hemos visto en la narrativa de Boot.

---

13. En muchos casos el pasado progresivo *estaba + gerundio* no se puede tomar como una adición a la sintaxis básica de la narrativa ya que parece que sirve de cláusula narrativa. Mientras que la acción de *estaba + gerundio* es generalmente simultánea con otros eventos, a veces solamente significa un pasado prolongado y puede actuar como el núcleo de una cláusula narrativa. Por ejemplo: "Y nos devolvimos —era en un teatro ambulante— ella estaba reponiéndose en un catre con una bolsa de hielo en la cabeza".

2. *Los verboides* agregados:* Uno o más gerundios aparecen seguidos, sin el marcador de tiempo *estar:* la acción descrita se interpreta como eventos que suceden al mismo tiempo que la acción del verbo principal de la oración el cual puede estar a su vez en progresivo.
Estos progresivos dobles se usan frecuentemente en las secciones de orientación. En la narrativa de Larry encontramos:

d. Estaba haciendo locha en la esquina y toda esa mierda, metiendo chauma, ¿entendés?

Aquí los progresivos caracterizan el ambiente de la narrativa en general. Pero más a menudo estos mecanismos se usan para destacar y evaluar el evento de una cláusula narrativa en particular. De otra narrativa de Larry:

31. e	Así que	el tipo		se avispó	
		Yo		sé →	
	→que	él		se avispó	
	porque	yo	estaba	bailando	con ella ¿vos sabés?
	porque	yo	estaba	bailando	con ella
				hablando	con ella y toda esa mierda
					susurrándole en el oído y toda esa mierda
					besándola con la lengua y toda esa mierda
[31. e	So	the dude	got smart		
		I	know →		
	→	he	got smart		
	'cause	I	was dancin'		with her

* N. T. Esta denominación fue aplicada por Lenz para designar el infinitivo, el gerundio y el participio de los verbos a los cuales llamaba Bello derivados verbales.

				you know,
'cause	I	was	dancin'	with her
			talkin'	to her, an' shit
			whisperin'	in her ear,
			tongue kissin'	with her an' shit.]

Estos verboides sirven para dejar la acción en suspenso en la sección de evaluación. Ellos reúnen una gama más amplia de eventos simultáneos, mientras que el oyente espera el desenlace de la acción, como en este ejemplo de la sección de evaluación del viaje en avión.

19. z	y		estábamos aferrándonos	con los pies
			simplemente aferrándonos allí	
			esperando	que empezara la cosa
	la gente			
	de atrás		estaba rezando	Padrenuestros y todo eso

Otro tipo de correlativo es la doble aposición, que es relativamente poco común, se usa para aumentar o ahondar el efecto de una descripción en particular. De la narrativa de un preadolescente tenemos:

32. f. y lo tumbé
g. y uno de ellos peleó por el club de los muchachos
h. le casqué
i. y entonces, le dieron un cuchillo, uno largo, un puñal
j. y peleé
k. y peleó con él, con eso. . .

[32. f. and I knocked 'im down
g. and one of them fought for the Boys' Club
h. I beat him
i. and then, they gave him a knife, a long one, a dagger
j. and I fought
k. I fought him with that. . .]

Encontramos que los atributos dobles son tan poco comunes como las aposiciones dobles. Podría pensarse que las frases nominales como *"la casa roja grande"* y *"el día frío y húmedo"* ocurren bastante a menudo, pero la verdad es que son muy poco comunes en el estilo coloquial. En posición de sujeto incluso un solo atributo es poco común (sin tomar en cuenta los demostrativos, los artículos ni los posesivos) como lo demostrará el examen de la narrativa citada aquí. Algunos adultos usan estas frases nominales complejas con mayor frecuencia que otros. De las muestras tomadas en el área de Harlem, un obrero inició su narración con esta cláusula:

33 a Vea, un tipo alto gordo grande en el callejón de atrás.
Trató de armar jaleo molestándolos o tratando de
aprovecharse de ellos.

[33. a You see, a great big guy in the back alley.
He tried to make push him on the swing
by him pestering them
or trying to take advantage of them.

