

Licenciada en Letras Españolas (ITESM), maestra en Humanidades (UDEP), doctoranda en Lingüística Hispánica (Universidad de Navarra). Gestora lingüística autónoma en ámbito de prensa mexicana.

Del texto claro al discurso coherente: algunas consideraciones sobre la labor dinámica de un editor

From the clear text to the coherent discourse: Some considerations on the dynamic copy editor's task

RESUMEN: el oficio de editor (corrector de estilo) rara vez se limita a aplicar criterios de corrección idiomática. Cuando un texto ha sido débilmente focalizado por su autor, el editor debe adoptar una actitud dinámica, a fin de recuperar su verdadero sentido y reescribirlo con coherencia y cohesión. Una "recepción dialógica", primero, y una "creación dialógica", después, constituyen un binomio importante para que el editor pueda dirigir los cambios sintácticos, morfológicos, léxicos y, sobre todo, semánticos, que practica a un "texto claro", con miras a convertirlo en un "discurso coherente" y pragmáticamente apropiado a los fines que persiga.

Palabras clave: teoría del discurso, análisis del discurso, retórica, edición de textos.

ABSTRACT: *The job of a copy editor is rarely limited to applying the criteria of idiomatic correction. When a text has been poorly focalized by its author, the copy editor should adopt a dynamic approach to first recover the text's truest sense and then proceed to rewrite it coherently and cohesively. Therefore, a "dialogic reception" together with a "dialogic creation" constitutes the key binomial that allows the copy editor to monitor the syntactic, morphologic, lexical, and semantic changes that are performed in a "clear text", in order to transform it into a "coherent discourse", pragmatically appropriate for the purposes it pursues.*

Key words: *Discourse Analysis, Text Editing, Style Correction, Rewriting.*

1. Introducción

Es una responsabilidad mayúscula cuidar la preparación de un escrito ajeno y hacerlo sin menoscabo del estilo y la intencionalidad de su autor. Me refie-

ro concretamente al trabajo de un editor de textos que, con sobrada frecuencia, se ve en la necesidad de ir más allá de las correcciones idiomáticas y tipográficas para entrar en terrenos de la coherencia y la cohesión. Por supuesto, habría que discutir el nivel de calidad que tiene el texto cuando llega a manos del editor, para precisar en qué casos es suficiente la aplicación de procedimientos correctivos y en qué otros es inevitable la labor de reescritura. Sin entrar en las implicaciones éticas que supone modificar sustancialmente lo que otro ha escrito, abordo a continuación algunas consideraciones que pueden ser útiles para convertir un *texto claro* en un *discurso coherente*. Por un lado, pretendo identificar algunas piezas lingüísticas que marcan el principio, desarrollo y conclusión de un texto formal; y por otro, planteo el trabajo de reescritura como una actividad dinámica, fuertemente apoyada en la idea del *devenir del texto*² y en su sentido *dialogico*³, y que puede ser útil para que el editor consiga expresar y configurar aquello que el autor también pretendía, pero no logró.

Para este propósito, parto de la idea de que un *texto* –escrito o hablado y de cualquier extensión– plantea un contenido unificado y está constituido, en esencia, por elementos y formas de relación meramente lingüísticos. Es durante la producción de ese texto cuando se van incorporando elementos y formas de relación extralingüísticos que lo convierten en un *discurso*. Lavandera⁴ clarifica esto a través de la siguiente ecuación:

$$\text{Discurso} = \text{texto} + \text{contexto}$$

Visto así, el texto es *texto* si ofrece la posibilidad de ser analizado en su estructuración idiomática, a través de la desarticulación de sus diferentes piezas lingüísticas y la determinación de cómo éstas se relacionan (apartado 2). De ahí que la presencia de ciertas estructuras sintácticas, contenidos lexicales relacionados, signos de puntuación, elementos correferenciales, enlaces

¹ De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, un *editor* es una persona que aplica procedimientos filológicos para depurar un texto ajeno. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 21ª edición, Espasa Calpe, Madrid, 1992, p. 864.

² Cfr. LAVANDERA, B., "Argumentatividad y discurso", *Voz y letra*, tomo III, vol. 1, 1992, p. 4.

³ Cfr. BAJTÍN, M., *Estética de la creación verbal*, 7ª edición, Siglo XXI editores, México, 1997, p. 257.

⁴ Cfr. LAVANDERA, B., *op. cit.*, p. 3.

textuales..., sea indispensable para la confirmación de su naturaleza de texto. Aún más: sólo puede hablarse de texto en la medida en que las emisiones que lo conforman están relacionadas; de no ser así, se trataría de una mera enumeración de realidades lingüísticas.

Ahora bien, es posible que el editor reciba para su corrección un material escrito con todos estos atributos de texto. Acto seguido, puede desmontar sus partes y confirmar, en efecto, que lo que ha llegado a sus manos tiene categoría de texto *terminado*. Si partimos de la idea de que “nada se mueve en el texto una vez que éste se ha constituido”⁵, no le quedaría al editor más que implementar principios filológicos para ajustarlo a las normas idiomáticas, ello en el caso de presentar algún tipo de alteración. Después de esto, el trabajo de edición habría terminado.

Sin embargo, mi experiencia en este campo me ha enseñado que –en la mayoría de los casos– la edición de textos nada tiene de sencillo ni estático. Cuando se persigue algo más que un escrito “claro”, la inclusión de elementos contextuales es determinante; elementos en los que quizá no pensó un escritor poco avisado, que sólo se ha ocupado en generar una serie más o menos correcta de emisiones lingüísticas trabadas. El trabajo de edición en estos casos se vuelve complejo: trasciende los criterios correctivos para entrar en una labor dinámica de reescritura, en la que es necesario realizar un número considerable de cambios para que las ideas se articulen con una finalidad específica, y se engargen en un tiempo y un espacio determinados. En pocas palabras, el editor tiene frente a sí la tarea de convertir un *texto claro* en un *discurso coherente*.

También podemos imaginar la tarea del editor como un proceso de conversión de un *género discursivo primario* o *simple* a uno *secundario* o *complejo*, utilizando terminología de Bajtín⁶. De hacerlo, estaríamos entendiendo el escrito original como una forma comunicativa inmediata, no del todo cuidada, que requiere de la mano del editor para convertirse en una forma de comunicación más desarrollada y compleja, que atienda a condiciones culturales específicas. Por supuesto, no quiero decir con esto que necesariamente el emisor original haya pasado por alto imprimir en su texto una intencionalidad y un sentido cultural determinado, pero sí advertir que pudo haberlo hecho débilmente, de modo que es tarea del editor descubrirlo y destacarlo.

