

Los límites de la memoria en *El Lector*: Análisis Crítico del Discurso

*The Limits of Memory in The Reader: Critical Discourse
Analysis*

RESUMEN: En este trabajo, se utilizó el modelo tridimensional de Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Fairclough (2001) con el objeto de analizar segmentos de *El Lector* de Schlink para dar cuenta de la dimensión del texto donde analizamos algunos recuerdos del personaje masculino relacionados con el romance que tuvo con el personaje femenino, sobre todo, analizamos los recuerdos sobre el Holocausto y los juicios relacionados con los perpetradores después de la Segunda Guerra Mundial. Además, analizamos las estrategias de persuasión utilizadas por el personaje femenino cuyo fin es ocultar su analfabetismo. Asimismo, observamos algunas metáforas en el texto, pero también las prácticas discursivas en algunos segmentos en relación con los límites de la memoria sobre los acontecimientos mencionados. Es importante mencionar que la dimensión discursiva se presentó aislada, pero también entrelazada con el texto y con la dimensión sociocultural. Finalmente, esta última dimensión del modelo se exploró a través de la identidad de los personajes, la ideología del autor y del traductor y el poder que la propia novela tenía a través de la editorial y la distribución de la novela como producto literario.

PALABRAS CLAVE: Análisis Crítico del Discurso, literatura de memorias del Holocausto, tiempos verbales, estrategias persuasivas.

ABSTRACT: In this paper, the tridimensional Critical Discourse Analysis (CDA) model by Fairclough (2001) was used in order to analyze segments of *The Reader* by Schlink to account for the dimension of the text where we analyze some of the male character's memories about the romance he had with the female character, but above all, the memories about the Holocaust and the trials related to the perpetrators after WWII. In addition, we analyze the persuasive strategies used by the female character to hide her illiteracy. Moreover, we observe some metaphors in the text, but also the discursive practices in some segments regarding the limits of memory about the events above mentioned. It is important to say that the discursive dimension was presented isolated, but also interwoven with the text and with the socio-cultural dimension. Finally, the latter dimension of the model was explored

Margarita Ramos Godínez

margarita.rgodinez@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

ORCID: 0000-0002-5509-6893

Samantha Guadalupe

Medina Pérez

samanthamedina17@gmail.com

Secretaría de Educación Jalisco

ORCID: <https://orcid.org/>

0000-0002-9785-5931

Traducción:

Cynthia Elizabeth Meza Romero

Alexis Missael Vizcaino Quirarte

Recibido: 19/10/2020

Aceptado: 13/12/2020

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 17

ENERO / JUNIO 2021

ISSN 2007-7319

through the identity of the characters, the ideology of the author and translator and the power the novel itself had through the publishing house and the distribution of the novel as a literary product.

KEY WORDS: Critical Discourse Analysis, Holocaust memories literature, tenses, persuasive strategies.

Introducción

Hemos utilizado el modelo de Análisis Crítico del Discurso (ACD) con el fin de analizar la traducción al inglés de la novela escrita por Schlink. En este sentido, nos pareció relevante trabajar con el analfabetismo de la protagonista femenina y cómo supera su analfabetismo con sus estrategias persuasivas, así como con su exagerada limpieza y sentido de la organización. Por otro lado, analizamos los recuerdos del personaje masculino y los tiempos que el autor utilizó para expresarlos ya que dichos recuerdos son importantes en el juicio porque son el *leitmotiv* de la novela. Además, nos centramos en dos de las metáforas principales de la novela que son la memoria y el analfabetismo. Por último, revelamos la dimensión discursiva y sociocultural utilizando los recursos establecidos por Fairclough (1993,1995, 2001) y van Dijk (1999, 2005).

Revisión de la literatura

En este apartado vamos a presentar brevemente la memoria histórica en general, avanzando hacia la memoria histórica del Holocausto, pasando por la posguerra (Segunda Guerra Mundial) retratada en el arte, concretamente en la literatura. Todo ello, con el fin de contextualizar algunos aspectos de la novela: *El Lector*. De igual forma se establecen algunas de las razones de los límites de la memoria en hechos históricos como el Holocausto durante la Se-

gunda Guerra Mundial y los juicios que se llevaron a cabo posteriormente.

Memoria histórica

Es importante mencionar que en ocasiones la gente busca la manera de volver al pasado a través de los recuerdos. Sin embargo, no se puede confiar al cien por cien en los recuerdos debido a diferentes factores. Por ejemplo, los recuerdos están influenciados por los sentimientos, la moral, el contexto social y la situación económica, entre otras razones. No obstante, hay recuerdos que marcaron la Historia y las generaciones. En ese sentido, la memoria colectiva es “una representación del pasado compartida por un grupo o comunidad”. (Kansteiner 2002, 180).