Este doble atributo está asociado con la muy compleja sintaxis que le sigue. Algunos narradores adultos de mucha práctica recurren espontáneamente a estas combinaciones y usan otros correlativos tales como los verboides empleados como premodificadores*. Por ejemplo nos encontramos con la siguiente estructura compleja en la narrativa 27 citada anteriormente:

j y de repente alguien me da una dirección
k- miro hacia la parte de atrás
l hay un sujeto malencarado** en el asiento de atrás del taxi
que aparentemente se había montado
mientras que el taxi estaba parqueado
y decidió que iba a esperar al taxista.

---

* En español, post-modificadores.

** N.T. En inglés "malencarado" (unsavory looking passenger) se presenta como premodificador, lo que no ocurre en español. "Un malencarado sujeto" es una construcción forzada.

j and suddenly somebody is giving me a destination
k I look in the back
l There's *un unsavory-looking passenger* in the back of the cab
who had apparently gotten into the cab
while it was parked
and decided he's gonna wait for the driver.]

La frase *"un sujeto malencarado en el asiento de atrás del taxi"* podrá ser parafraseada en varias cláusulas narrativas: "Miré hacia la parte de atrás del taxi. Ví a este tipo. No me gustó mucho su aspecto". El verboide desempeña un papel importante en la caracterización del antagonista del relato, en forma más concisa tal vez, que las elaboradas descripciones dadas por John L. en el 3. No es accidental el hecho de que algunas de las sintaxis más complejas sean usadas para describir al antagonista principal, él es la justificación más poderosa para creer que el relato es narrable. Nótese que una razón por la que se usa esta forma compleja es que va conectada a otras tres proposiciones acerca del antagonista, de modo que es muy útil salir del aspecto descriptivo en la forma más económica posible reduciendo la descripción al atributo.

La importancia que se da a la diferencia de construcción de los modificadores está motivada por el hecho de que los verboides atributivos son mucho más complejos tanto para el hablante como para el oyente. El uso de frases preposicionales u oraciones de relativo es un asunto muy sencillo para la mayoría de los niños, como lo podemos ver en las rimas que inventan al estilo del poema de Casona "La botella de vino"*

N. T. Labov se refiere aquí a la rima muy conocida por los niños de habla inglesa que dice así:
"This is the house that Jack built.
This is the malt
that lay in the house that Jack built.
This is the rat
That ate the malt
that lay in the house that Jack built
(y continúa ampliándose del mismo modo) . . .

Un poema en español que tiene un sentido equivalente aunque no muy conocido por los niños colombianos es el de Alejandro Casino que se llama "La

Una cosa es agregar un verboide después del sustantivo para calificar la acción, como en este ejemplo de la narración de un adulto:

34. Pero por alguna razón todos los días después de l'escuela
venía este pelao
y me daba en la cabeza,
picándoselas delante de esta pelada.

Y otra cosa es usar verboides como atributos, manteniendo abierta la estructura sintáctica mientras que se inserta lo que equivale a una oración entera entre los otros modificadores y el núcleo;

35. Ella era una muchacha acuerpada piernipeluda amorenada, una muchacha realmente imponente.

Esta construcción compleja, en inglés con dos gerundios pre-modificadores y en español con varios adjetivos compuestos, portadora de atributos se usa para enriquecer y resaltar la caracterización del adversario principal en los relatos de peleas.