Para la labor de reescritura, la teoría del análisis del discurso es imprescindible. Pero más que emplearla como una herramienta para describir y

⁵ LAVANDERA, B., *op. cit.*, p. 4.

⁶ BAJTÍN, M., *op. cit.*, p. 250.

entender las realidades extralingüísticas de un mensaje terminado, perfectamente inserto en una situación comunicativa, me parece que puede ser útil para guiar la acción misma de crear o reescribir un texto. De ningún modo estoy hablando de una abierta prescripción, pero sí del señalamiento más o menos didáctico de una posible línea de avance para el editor, convertido ahora en el nuevo emisor del mensaje. Así, el conocimiento y la aplicación de algunas estrategias de creación discursiva pueden resultar particularmente útiles y, aunque no exista modo de asegurar que en todo momento de la reescritura el editor está absolutamente consciente de lo que hace con las emisiones lingüísticas ajenas, sí al menos puede entrenarse en monitorear su trabajo de edición.

Como explico en el apartado 3., antes de iniciar la dinámica dialogal de la reescritura el editor debe entender el texto a través de varias lecturas igualmente dinámicas y dialógicas. Como resultado de ellas, sabrá qué elementos cognoscitivos debe suplir acerca de la realidad a la que se refiere el texto y que éste no ha proporcionado, y qué focalización requiere para que sea congruente con la situación comunicativa en la que pretende aparecer. Con esto quiero decir que tanto en la recepción exploratoria como en la reelaboración del texto hay o debería haber una actitud contestataria por parte del editor, pero no en absoluta libertad, sino supeditada a los rasgos de intención que –sean débiles o fuertes– ha dejado el autor en el devenir original de su texto.

Finalmente, planteo en el apartado 4 oportunidades de reescritura mucho más libres que, o bien supondrían una negociación del editor con el autor para emplear su material lingüístico con propósitos distintos a los planteados en el discurso original, o bien serían el resultado extremo de reescribir con una intencionalidad propia del editor por no haber encontrado ni siquiera un débil tópico en el texto que llegó a sus manos.

2. Descripción lingüística de un texto claro

Es innegable que el siguiente texto⁷ constituye una unidad completa de significado, referida a un evento concreto de la realidad; que emplea un material lingüístico con relaciones más o menos comprensibles para un

⁷ El texto que se analiza ha sido tomado con absoluta fidelidad de una revista institucional (*Verbum*, 1999, Universidad de Monterrey, México), en un número especial editado con motivo del 30.º aniversario de la universidad.

hablante nativo del español. Puede caer perfectamente en la denominación de *secuencia*⁵, en su sentido de ordenación lineal de piezas textuales dispuestas en un tiempo y espacio, que lo mismo puede ser definida por sus propiedades morfosintácticas que por sus relaciones semánticas y pragmáticas, como veremos a continuación. Hay elementos lexicales correferenciales, un manejo específico de signos de puntuación y una serie de señales de sentido que permiten al receptor recorrer hasta su fin el camino que el emisor ha dispuesto.

Las clases universitarias que comenzaron bajo el nombre de Universidad de Monterrey, principalmente en las instalaciones de los colegios CUM y Labastida, el 8 de septiembre de 1969, gracias a la iniciativa de varias congregaciones religiosas, profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad, y a sus múltiples reuniones de planeación, rinden ahora sus mejores frutos: una Universidad con su propio campus, 23 programas profesionales, seis de posgrado, especialidades médicas y dos unidades de bachilleres: la Unidad Humberto Lobo y la Unidad San Pedro.

Delimitada, como está, la oración central, es posible determinar que las piezas lingüísticas interpuestas entre el sujeto y el predicado constituyen, en lo sintáctico, una serie de incisos relacionados con lo espacial, lo temporal y lo causal del tema; mientras que la información pospuesta a la predicación se refiere a ejemplos que ratifican la naturaleza del complemento directo, concretado en el rema como *mejores frutos*. Un único signo de puntuación tajante —el punto final— señala el carácter completivo del período que, integrado de esta manera, resulta excesivamente largo. (Este sentido interminable de la construcción dificulta la atención del receptor y le impide identificar con prontitud el propósito comunicativo del texto. Por tanto, en la segunda parte de la tarea de edición será imprescindible la simplificación sintáctica y la focalización del mensaje)

Ahora bien, aun con las dificultades de concentración que podría suponer al receptor la extensión del texto y el modo de articularse en lo sintáctico, podemos decir que sus partes continúan siendo emisiones relacionadas, y no una lista de piezas lingüísticas como podría ser la siguiente.

1. *Las clases universitarias rinden ahora sus mejores frutos.*
2. *Las clases universitarias comenzaron bajo el nombre de Universidad de Monterrey.*

⁵ Cfr. VAN DIJK, T. A., *Estructuras y funciones del discurso*, 8ª edición, Siglo XXI editores, México, 1993, p. 22.

5. *Las clases universitarias comenzaron principalmente en las instalaciones de los colegios CUM y Labastida*
4. *Las clases universitarias comenzaron el 5 de septiembre de 1969.*
5. *Las clases universitarias comenzaron gracias a la iniciativa de varias congregaciones religiosas, profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad.*
6. *Las clases universitarias comenzaron gracias a las múltiples reuniones de planeación de varias congregaciones religiosas, profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad.*
7. *Las clases universitarias rinden ahora sus mejores frutos: una Universidad con su propio campus, 23 programas profesionales seis de posgrado, especialidades médicas y dos unidades de bachilleres: la Unidad Humberto Lobo y la Unidad San Pedro.*
8. *Hay dos unidades de bachilleres: la Unidad Humberto Lobo y la Unidad San Pedro.*

Lo que hace el autor es, en esencia, articular en un solo período todos estos contenidos significativos que ha tomado de la realidad que pretende describir, con el consecuente debilitamiento de la mayoría de ellos. En primer lugar, se ve en la necesidad de destacar una sola oración (idea central: *Las clases universitarias [...] rinden ahora sus mejores frutos*) a cuyo sujeto subordina información relevante a través de un pronombre relativo (idea secundaria: *...que comenzaron bajo el nombre de Universidad de Monterrey...*).

Por un lado, el sentido de inicio que supone en la enunciación la aparición del tema y, por otro, el sentido de fin que se percibe una vez expresado el rema dan al emisor la certeza de que el mensaje ha sido dicho de forma completa y en una dirección lógica. Los demás contenidos significativos, en consecuencia, terminan semánticamente debilitados al intercalarse unos a manera de incisos circunstanciales referidos al sujeto, y otros como aposiciones al contenido enunciado en el predicado.