De hecho, la memoria colectiva ayuda a definir a los grupos que han formado parte de una guerra, una crisis o cualquier tipo de inestabilidad, así como a otros movimientos sociales y políticos. Desgraciadamente, la memoria colectiva sólo está viva hasta que los últimos participantes están vivos.

En cuanto a la memoria histórica, cabe mencionar que está influenciada por la memoria comunicativa, cultural o educativa siguiendo el mismo camino de la memoria colectiva. Durante la Segunda Guerra Mundial se acuñó el concepto de memoria comunicativa ya que los historiadores realizaron investigaciones sobre las formas en

que se recordaban públicamente los acontecimientos históricos como afirma (Kans-teiner 2002, 179).

En consecuencia, los historiadores trataron de conceptualizar los acontecimientos históricos dando cuenta de la forma en que el mundo vio el Holocausto y sus efectos. En este sentido, cabe mencionar que la memoria cultural creó un espacio para que todo el mundo escribiera sobre sus experiencias durante un determinado periodo de tiempo, pero también dio la oportunidad de que los libros de texto explicaran esta cuestión. De hecho, se construyeron monumentos y museos para mostrar los procedimientos y la metodología aplicados durante esta época. Además, las escuelas son el primer lugar en el que las nuevas generaciones aprenden sobre un acontecimiento histórico como el que nos ocupa. Esto significa que la educación juega un papel importante a la hora de proporcionar a los estudiantes información sobre un acontecimiento que cambió a la humanidad.

Memoria histórica del Holocausto

En cuanto a la Memoria Histórica del Holocausto, Elie Wiesel, un judío que fue sobreviviente de un campo de concentración y que emigró a los Estados Unidos, expresó, al igual que otros investigadores, que la historia no suele ser escrita por alguien que estuvo en el lugar y el espacio donde ocurrió (1997, 24). No obstante, el Holocausto es el episodio de la historia que creó a los derechos humanos y que cambió a los países, impactando en las siguientes generaciones. Así pues, el Holocausto debe considerarse como uno de los episodios escritos por las víctimas en busca de justicia. De hecho, contar una historia sobre un pe-

riodo de tiempo que traumatizó todos los aspectos de la vida de esta persona no sólo es duro, sino que resulta desgarrador revivir esos recuerdos. Sin embargo, recordar no es sólo una tarea de la persona, debido a que las imágenes mentales afectarán a su presente para recordar su pasado. Halbwachs (1992, 15) sostiene que las personas no sólo pueden recordar por sí mismas, sino que también necesitan que otras personas les ayuden a recordar. De hecho, la memoria colectiva es selectiva porque es cuando el grupo de personas decide lo que permanece en el pasado y lo que puede cambiar el presente.

Es importante tener en cuenta que la memoria nunca debe ser sensacionalista, porque detrás de esos recuerdos colectivos hay personas que sufrieron el régimen nazi. Es más, la memoria colectiva se convierte en el “carné de identidad” de cada víctima. De hecho, esos recuerdos se han representado en los museos como una forma de recordar el pasado y de identificar a los grupos afectados. (Cooper y Morrison, 1991 en Cooke, 2000, 451) apoyan la idea de que “[...] la libertad tiene un precio [...] El dolor se agrava por el hecho de que la propia condición de la libertad es callar, no expresar el dolor [...]” La memoria colectiva del Holocausto debería permitir a las víctimas encontrar la libertad y la paz a través de esos monumentos y museos, del arte en general, porque es su historia la que deben contar y expresar a través de sus recuerdos.

Memoria histórica de la posguerra y el Holocausto en el arte y la literatura

Ha habido un sinnúmero de obras de arte, libros, novelas y películas que representan los acontecimientos posteriores a la Se-