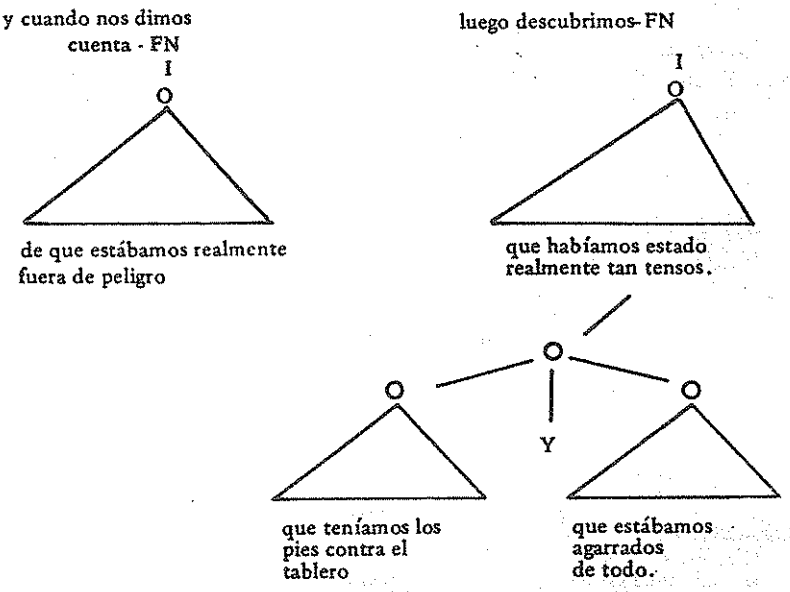
4.4 EXPLICATIVOS

Algunas de las evaluaciones y de las explicaciones de una narrativa se hacen necesariamente en cláusulas separadas, agregadas a la cláusula principal o a una cláusula evaluativa explícita. Estas pueden ser *cláusulas concesivas* unidas por

---

botella de vino" y dice así:
Esta es la botella de vino
que guarda en su casa el vecino.
Este es el tapón
de tapar
la botella de vino
Este es el cordón
de liar
el tapón
de tapar
la botella de vino. . . etc.

medio de conjunciones como *"a pesar de"*, *"aunque"* o *cláusulas de causa,* precedidas por *"puesto que"*, *"porque"*. Además distinguimos tres tipos de apéndices de la cláusula principal: simple, complejo y compuesto. Por simple queremos decir que hay una sola cláusula; por complejo que la cláusula está dentro de una cláusula que a su vez está subordinada a la oración principal y por compuesto que hay dos cláusulas subordinadas en un mismo sitio en la oración matriz. No contamos aquí las subordinaciones de los verbos *'decir'* y *'conocer'* puesto que todos los hablantes automáticamente usan la postmodificación con este tipo de verbos. El diagrama que aparece a continuación muestra una subordinación de este tipo en el verbo *"darse cuenta"* seguido de otra en el verbo *"descubrir"* y dos cláusulas explicativas más profundas que son a la vez complejas y compuestas.



Nótese que estas dos últimas cláusulas de relativo "que" están subordinadas por medio del comparativo *"tan"*. A primera vista parece que estas cláusulas subordinadas finitas

se diferencian de las nominalizaciones y de los verboides que clasificamos como correlativos, sólo técnicamente. En el caso de los correlativos tenemos transformaciones adicionales las cuales suprimen los marcadores de tiempo y combinan este material en una sola oración, mientras que en las explicativas se añaden cláusulas completas. Esto se considera generalmente como una diferencia trivial, por ejemplo: los tres casos de oraciones complementarias, o sea, las oraciones de infinitivo, las de *posesivo + gerundio* y las de *"que" relativo* se toman a menudo consideradas como un conjunto, como tres maneras equivalentes de adicionar oraciones subordinadas a la oración matriz*. Pero para nuestros propósitos existe una diferencia esencial en la supresión del marcador de tiempo después del 'for - to' y del gerundio. Ni en el caso de los gerundios ni en el de los infinitivos se pueden distinguir los tiempos, necesariamente se deben considerar como una extensión del verbo principal en lo que respecta al tiempo. Este no es el caso de las cláusulas finitas que tienen como complemento el "que" relativo. En este caso podemos explicar un evento refiriéndonos a algo que sucedió mucho antes o mucho después. Este es el caso del 19 donde los tiempos de las cláusulas explicativas

---

* N.T. Cuando Labov habla de oraciones "complementarias" se refiere a estos tres casos:

a. For + comp + infinitivo:
   Ejemplos: "It is important *for* you *to* go"
   Es importante que tú vayas.
   "It is necessary *for* him *to* understand"
   Es necesario que él comprenda.

b. Posesivo + gerundio:
   Ejemplos: "He can't understand *my going* early"
   No puede entender que me vaya temprano. . .
   "He suffered because of *her leaving*"
   El sufrió porque ella se fue.

c. El relativo "que"
   Ejemplos: "I told him *that* she came early"
   Le dije que ella llegó temprano.