Incisos:

Idea terciaria de lugar

...principalmente en las instalaciones de los colegios CUM y Labastida...

Idea terciaria de tiempo

...el 8 de septiembre de 1969...

Idea terciaria de modo o razón (a)

...gracias a la iniciativa de varias congregaciones religiosas, profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad...

Idea cuaternaria de modo o razón (b)

...y a sus múltiples reuniones de planeación...

Aposiciones:

Idea terciaria: ejemplos

...una Universidad con su propio campus, 23 programas profesionales, seis de posgra-

do, especialidades médicas y dos unidades de bachilleres...

Idea cuaternaria: ejemplos de ejemplo

...dos unidades de bachilleres: la Unidad Humberto Lobo y la Unidad San Pedro.

Esta estructura sintáctica compleja –mas no confusa–, refleja a un emisor a las claras consciente de su labor de “juntar” información verdadera sobre un referente igualmente verdadero. Esta supuesta competencia lingüística se refleja también en el uso académico de la puntuación (incisos delimitados por comas; aposiciones precedidas por dos puntos con explicitación de palabras catafóricas) y en el empleo de piezas de cohesión textual. Destaca el uso de la conjunción aditiva “y”, precedida por coma, que introduce la idea cuaternaria de modo o razón (b), y que se diferencia claramente de la “y” conclusiva que cierra la serie de tres sujetos en la idea terciaria de modo o razón (a).

...gracias a la iniciativa de varias congregaciones religiosas, profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad, y a sus múltiples reuniones de planeación...

Pero no sólo está presente en el texto una articulación sintáctica, que hace de él un producto gramaticalmente terminado; es posible identificar también ciertos contenidos lexicales relacionados y algunos elementos correferenciales, que agregan a la consideración del texto terminado un ingrediente semántico. Los ejemplos más evidentes son de naturaleza catafórica y, por lo mismo, contribuyen a un recorrido que el emisor plantea al receptor como obligatoriamente lineal. Es el caso del término *mejores frutos* y el término *dos unidades*, ambos seguidos por dos puntos, más el desarrollo de sus contenidos, que a continuación listo.

...rinden ahora sus mejores frutos:

- *una Universidad con su propio campus*
- *23 programas profesionales*
- *seis de posgrado*
- *especialidades médicas y*
- *dos unidades de bachilleres*

...y dos unidades de bachilleres:

- *la Unidad Humberto Lobo y*
- *la Unidad San Pedro*

Estos dos casos pueden considerarse mecanismos cohesivos por el contenido paralelo de lo listado; se trata de un tipo de ejemplificación que, suma-

do a las piezas que continúa describiendo, permiten asegurar que este texto constituye una unidad innegable de sentido, “un tejido donde unas partes remiten a otras”⁹.

Así, destaca la función correferenciada del posesivo *sus*, empleado en dos ocasiones. En la primera de ellas su referente es el grupo de personas a las que recién se ha hecho mención (...*gracias a la iniciativa de varias congregaciones religiosas, profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad, y a sus múltiples reuniones...*), mientras que en la segunda, el adjetivo tiene como referente al núcleo de sujeto de la oración principal, por cierto bastante alejado (*Las clases universitarias [...] rinden ahora sus mejores frutos...*).

Hay también un par de casos de elipsis nominal, cuyo contenido bien puede inferir el receptor sin mayor problema durante la lectura, por estar muy cercano su contexto verbal:

...*gracias a la iniciativa de varias congregaciones religiosas, profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad, y [gracias, sobre todo] a sus múltiples reuniones de planeación, rinden ahora sus mejores frutos: una Universidad con su propio campus, 23 programas profesionales, seis [programas] de posgrado...*

De acuerdo con Casado¹⁰, toda frase nominal de naturaleza elíptica se distingue de su antecesora por contener una porción informativa de carácter novedoso. Éste es el caso de la primera omisión de *gracias*; en la línea textual se agradece la iniciativa de cada grupo de apoyo para el comienzo de las clases universitarias y, acto seguido, se sucede la elipsis para introducir la referencia a las reuniones de planeación, en las que se supone el ingrediente nuevo de fusión de los grupos de apoyo que aparecen primero desarticulados. Este segundo *gracias* que se omite supone también una intensificación del inciso causal *b* en relación a su precedente *a*, a grado tal que invita a completar la elipsis con una pieza lingüística: *sobre todo*.

Frente a estas omisiones, sobresalen dos casos de recurrencia léxica que, en principio, pueden considerarse también como procedimientos lingüísticos que cohesionan al texto:

⁹ VILARNOVO, A., “Teorías explicativas de la coherencia textual”, *Revista española de lingüística*. Año 21, fasc.1, 1991, p. 126.

¹⁰ Cfr. CASADO, M., *Introducción a la gramática del texto del español*, 3ª edición, Arco/Libros Madrid, 1997, p. 8.

Las clases universitarias que comenzaron bajo el nombre de Universidad de Monterrey (...) rinden ahora sus mejores frutos: una Universidad con su propio campus...

... y dos unidades de bachilleres: la Unidad Humberto Lobo y la Unidad San Pedro.

Si hacemos un breve paréntesis estilístico notaremos que la repetición en el segundo caso es un rasgo que aunque no confunde sí redundante, por lo que el editor habrá de encargarse de su simplificación. Ahora bien, la solución no es igualmente sencilla en el primer caso; se trata de una recurrencia inadecuada que en lugar de producir mayor claridad tiene efectos contraproducentes para el sentido¹¹. Es uno de esos casos de cohesión textual que no implica coherencia en el sentido, como describo párrafos adelante.

Hasta aquí podemos decir que la organización sintáctica del texto, más los ejemplos de correferencia, recurrencia, elipsis... dan fe de que se trata de un material cohesionado. Agregaré ahora que este material, en principio, corresponde a un contenido satisfactoriamente coherente, en el sentido de que no violenta nuestro conocimiento del mundo ni contraviene los principios generales del saber; además, se ajusta a los requerimientos de la expresión elocucional al no caer en contradicciones y extravagancias¹². Hay, sin embargo, algunas desviaciones sutiles que, sin caer en incongruencias, afectan la recepción del verdadero sentido del mensaje; es imprescindible que se ocupe de ellas el editor durante la reescritura. Me refiero a la débil topicalización del texto y a la información que, en forma de incisos y aposiciones, no termina de integrarse en el contenido significativo que el texto pretende transmitir.