gunda Guerra Mundial y el Holocausto de muchas maneras diferentes. Estamos de acuerdo con Richardson (2005, 2) cuando expresa que “[...] cualquier representación de ese momento histórico en la literatura o el arte nunca puede transmitir adecuadamente una representación de esa experiencia particular a la situación en la que se produjo”. En la misma línea de pensamiento, Richardson (2005, 6) sugiere que, en la literatura o el arte podríamos, por ejemplo, encontrar a un superviviente de Auschwitz representando el Holocausto como un infierno, pero también podríamos encontrar a un oficial de los SS (Servicios Secretos) superviviente representando la misma experiencia como una excelente oportunidad profesional, así como diferentes y variadas representaciones en ambos lados. Esta idea lleva a cuestiones éticas: ¿es moral representar escenas así en la literatura o el arte? Sin duda, estos temas pueden ofender a las personas y a las culturas, como afirma Adorno (1997, 248). Asimismo, Adorno (1997, 252) sostiene que olvidar lo que sucedió no es la solución. En ese sentido, escribir sobre el Holocausto, producir arte en torno a él, da algún sentido a ese periodo histórico. Sin embargo, nos encontraremos con que los supervivientes del Holocausto se sitúan en una dicotomía con diferentes matices entre ellos, ya que están los que guardan silencio y los que levantan la voz. En cierto modo, testificar y hablar sobre lo sucedido ayuda “en el reconocimiento y procesamiento de la memoria traumática”. (Felman y Laub, 1992, 75-92 en Richardson 2005, 5).

Además, Lang (2000, 20) destaca que escribir sobre el Holocausto implica una “conexión moral con la escritura de la his-

toria”. De hecho, la escritura sobre el Holocausto se ha convertido en un género con los subgéneros de ficción y no ficción. En nuestro trabajo, nos centramos en las propiedades de la literatura de ficción porque, como escribe Richardson (2005, 4-19), es “más accesible que las memorias de los supervivientes”, “se puede considerar que tiene un valor pedagógico”, “puede provocar un interés en el género más amplio que, de otro modo, podría no haberse realizado” y porque “tiene el poder de llevar la narración a lugares que el testimonio de los supervivientes no puede”.

Según Mackery (2014, ii) existe una paradoja que afecta tanto a los escritores como a los lectores de este género literario. Esto es, encontrar un equilibrio en la presentación de un retrato realista del Holocausto y entender que nunca podríamos pensar profundamente en los horrores de esta etapa de la historia, ya que hay límites en tales recuerdos.

Metodología

Para analizar segmentos de *El Lector*, recurrimos al Análisis Crítico del Discurso (ACD), que es una perspectiva teórica utilizada en la investigación científica social. El ACD es capaz de revelar las relaciones hegemónicas, las ideologías y el poder que hay detrás de la producción, distribución y recepción de las obras de artistas, periodistas, discursos políticos, medios de comunicación, etc. que se producen en un periodo de tiempo determinado. Para ello, esta perspectiva teórica dialoga con otras teorías o métodos sociales que abordan un análisis transdisciplinar. Fairclough (2001, 122) establece un marco tridimensional para el ACD en el que considera el texto, las prác-

ticas discursivas y las prácticas sociales. En cuanto al texto, el investigador menciona que se manifiesta a través de textos verbales, escritos y visuales mientras que las prácticas discursivas, *ergo*, los procesos por los que se produce, se distribuye y se recibe el objeto de análisis se revelan a través de la escritura, el habla, el diseño y la lectura, la escucha, la visualización, etc. Finalmente, las prácticas socioculturales se evidencian por las condiciones sociohistóricas que rigen los procesos antes mencionados.

Para dar cuenta de la dimensión del texto, Fairclough (2001) propone analizar diferentes aspectos del mismo. Por ejemplo, la toma de turnos, la cohesión, la cortesía, el ethos, la gramática, el significado y la escritura de las palabras, las metáforas, entre otros elementos lingüísticos. Por razones de espacio en este artículo, nos centramos sólo en tres aspectos que son: la gramática (expresada a través del uso de los tiempos en algunas secciones narrativas de la novela que se refieren a los recuerdos de amor y de guerra del personaje masculino), el significado y la escritura de las palabras (aquí se tienen en cuenta las estrategias persuasivas que el personaje femenino utiliza para ocultar su analfabetismo) y las metáforas que se mencionan y analizan en el apartado de análisis y resultados.

En cuanto a la dimensión de la práctica discursiva del modelo, algunos elementos a analizar son la interdiscursividad e intertextualidad manifestadas, las cadenas intertextuales y la coherencia del texto. Por último, el modelo tiene en cuenta la dimensión de las prácticas socioculturales, que se basa en el análisis de pautas más generales; por ejemplo, la identidad, la ideología y el poder.

Además de describir el modelo de análisis en este apartado, cabe mencionar que, en primer lugar, nos centramos en el juicio y en cómo algunos de los recuerdos del protagonista masculino y del narrador omnisciente surgen para dar coherencia a la narración de la novela a través del uso de los tiempos. Además, hemos elegido trabajar con las referencias al analfabetismo de la protagonista femenina y cómo ésta sustituye su analfabetismo por estrategias persuasivas, su exagerada limpieza y su sentido de la organización. Y, aunque la novela tiene muchas metáforas, hemos seleccionado sólo algunas de ellas.