Mientras en inglés se usan el infinitivo y el gerundio en los dos primeros casos, lo cual elide la marca personal y temporal, en español se requiere que el verbo vaya conjugado en subjuntivo. Este hecho nos exige hacer la anterior ejemplificación para que el lector entienda la distinción que Labov establece entre los tipos que él define como "complementizers".

estan claramente expresados y se refieren a situaciones anteriores a la narrativa. Así los elementos explicativos no necesariamente cumplen la función evaluativa de reunir varias acciones. La acción de la narrativa se suspende, pero la atención del oyente no se mantiene en ese momento. Puede ser transferida hacia adelante o hacia atrás, o al campo de la especulación abstracta totalmente desligada de la narrativa. Podemos representar los explicativos en el esquema narrativo así:

Explicativos

La explicación de las diferentes complicaciones propias de las situaciones de la narrativa puede desempeñar una función evaluativa, por ejemplo explicar por qué una persona estaba asustada o qué tan corpulenta era. Pero las explicaciones pueden ser necesarias sólo para describir acciones y eventos que no son enteramente familiares para el oyente. Esperamos entonces que la distribución de los explicativos sea muy diferente a la distribución de las otras fuentes de complejidad sintáctica. En la siguiente sección se verá que este es el caso.

En esta presentación de los orígenes de la complejidad sintáctica en la narrativa hemos establecido una clasificación de las diversas formas en que se desarrolla el patrón sintáctico básico. Existen muchos otros mecanismos técnicos usados en la narrativa que podrían haber sido discutidos aquí: *la elisión*, que incluye el alegar ignorancia; el uso de la *voz pasiva* y la *elipsis; el reordenamiento*, que incluye monólogos, evocaciones y los desplazamientos de la orientación. Existen también aspectos de *malfuncionamiento* de la narrativa: confusión de las *relaciones personales*, temporales y anafóricas. Nuestro análisis se ha limitado a aquellos mecanismos evaluativos que tienen que ver con la estructura interna y la complejidad sintáctica de las unidades narrativas.

Algunos aspectos sintácticos discutidos aquí se presentan en cláusulas que tienen una función puramente referencial; aclaran para el oyente las circunstancias simples que rodean la narrativa. Pero la mayoría de las circunstancias en que aparecen estos aspectos sintácticos están estrechamente ligadas

a la evaluación de la narrativa: intensifican ciertos eventos que son muy importantes para la idea que se quiere comunicar; comparan los hechos que ocurrieren con aquellos que podrían haber ocurrido pero que no ocurrieron; correlacionan la dimensión lineal de la narrativa superponiendo un evento sobre otro y explican la intención de la narrativa con muchos rodeos. Los ejemplos que hemos citado antes ilustran, pero no prueban esta relación entre la complejidad sintáctica y la evaluación. En la siguiente sección, presentaremos ciertos datos cuantitativos que harán esta relación más evidente y que demostrarán que la complejidad sintáctica se incrementa con la edad.

5. DESARROLLO DE LA SINTAXIS EVALUATIVA SEGUN LA EDAD

Se dice a menudo que un niño de cinco años que asiste a la escuela ya ha aprendido gran parte de la gramática de su lengua. Puede ser que esta afirmación sea muy saludable para corregir a aquellos que sostienen que están enseñando a niños de primer año a hablar su lengua, pero es muy posible que sea una exageración. En el transcurso de nuestro estudio de la estructura de la narrativa y de la complejidad sintáctica, hicimos una comparación entre los relatos de preadolescentes (de 10 a 12 años), de adolescentes (de 13 a 16 años) y de adultos de la población negra de Harlem para determinar cuáles son los adelantos que en realidad se dan en cuanto al uso de los mecanismos evaluativos bosquejados antes. Está claro que cada niño posee una sintaxis narrativa básica, también es cierto que los niños saben cómo usar los gestos, los cuantificadores, la repetición, los negativos, los futuros, los modales y las oraciones subordinadas de causa. La cuestión es si ellos saben cómo y cuándo usar esos mecanismos para propósitos específicos en el desarrollo de una narración.