De acuerdo con Vilarnovo¹³, la explicación más frecuente y con mejores resultados entre los teóricos del discurso acerca de la coherencia textual tiene que ver –más que con mecanismos de cohesión– con el tópicos en el que el discurso se centra. Esto supondría una noción de *unidad* entre el tema del texto y todas las secuencias restantes que predicen sobre él. Pero no basta con que estas piezas lingüísticas se refieran al tema, sino que han de hacerlo sin caer en contradicciones o saltos no lógicos para la configuración del sentido. Además, debe experimentarse una progresión en el desarrollo del tópicos y

¹¹ Cfr. REYES, G., *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*, Arco/Libros, Madrid, 1998, p. 139.

¹² Cfr. COSERIU, citado por VILARNOVO, A., *op. cit.*, p. 128.

¹³ Cfr. VILARNOVO, A., *op. cit.*, pp. 135-138.

una ordenación de subtemas al servicio del tema. Concretamente Van Dijk señala que es en la *coherencia conceptual* en la que deben buscarse las relaciones más importantes en el discurso; el sentido se integra de una *coherencia lineal* entre las oraciones individuales de una secuencia y una *coherencia global* del texto completo. Además, importa mucho la consideración del contexto en el que el texto aparece (*coherencia pragmática*) y una explicación cognoscitiva –muchas veces intuitiva– por parte del lector-oyente que, apoyado en su conocimiento del *mundo real*, es capaz de identificar en la secuencia textual la representación de un *mundo posible*. Van Dijk agrega que para esta explicación cognoscitiva el lector se apoya en *marcos* o estructuras conceptuales convencionales que le permiten “esperar” que un evento transcurre de un modo y no de otro.

Ahora bien, en el caso del texto que analizo está probada su coherencia lineal por la vía de los mecanismos de cohesión textual; sin embargo, esto no es tan fácil en el plano conceptual, principalmente por su débil topicalización. Y éste es quizá el asunto más delicado que el editor necesita cuestionar durante la recepción del mensaje, y el que finalmente lo habrá de llevar a decidirse por una nueva emisión. Además, los ingredientes referidos al *mundo real* se conectan de un modo tal que distorsionan (o al menos dificultan) la continuidad de un *mundo posible*.

Así, con un tema como *las clases universitarias*, y una serie de secuencias temporales, espaciales, modales y ejemplificadoras que no terminan de ponerse a su servicio, el resultado es una predicación (...*rinden ahora sus mejores frutos*) desviada de la verdadera intención comunicativa del mensaje. De ello puede darse cuenta el editor si practica una recepción dialógica del texto (apartado 3) y se apoya en sus propios *marcos*; esta reflexión lo ha de llevar necesariamente a intuir que los referentes a los que alude el texto como piezas de un *mundo real* (clases, universidad, fechas, espacios...), dispuestos como están en la línea textual, no conducen a la conformación de un *mundo posible*.

Explico: parece que de *las clases* deriva el crecimiento material de la *universidad*, cuando en realidad aquéllas son sólo una referencia anecdótica a los inicios austeros de ésta. La confusión puede deberse a la poca pericia en la ilocución, pues al marcar el calificativo *universitarias* para el sustantivo *clases* el emisor ha creído que establecía con claridad al sujeto en el que centraría su texto: la Universidad de Monterrey. Es más, la subordinación de relativo que acompaña a *clases universitarias* (...*que comenzaron bajo el nombre de*

¹⁴ Cfr. VAN DIJK, T. A., *op. cit.*, pp. 25-39.

Universidad de Monterrey...) prueba que el emisor ha echado en falta al verdadero sujeto de su enunciación; esa referencia, con todo, es poco afortunada porque agrega la noción falaz de que sólo en sus inicios la universidad se llamó de esa manera. Esta deconstrucción textual del *mundo real* se confirma también por la tautología que supone la enunciación del primero de los ejemplos (*una Universidad con su propio campus...*)¹⁵. Así, en lugar de predicar un elemento nuevo de lo dicho (un campus propio), se predica lo dicho de lo dicho (la universidad ha dado como resultado una universidad). A esta incongruencia del *mundo posible* a la que da lugar el texto hay que sumar otra falacia, provocada por la ausencia de un salto causal lógico de los incisos modales *a* y *b*, y por su misma configuración sintáctica: se intuye que *las clases* comenzaron *gracias a la iniciativa de varias congregaciones religiosas...*, pero que no necesariamente estos grupos de apoyo han tenido que ver en el desarrollo posterior de la institución hasta llevarla a su estado actual.

Para una interpretación pragmática del texto el editor tendría que saber que el referente de la enunciación –la Universidad de Monterrey– ha tenido siempre el mismo nombre, y que los grupos que apoyaron el inicio de sus operaciones en 1969 han estado presentes desde entonces hasta el *ahora* que se recrea. Además, la publicación del texto en la revista *Verbum*, en un número conmemorativo del 30.º aniversario de la Universidad de Monterrey, es un claro indicio que el editor tendría que tomar en cuenta para la focalización correcta en la versión que reescriba: se trata de exaltar a una universidad que, habiendo empezado sus funciones 30 años atrás (inciso temporal), en completa austeridad (inciso espacial y referencia contrastiva a las primeras clases), es hoy ejemplo de progreso material y académico (secuencias ejemplificadoras); paralelamente habría que reconocer la deuda moral con quienes ayudaron y aún ayudan a este estado de cosas (incisos modales *a* y *b*).

De este debilitamiento en la topicalización del texto, de la serie de incisos y aposiciones que añaden información desarticulada del tema, de la ausencia de progresión lógica, de los vacíos pragmáticos... se tiene que percatar el editor durante la lectura. Sólo mediante una recepción participativa y dialógica puede determinar el grado de incoherencia textual y, en consecuencia, decidirse por una nueva emisión en la que resuelva estas deficiencias del sentido. La reescritura, por tanto, exigirá también un dinamismo dialógico que haga consciente al editor de cada cambio sintáctico y semántico que practique. Aún más: en esta nueva emisión el editor deberá volcar las

¹⁵ La tautología es particularmente más notoria por el uso de la mayúscula en *Universidad*, pues refuerza su naturaleza de nombre propio.

propias respuestas que subsanen las carencias cognoscitivas del texto. Estas adiciones, producto de una emisión contestaria, no pueden ser libres; han de derivar necesariamente del tópico insinuado por el autor original, y tener el propósito de intensificarlo para ganar en coherencia.

Para cerrar este comentario lingüístico insistiré en que –fuera de la interferencia en la recepción del texto por su excesiva subordinación y, por tanto, lo inevitable de segundas lecturas– no es imprescindible la aplicación de criterios filológicos de corrección. Ahora bien, si la expresión sintáctica es gramatical, el contenido es aparentemente congruente y la naturaleza de *texto claro* es innegable, entonces lo que tiene por delante el editor es una compleja tarea de reescritura que supera un esfuerzo meramente lingüístico. Hay que entrar ahora en la naturaleza comunicativa del discurso y en la labor ineludible del editor de conocer el contexto en el que el discurso habrá de engarzarse.

3. Edición dinámica de un discurso coherente

Veamos ahora la segunda parte del trabajo de edición: la reescritura. En este momento el editor tiene en sus manos un material *claro* en lo lingüístico, pero *indefinido* en lo comunicativo. La coherencia del texto no sólo está en tela de juicio por razones de una débil focalización, sino por carecer de ingredientes extralingüísticos que orienten hacia una adecuada interpretación.

Dada la naturaleza formal del espacio en el que el texto aparece (una revista de considerable circulación entre una comunidad académica y universitaria específica), no conviene aplicar criterios absolutamente libres al reescribir. De hecho, la disyuntiva está presente: o el editor parte de la serie desarticulada de las ocho emisiones lingüísticas que subyacen en el mensaje original (ver p. 3) y focaliza a su arbitrio, o bien, parte del mensaje articulado y se da a la tarea de intensificar la focalización que, aunque débil, el escritor original ha marcado en su texto. (En el primer caso, lo radical del procedimiento puede justificarse por una serie de consideraciones adicionales, como comento en el apartado 4)

En este apartado, me concentraré en una reelaboración del texto más o menos fiel a la intencionalidad del autor. Para ello, propongo la reescritura en dos etapas, ambas relacionadas con la consideración del texto como un *devenir*: una *recepción dialógica* del texto original y una *creación dialógica* del nuevo discurso.

3.1. *Recepción dialógica*

El editor es, primeramente, lector de un texto. En este papel de oyente no puede ni debe limitarse a comprender el significado lingüístico del mensaje en el que habrá de trabajar. Una postura activa desde las primeras palabras del texto lo ha de llevar a interrogar al autor sobre todo aquello que le haga falta para adquirir una cognición completa acerca del universo ahí planteado. Durante la línea de avance –incluso cuando haya retrocesos–, el receptor debe esperar que cada elección lingüística que haya hecho el autor le informe sobre una realidad concreta y, a la vez, lo prepare para conectar la información recibida con una nueva con la que guarde un relación lógica y funcional. De este modo, la horizontalidad del discurso, el *devenir del texto*, se convierte en una línea de avance que bien puede resultar satisfactoria para un oyente ordinario cuando obtiene respuestas a sus inquietudes y preguntas, o bien, insatisfactoria cuando la comunicación no se consigue cabalmente por presentirse incompleta en algún sentido.

En el caso del editor, la actitud activa en la recepción del texto va más allá de obtener un resultado satisfactorio o insatisfactorio. “Toda comprensión de un discurso vivo (...) tiene un carácter de respuesta (...) y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante”¹⁶. Esta capacidad *contestataria* del editor-oyente durante la recepción dialógica es indispensable para su desempeño como editor-hablante en la creación también dialógica. Se trata de suplir las carencias semánticas y pragmáticas del texto, para lo que se hace necesario generar respuestas propias a aquellas preguntas a las que el autor original no haya dado respuesta, y completar la cognición mediante una exploración de la realidad extralingüística y las condiciones del evento comunicativo.

En este sentido, una recepción dialógica en el devenir del texto analizado puede llevar al editor a plantearse preguntas similares a las que enseguida expongo, más sus correspondientes respuestas. En una situación ideal, el autor responde en una disposición inmediata a la pieza lingüística que provoca la pregunta; en otros casos, retarda la respuesta; y en otros más, nunca llega a proporcionarla. Si sucede esto último, el editor debe plantearse la conveniencia de contestar por el autor, para lo que debe conocer la situación comunicativa en la que aparece el mensaje (ver p. 7). Finalmente, este saldo de preguntas y respuestas –resultado de varias lecturas del texto– terminará siendo el material lingüístico y no lingüístico del que ha de servirse el editor

¹⁶ BAJTÍN, M., *op. cit.*, p. 257.

para la reescritura. Además, y esto es muy importante, este ejercicio reflexivo siempre da luz sobre los mecanismos propios del trabajo de edición.

Las clases universitarias...

Con la aparición de un sujeto gramatical tan sencillo como éste, la primera inquietud que asalta al editor en forma de pregunta es la siguiente: (1) *¿se referirá el autor a contenidos académicos?* La respuesta no es inmediata, porque el período deriva hacia un pronombre relativo que subordina información sobre la naturaleza del sujeto. Después aparecen tres incisos que mantienen suspendida la respuesta hasta llegar al rema en el que, para sorpresa del editor, hay una respuesta que no corresponde positivamente a su pregunta: el autor no predica sobre contenidos académicos, sino sobre prosperidad material y curricular de la Universidad de Monterrey, una institución mencionada en un enunciado subordinado de carácter incidental. En consecuencia, el editor debe indagar si es pertinente para la situación comunicativa añadir información que responda a su pregunta, o si en realidad lo que hace falta es presentar como verdadero sujeto a la Universidad de Monterrey. Este primer encuentro dialógico es útil, además, para determinar la conveniencia de agilizar la aparición del predicado mediante la simplificación de la estructura sintáctica.

...que comenzaron bajo el nombre de Universidad de Monterrey...

Si el editor está dialogando por primera vez con el autor (situación que supondremos en éste y los siguientes párrafos), se encontrará con que la aparición de este enunciado subordinado no sólo suspende la respuesta a su primera pregunta, sino que lo hace agregar a ésta otras tres: (2) *¿se referirá el autor al tiempo cuando las clases empezaron?*, (3) *¿la referencia a la Universidad de Monterrey será sólo nominal, calificativa de las clases?*, (4) *¿tiene actualmente otro nombre esta universidad?*

...principalmente en las instalaciones de los colegios CUM y Labastida...

Este inciso proporciona información inesperada al editor: sabe ahora en qué lugar empezaron las clases de una determinada universidad, pero aún no obtiene respuestas concretas a sus cuatro preguntas.

...el 8 de septiembre de 1969...

En el devenir del texto, por primera vez el autor responde a una de las interrogantes del editor. Se trata de un inciso circunstancial que se refiere a la fecha en que se iniciaron las clases universitarias. En este momento el editor puede considerar como un posible mecanismo de reescritura el cambio en la colocación de este inciso, de modo que aparezca inmediatamente después de que se enuncie el sujeto. Las otras tres preguntas siguen suspendidas.

...gracias a la iniciativa de varias congregaciones religiosas, profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad...