Se escogieron 10 narrativas de peleas para cada grupo: el patrón básico surge con gran claridad de este pequeño conjunto. El cuadro que sigue muestra el uso de los cuatro primeros tipos de mecanismos de evaluación para los tres

grupos según la edad. La primera columna muestra los totales sin modificar; la segunda columna los totales corregidos según la extensión promedio de la narrativa determinada con base en el número de cláusulas independientes. Esta extensión promedio es mas larga para los adultos (Ad). 27.4 cláusulas; ligeramente inferior para los adolescentes (A) y muy inferior para los preadolescentes (P.A).

TOTALES POR EDADES DEL USO DE LAS CATEGORIAS EVALUATIVAS EN LA NARRATIVA

	PA		A		AD	
	Tot	Tot/L	Tot	Tot/L	Tot	Tot/L
Intensificadores	12	1.23	51	2.05	88	3.20
Comparadores	12	1.23	71	2.85	113	4.10
Correlativos	1	.12	12	.48	23	.84
Explicativos	1	.12	12	.48	20	.73
L	9.6		24.8		27.4	

L: Número promedio de cláusulas independientes.

Las cifras para las cuatro categorías evaluativas muestran un aumento marcado y regular que va de los preadolescentes a los adolescentes y otro aumento aún mayor de los adolescentes a los adultos. Los intensificadores muestran el menor aumento, aproximadamente de 1 a 2 a 3. Los comparadores muestran un crecimiento mayor en tanto que los correlativos y los explicativos tienen la tasa con mayor variación, aproximadamente de 1 a 4 a 8. Observando este cuadro podemos asegurar que a los preadolescentes les queda todavía mucho por aprender de su lengua. La habilidad en el uso de los nega

tivos, de los futuros y de los auxiliares de modo en la conversación cotidiana no significa que se tenga la habilidad para usarlos en la narrativa.

Podemos preguntarnos si esto es una habilidad sintáctica, una cuestión de habilidad verbal, en un sentido más amplio, o un desarrollo de la habilidad cognocitiva. En cualquier caso existe un aspecto más amplio del desarrollo de la misma narrativa que se lleva a cabo después de que se haya aprendido la sintaxis básica y es muy posible que algunos de los comparadores y correlativos más complejos no formen parte de las capacidades lingüísticas de los preadolescentes.

El cuadro siguiente muestra la cantidad de narradores que usaron por lo menos una vez los diferentes subtipos de mecanismos evaluativos. La cantidad varía de 1 a 10. Parece que las únicas categorías que muestran el ciento por ciento son las que corresponden al uso de los negativos y al de los cuantificadores por parte de los adultos.

En lo que respecta a los intensificadores vemos que los preadolescentes son los que tienen una mayor tendencia a usar cuantificadores; los adolescentes muestran mayor riqueza en el uso de los efectos sonoros y de los elementos léxicos marcados. En el grupo de los comparadores, la correlación con la edad se ve claramente en el uso de los comparativos propiamente dichos. En general los correlativos quedan prácticamente por fuera del rango de los preadolescentes que tomamos como muestra: el único elemento usado con algún grado de frecuencia por cualquier grupo es el verboide, usado por los adultos para calificar la acción y no como atributivo del sustantivo. Los explicativos muestran la misma distribución por edades; el elemento más frecuente es la oración subordinada de causa.

CUADRO 3

CANTIDAD DE NARRADORES QUE USAN MECANISMOS EVALUATIVOS AL MENOS UNA VEZ

Intensificadores	PA	A	Adu.
Gestos	0	1	1
Efectos sonoros	0	5	3
Cuantificadores	4	6	10
Unidades léxicas	0	5	7
Primeros planos	1	1	2
Repeticiones	0	5	3
Rituales	3	1	5
Exclamaciones con ¡qué!	1	3	1
TOTAL	9	27	32
Correlativos			
Estar + ando/iendo	0	3	0
Doble gerundio	0	1	0
Doble aposición	1	1	2
Doble atributiva	0	1	2
Verboides atributivos	0	1	5
Que califican la acción	0	1	1
Nominalizaciones	0	1	2
TOTAL	1	9	13