La enunciación se está haciendo muy extensa y el editor no encuentra aún respuesta a sus preguntas. En la línea textual aparece un nuevo inciso que añade una circunstancia causal al sujeto: las clases universitarias empezaron gracias al apoyo de un grupo de personas. La forma en la que el inciso está redactado despierta algunas sospechas significativas que pueden llevar al editor a formular nuevas preguntas y a intuir próximos procedimientos correctivos. El inciso contiene una enumeración no paralela en lo gramatical (*varias congregaciones religiosas* - sustantivo femenino plural flanqueado por un numeral y un adjetivo concordantes; *profesionistas* - sustantivo común plural; *empresarios comprometidos con la comunidad* - sustantivo masculino plural más adjetivo y locución preposicional) y en lo semántico (las *congregaciones religiosas* corresponden a un número no precisado de colectividades; los *profesionistas*, a un número no precisado de personas; y los *empresarios comprometidos con la comunidad*, a un número no precisado de personas a las que caracteriza su compromiso social). Ante la falta de paralelismo, el editor pregunta: (5) *¿cómo fue posible que grupos tan dispares tomaran la iniciativa de ayudar al inicio de las clases universitarias?*, (6) *¿sólo los empresarios están comprometidos con la comunidad, o lo están también los profesionistas y las congregaciones religiosas?* Ahora bien, pasando por alto el no-paralelismo, el editor podría preguntar: (7) *¿tendrán estas personas que ver con el desarrollo posterior de la vida universitaria, o sólo participaron en el inicio de clases en 1969?* Terminado el ejercicio dialógico, el editor se dará cuenta de que ninguna de estas nuevas preguntas encuentra respuesta en el texto. Sobre los mecanismos de edición, es posible que desde esta primera lectura se percate de que debe imprimir paralelismo gramatical y semántico a esta lista, si es que quiere conservarla en la enunciación.

...y [gracias, sobre todo] a sus múltiples reuniones de planeación...

Se acumulan las preguntas sin respuesta y ahora aparece un segundo inciso causal precedido del marcador aditivo “y”. La elipsis se resuelve sin mayor problema, pero el posesivo *sus* –con la sospecha que ha despertado la lista anterior no paralela– lleva al editor a preguntarse: (8) *¿las clases universitarias empezaron gracias a las reuniones de los empresarios, de los profesionistas, de las congregaciones religiosas o de todos juntos?*

...rinden ahora sus mejores frutos:...

Con la enunciación del predicado se da parte de la respuesta a la primera pregunta ((1) *¿se referirá el autor a contenidos académicos?*). Suspendida la recepción dialógica en este punto, podría parecer que los *mejores frutos* de las

clases universitarias necesariamente se referirán a contenidos académicos exitosos. La utilización catafórica de los dos puntos crea expectación e invita al editor a encontrarse con la segunda parte de la respuesta que, como he explicado, diverge del núcleo del sujeto porque termina refiriéndose a la prosperidad material y curricular de la Universidad de Monterrey. Por otra parte, el adverbio de lugar que aparece constituye una nueva información sobre el aspecto temporal. Independientemente del grado de precisión mayor que tendría un *hoy* sobre el *ahora* que el autor utiliza, se consigue una progresión temática muy importante que debe ser tomada en cuenta por el editor al focalizar el mensaje. Este adverbio se relaciona débilmente con el inciso temporal, pero es suficiente para sugerir el paso de 30 años en la vida de la Universidad de Monterrey.

...una Universidad con su propio campus, 23 programas profesionales, seis [programas] de posgrado, especialidades médicas y dos unidades de bachilleres:...

Esta aposición en forma de ejemplos rompe con la falsa expectativa que había generado el predicado, en el sentido de que no informa sobre los frutos de las clases en particular sino de la universidad en general. Además, la lista plantea dos problemas: por un lado, se percibe la tautología de la que he hablado y, por otro, se identifica un conformación no paralela de los datos (mezcla de referentes materiales [un campus y dos centros de bachilleres] con referentes no materiales [programas académicos]). Estos fallos en la forma conducen de nuevo a ciertas sospechas que puede concretar el editor en otras preguntas: (9) *¿son las especialidades médicas programas de posgrado?*, (10) *¿están las dos unidades de bachilleres contenidas en el campus, en donde parece que al menos lo están los programas profesionales y de posgrado?* La sospecha se intensifica por la presencia catafórica de los dos puntos, que parecen anunciar nuevos ejemplos de los ejemplos.

...la Unidad Humberto Lobo y la Unidad San Pedro.

En efecto, el editor se encuentra con un desarrollo del último ejemplo de la lista anterior, lo que aclara su sospecha manifiesta en la pregunta (10); el autor ha mezclado sin un criterio específico categorías distintas. A estas alturas de la recepción dialógica el editor tiene un saldo de ideas más o menos claras que alternan con vacíos cognoscitivos y mecanismos de edición que se anuncian como imprescindibles.

3.2. Creación dialógica

Una vez que el editor ha practicado el diálogo reflexivo con el texto, se dispone a reescribirlo. Esta segunda etapa en la creación de un discurso cohe-

rente supone la recuperación del sentido original del texto mediante una topicalización adecuada, una funcionalidad no sospechosa de las piezas lingüísticas, una incorporación de mecanismos de cohesión textual al servicio del sentido global y una clara conciencia de las implicaciones diafásicas del mensaje. Después de todo, el propósito de la nueva emisión es que el futuro lector no pase por las mismas dificultades de comprensión por las que ha pasado el editor, y sea capaz de identificar –si es posible inequívocamente– el *mundo real* al que el discurso se refiere.

A manera de saldo de la recepción dialógica, presento a continuación la serie de preguntas que han sobrevenido al editor, acompañadas de las respuestas que facilitó el autor (satisfactorias o insatisfactorias) y de la nueva información de la que ha tenido que hacerse el editor a través del conocimiento de la situación comunicativa. Además, incluyo algunos mecanismos de edición que se anuncian como necesarios para la desaparición de este nivel de incongruencia.

Pregunta 1: *¿se referirá el autor a contenidos académicos?*

Respuesta: *medianamente satisfactoria. Se refiere en realidad al progreso material y académico de la Universidad de Monterrey*

Nuevo planteamiento: *la Universidad de Monterrey es el auténtico sujeto de la enunciación y se predica de él un estado actual de cosas que contrasta con el de 30 años atrás*

Mecanismo de edición: *focalizar el discurso e incluir el inicio de las clases sólo como un elemento anecdótico*

Pregunta 2: *¿se referirá el autor al tiempo cuando las clases empezaron?*

Respuesta: *satisfactoria. El 8 de septiembre de 1969*

Mecanismo de edición: *apoyarse en la recurrencia sinonímica temporal para exaltar con más eficacia el tópico*

Pregunta 3: *¿la referencia a la Universidad de Monterrey será sólo nominal, calificativa de las clases?*

Respuesta: *insatisfactoria. La Universidad de Monterrey es el auténtico sujeto de la enunciación*

Mecanismo de edición: *eliminar la naturaleza subordinada de esta información*

Pregunta 4: *¿tiene actualmente otro nombre esta universidad?*

Respuesta: *insatisfactoria. Conserva el mismo nombre, y esto lo sabe el editor por indagación propia*

Mecanismo de edición: *eliminar la ambigüedad que produce el verbo "comenzar"*

Pregunta 5: *¿cómo fue posible que grupos tan dispares tomaran la iniciativa de ayudar al inicio de las clases universitarias?*

Respuesta: *insatisfactoria*

Nuevo planteamiento: *para la exaltación del tópico sólo hace falta la mención del apoyo decisivo de estos grupos*

Mecanismo de edición: *imprimir paralelismo al listado para evitar que se repita la misma interrogante en el nuevo lector*

Pregunta 6: *¿sólo los empresarios están comprometidos con la comunidad, o lo están también los profesionistas y las congregaciones religiosas?*

Respuesta: *insatisfactoria. El compromiso es característico de todos los sujetos, y esto lo sabe el editor por indagación propia*

Mecanismo de edición: *imprimir paralelismo al listado para evitar que se repita la misma interrogante en el nuevo lector*

Pregunta 7: *¿tendrán estas personas que ver con el desarrollo posterior de la vida universitaria, o sólo participaron en el inicio de clases en 1969?*

Respuesta: *insatisfactoria. No sólo apoyaron el inicio de las clases, sino que lo siguen haciendo en la actualidad; esto lo sabe el editor por indagación propia*

Mecanismo de edición: *eliminar la ambigüedad que produce el verbo "comenzar"*

Pregunta 8: *¿las clases universitarias empezaron gracias a las reuniones de los empresarios, de los profesionistas, de las congregaciones religiosas o de todos juntos?*

Respuesta: *insatisfactoria.*

Nuevo planteamiento: *para la exaltación del tópico sólo hace falta la mención del apoyo decisivo de estos grupos*

Mecanismo de edición: *imprimir paralelismo al listado para evitar que se repita la misma interrogante en el nuevo lector*

Pregunta 9: *¿son las especialidades médicas programas de posgrado?*

Respuesta: *insatisfactoria. Por la disposición de los elementos parece que tiene otra consideración*

Nuevo planteamiento: *las especialidades médicas son un tipo de programa de posgrado; sin embargo, conviene mencionarlas por intereses particulares de la universidad; esto lo sabe el editor por indagación propia*

Mecanismo de edición: *separar esta pieza lingüística de las categorías generales, a través de recursos sintácticos*

Pregunta 10: ¿están las dos unidades de bachilleres contenidas en el campus, en donde parece que al menos lo están los programas profesionales y de posgrado?

Respuesta: *insatisfactoria. Están fuera del campus; esto lo sabe el editor por indagación propia*

Nuevo planteamiento: *las unidades de bachilleres son parte también del progreso de la universidad, pero a otro nivel*

Mecanismo de edición: *separar esta pieza lingüística de la lista de ejemplos en la que aparece, para evitar la ejemplificación de la ejemplificación y, con ello, el titubeo en la naturaleza de las categorías*

Si esta información es el resultado de auténticas inquietudes y preguntas en la recepción dialógica del editor, su inclusión en la reescritura de algún modo es “garantía” de que el nuevo lector podrá identificar el sentido global del texto con un menor esfuerzo. En realidad esta facilidad que se pretende con la nueva emisión no tiene que ver con un desarrollo estrictamente lineal del sentido (pueden incluirse retrocesos), sino con un topicalización clara y un material lingüístico y extralingüístico a su servicio. En pocas palabras: es la conversión a un discurso coherente.

Esta conversión podría dar lugar ahora a una amplia discusión sobre si el estilo del editor (preferencias léxicas, sintácticas, estructurales...) es o debe ser superior al del autor. Aunque mi objetivo en esta reflexión no se ha encaminado hacia este punto, quiero acotar que para la edición –como ocurre en el caso de la traducción–, lo deseable es conseguir un *efecto equivalente*¹⁷, esto es, una “impresión” similar en el nuevo lector a la que tuvo el editor frente al texto original. Esto explica la sencillez en el estilo de la versión editada que a continuación propongo, en la que importa, sobre todo, la solución a los problemas de coherencia y su inclusión en el contexto comunicativo que ya he definido. Un conocimiento de la cultura organizacional de la universidad puede llevar al editor a conservar el estilo formal, pero a la vez cálido y sencillo del texto original, que se refleja en la conservación de la metáfora *frutos* para referirse a resultados.

El 8 de septiembre de 1969, un grupo de jóvenes tomaba su primera clase universitaria en alguno de los salones del colegio Labastida; comenzaban así las actividades de la Universidad de Monterrey. Han pasado 30 años, y hoy el fruto

¹⁷ Cfr. NEWMARK, P., *Manual de traducción*, Cátedra, Madrid, 1995, (1.ª ed. en inglés 1987), pp. 73-75.

es abundante: nuestra universidad cuenta con su propio campus en el que se imparten 23 programas profesionales y 6 de posgrado, que incluyen a las especialidades médicas. Las unidades Humberto Lobo y San Pedro, además, ofrecen completos programas de bachillerato. En estas tres décadas ha sido decisivo el apoyo de varias congregaciones religiosas, y grupos visionarios de profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad.

Esta nueva emisión se inicia con una referencia temporal que luego se refuerza a través del mecanismo de la recurrencia: *han pasado 30 años... hoy... en estas tres décadas*. Esto obedece a necesidades pragmáticas: la inclusión del texto en una revista de aniversario lleva a considerar el aspecto temporal como intensificador del sentido. En esta misma dirección se explica la mezcla de tiempos verbales: pretérito imperfecto del indicativo en las acciones anecdóticas (*tomaba... comenzaban*) que preparan para la recreación del estado actual de cosas; tiempo presente en las acciones referidas precisamente a la prosperidad actual (*es... cuenta... ofrece*), y formas compuestas para las acciones de transición hacia esa prosperidad (*han pasado... ha sido*).