Comparadores	PA	A	Adu.
Imperativos	1	3	6
Preguntas	1	4	4
Negativos	4	7	10
Futuros	0	1	2
Modales	2	4	7
Cuasimodales	2	6	7
Cláusulas disyuntivas	0	3	2
Comparativos	1	6	6
TOTAL	11	34	44
Explicativos			
Concesivas simples	0	3	3
Causativas simples	1	3	5
Concesivas complejas	0	0	2
Causativas complejas	0	1	1
Concesivas compuestas	0	0	0
Causativas compuestas	0	1	2
TOTAL	1	8	13

Comparamos estas narrativas de los hablantes negros de Harlem con nuestro grupo de control de blancos de la clase trabajadora Inwood. Seis narraciones de peleas relatadas por los adolescentes de Inwood muestran el siguiente uso de las evaluaciones.

	Total	Total/L
Intensificadores	29	1.26
Comparadores	23	1.00
Correlativos	4	.16
Explicativos	0	.00

L: 23.3

Los valores de este pequeño grupo de adolescentes blancos son comparables a los de los preadolescentes negros, más bien que a los de los adolescentes negros, aunque la extensión de las narrativas es típica de este último grupo. El perfil de los cuatro tipos de evaluadores es aproximadamente igual al de los preadolescentes de Harlem. Sería tal vez algo atrevido, a partir de este pequeño estudio, afirmar que los hablantes negros tienen más habilidad para la narrativa que el grupo de Inwood, pero ciertamente no están en desventaja. Por el contrario, tenemos aquí evidencia para sustentar nuestra propuesta anterior acerca de que es en la cultura inglesa negra vernácula donde se ha de encontrar la mayor concentración de las habilidades verbales.

Los desarrollos tardíos del uso de la sintaxis evaluativa parecen ser comunes a todas las subculturas aunque no hemos investigado sistemáticamente los niveles por edades en los grupos de las clases trabajadoras y de la clase media de raza blanca. Es sorprendente que el uso de una sintaxis compleja en la narrativa esté muy por debajo del nivel de competencia en la conversación común y corriente. El contraste es mucho más marcado en el caso de los comparadores; no hay duda de que los preadolescentes son definitivamente hábiles en el

empleo de otros mecanismos como los modales, las preguntas y los futuros, pero ellos no recurren a estos elementos con la frecuencia con que lo hacen los adultos para dar a conocer su propia experiencia. El adulto competente complica la representación de su experiencia pasando de los eventos reales a los imaginarios y viceversa. Los niños se quejan, cuestionan, niegan y se preocupan, pero los adultos están más conscientes de la importancia de esta actividad y más propensos a hablar acerca de ella.

Al informar sobre su propia experiencia, los adultos han desarrollado la habilidad de evaluar su propia conducta con mecanismos lingüísticos más complejos. A los hablantes de clase media a menudo este proceso se les escapa de las manos y muchos narradores pierden totalmente el sentido del cuento en un exceso de evaluación externa y de elaboración sintáctica. Pero cuando estos mecanismos se concentran y se incrustan profundamente en la acción dramática, ellos logran transmitir el mensaje. Muchas de las narrativas citadas aquí alcanzan un nivel muy alto de competencia. Cuando se citan las palabras textuales del hablante, logran de una manera notable la total atención de la audiencia, creando un profundo y completo silencio que no se presenta nunca en una situación académica o política. La reacción de los oyentes ante estas narrativas parece demostrar que la forma más altamente evaluada es aquella que traduce nuestra experiencia personal al estilo dramático. El habla vernácula de los hablantes de la clase trabajadora parece tener una definida ventaja sobre los estilos más educados. No hemos estado comparando los lenguajes vernáculos de blancos y de negros, pero con respecto a esto, debe quedar claro que el inglés vernáculo negro es el vehículo de la comunicación usado por algunos de los hablantes más talentosos y eficaces del inglés.

Traducido por: Martha de Cobo