En el plano del contenido destacan una inclusión (*un grupo de jóvenes*) y una omisión (*colegio CUM*). Si bien la primera podría parecer una especificación de lo anecdótico, la verdad es que le imprime una naturaleza simbólica a los inicios de la universidad y le da, al mismo tiempo, un sujeto agente a *las clases*. La omisión, por su parte, se explica por dos razones: una concordancia en número (un grupo toma una clase en un colegio, y no en dos) y una verificación de la realidad por parte del editor (primero se utilizaron las instalaciones del colegio Labastida y luego las del CUM).

En lo sintáctico, las modificaciones son por demás evidentes. De un extenso período en el que los incisos y las aposiciones no terminaban de ponerse al servicio del tópico, se han derivado cuatro oraciones claramente delimitadas por signos de puntuación absoluta. La nueva estructura no sólo facilita la recepción en una única lectura, sino que expone los subtemas al servicio del tópico y le da a éste un sentido de progresión. La línea temporal favorece también este avance. Podemos distinguir, casi inequívocamente, que la primera oración es de carácter introductorio y que en su segunda parte, después del punto y coma, se presenta el sujeto de la enunciación. La segunda oración predica de forma abierta la prosperidad de la universidad, y el listado, ya paralelo, la refuerza. La tercera oración presenta en forma independiente otro caso de prosperidad, para terminar con una última oración en la que se agrega la mención a los grupos de apoyo que han sostenido a la universidad.

En el plano léxico, destaca la inclusión de los calificativos *abundante*, *propio*, *completos*, *decisivo* y *visionarios*, que se justifican por la naturaleza auto-complaciente del mensaje, y que no son sino una prolongación de la metáfora presente en el texto original: *mejores frutos*. A fin de cuentas estos recursos de vocabulario refuerzan el foco del texto y ratifican la naturaleza de la publicación (órgano oficial de la universidad); el posesivo *nuestra* también contribuye en esta dirección.

4. Ejemplos de edición libre

Como he comentado, sirviéndose de la serie desarticulada de las ocho emisiones lingüísticas que subyacen en el mensaje original (ver p. 3), el emisor podría focalizar a su arbitrio. Aunque no ha sido éste el caso, porque el texto proveía al menos de un débil tópico, el editor tendría que establecer una dirección semántica y pragmática en la reescritura, y reforzarla con los mecanismos discursivos que mejor sentido progresivo le imprimieran.

Presento a continuación dos versiones de edición libre. Aunque no describo el monitoreo de su gestación como discursos, sí aclaro que el primer caso focaliza la información de tal modo que podría estar al servicio de una exaltación de campañas financieras, mientras que el segundo hace lo propio alrededor de la participación exitosa de grupos sociales de apoyo al desarrollo universitario.

Versión libre no. 1

Las instalaciones de los colegios CUM y Labastida fueron el lugar en el que se impartieron las primeras clases de lo que en 1969 comenzó bajo el nombre de Universidad de Monterrey. Hoy, a 30 años de distancia, el fruto es abundante: una Universidad con su propio campus, en donde se ofrecen 23 programas profesionales, seis de posgrado y especialidades médicas. Además, se han levantado dos unidades de bachilleres: la Unidad Humberto Lobo y la Unidad San Pedro. Para la concreción de estos logros, ha sido determinante la iniciativa de varias congregaciones religiosas, más grupos de profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad.

Versión libre no. 2

La iniciativa de varias congregaciones religiosas, grupos de profesionistas y empresarios comprometidos con la comunidad hoy da sus mejores frutos. Gracias a la visión que tuvieron, el 8 de septiembre de 1969 dieron inicio las

clases de lo que actualmente es la pujante Universidad de Monterrey. En un principio, las instalaciones de los colegios CUM y Labastida eran el lugar de reunión. Tras 30 años de esfuerzo, la Universidad tiene hoy su propio campus, en el que se ofrecen 23 programas profesionales, seis de posgrado y especialidades médicas. Cuenta también con dos unidades de bachilleres: Humberto Lobo y San Pedro.

5. Conclusiones

Tras este ejercicio reflexivo he intentado demostrar que en el oficio del editor difícilmente un texto puede considerarse inamovible por el simple hecho de que su autor lo presente como *terminado*. Lo más sencillo, en todo caso, es la aplicación de criterios de corrección idiomática cuando el texto que se edita contraviene abiertamente algún principio idiomático; sin embargo, la edición raras veces se circunscribe a este nivel.

Los mecanismos de cohesión y la recuperación del sentido del texto (*coherencia lineal, global, pragmática y cognoscitiva*, en terminología de Van Dijk) constituyen la verdadera complejidad en el trabajo de editar. Esto se acentúa cuando el contenido semántico está en duda por razones de una débil focalización. Los teóricos del discurso, en términos generales, conceden al tópico la mayor fuerza cuando se trata de explicar la coherencia, de modo que si aquél falta o se presenta con debilidad, es tarea del editor recuperarlo. Para este propósito, un mecanismo por demás útil es practicar una *recepción dialógica* que permita obtener indicios para la recuperación del sentido o, en todo caso, proporcionar información en los vacíos que el autor ha dejado. La recepción con esas características y una reescritura igualmente dialógica constituyen un binomio importante en la labor dinámica del editor que, consciente de este estado de cosas, puede establecer un monitoreo de los cambios sintácticos, morfológicos, léxicos y, sobre todo, semánticos, que practica al *texto claro*, con miras a convertirlo en un *discurso coherente* y pragmáticamente apropiado a los fines que persigue.

Bibliografía citada:

- BAJTÍN, M., *Estética de la creación verbal*, 7ª edición, Siglo XXI editores, México, 1997.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A., *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999.
- CASADO, M., *Introducción a la gramática del texto del español*, 3ª edición, Arco/Libros Madrid, 1997.
- LAVANDERA, B., "Argumentatividad y discurso", *Voz y letra*, tomo III, vol. 1, 1992, pp.3-18.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PORTOLÉS J., "Los marcadores del discurso", en I. BOSQUE Y V. DEMONTE, (directores), *Gramática descriptiva de la lengua española*, tomo III. cap. 63, Espasa, Madrid, 1999, pp. 4049-4213.
- MONTOLÍO, E., *Manual práctico de escritura académica*, Ariel, Barcelona, 2000.
- NEWMARK, P., *Manual de traducción*, Madrid: Cátedra, 1995 (1.ª ed. en inglés 1987).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 21ª edición, Espasa Calpe, Madrid, 1992.
- REYES, G., *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*, Arco/Libros, Madrid, 1998.
- VAN DIJK, T. A., *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI editores, 1993⁸.
- VILARNOVO, A. (1991). "Teorías explicativas de la coherencia textual", en *Revista española de lingüística*, Año 21, fasc.1, pp.125-144.

Copyright of *Comunicacion y Sociedad* is the property of Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A. and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.