Análisis y resultados

En esta sección, utilizaremos el modelo ACD para describir cómo se comportan los tiempos, las estrategias persuasivas, las metáforas y la dimensión discursiva y sociocultural en algunos segmentos de la novela.

El texto

El Lector es una novela ficticia y semiautobiográfica escrita por el profesor de derecho y juez alemán Bernard Schlink, nacido en Bielefeld, Alemania, en 1944. Esta novela fue publicada en Alemania en 1995 y en Estados Unidos en 1997, traducida del alemán al inglés por Carol Brown Janeway, que es la versión que analizamos. El trabajo recoge las memorias de los juicios por crímenes de guerra, en concreto uno que tuvo lugar en un pequeño campo cerca de Cracovia, un campo satélite de Auschwitz. Por otro lado, es la historia romántica y dramática de un chico de 15 años con una señora de 36 años.

Gramática del texto: tiempos verbales. En cuanto a la gramática del texto, damos cuenta de los tiempos verbales utilizados en la traducción de la novela. Hay que tener en cuenta que *El Lector* trata de los recuerdos de Michael Berg en relación con su primer amor Frau Hanna Schmitz, pero el tema principal es el Holocausto, los campos de concentración y los juicios llevados a cabo contra los autores después de la Segunda Guerra Mundial. La historia se narra utilizando los tiempos verbales presente y pasado, así como alguna modalidad que interviene en la función y el significado de lo que se dice. Mientras que, en general, el tiempo verbal futuro es el menos utilizado. Al respecto, Weinrich (1975, 71) sostiene que el presente es el tiempo verbal principal para expresar el mundo comentado, designando así una determinada actitud comunicativa en la que el lector tiene que centrar su atención para entender lo que el autor quiere comunicar. Por otro lado, el pasado pertenece al mundo narrado, indicando al lector que puede relajar su tensión. Por ello, nos centraremos en los tiempos verbales presentes y pasados que marcan la historia de una u otra manera, pero sólo en la narración de la obra, dejando de lado los diálogos. Además, seleccionamos algunos segmentos de la novela en los que se narran los recuerdos de Michael sobre los lugares, los recuerdos de Hanna o los recuerdos del Holocausto y los juicios.

Para empezar, en el segmento de abajo, Michael está comparando los recuerdos que tiene de la ciudad donde creció y donde se enamoró de Hanna. Ha pasado el tiempo, Hanna se ha suicidado y Michael ha vuelto a esa ciudad para recuperar algunos recuerdos, tratando de entender

por qué Hanna se había culpado en el juicio. Incluso volvió al edificio donde vivía Hanna. Marcados en negrita, los tiempos presente simple y pasado simple coexisten para mostrar el contraste de cómo un edificio y su entorno fueron reemplazados a través del tiempo. Se hace hincapié en el hecho de que el nuevo edificio ha perdido sus balcones y arcos, mientras que su nueva arquitectura es sencilla y acoge a mucha más gente que antes, lo que probablemente muestra el sistema económico de la modernidad.

Por otro lado, la modalidad también muestra discursividad, por ejemplo, en el extracto “El nuevo edificio, **que debió haber sido levantado** en los años setenta u ochenta...” nos da la idea de que está adivinando cuándo se renovó el edificio. La memoria del autor está recurriendo a hechos históricos reales ocurridos en ese lugar en las décadas mencionadas. También ilustra cierta nostalgia al recordar la belleza que tenía ese lugar. De hecho, el autor podría estar insinuando el movimiento *kritischer Rekonstruktion*. En cuanto a “con los inquilinos **entrando y [saliendo]** tan casualmente **como si recogieras y devolvieras** un coche alquilado”, nos orienta a pensar que la gente tenía que mudarse muy a menudo por muchas razones diferentes: economía, trabajo, migración, etc. Sin embargo, también nos muestra lo rápido que se convirtió el mundo.

El edificio de la Bahnhofstrasse ya no existe. No sé cuándo ni por qué **lo derribaron. Estuve muchos años** fuera de mi ciudad. El nuevo edificio, **que debió haber sido levantado** en los años setenta u ochenta, **tiene** cinco plantas más el espacio termina-

do bajo el tejado, **carece** de balcones o ventanas arqueadas, y su fachada **es** un ejemplo de yeso pálido. Una pléthora de timbres **indica** una pléthora de pequeños apartamentos, con inquilinos **entrando y [saliendo]** tan casualmente **como si recogieras y devolvieras** un coche alquilado. En la planta baja **hay** una tienda de informática donde antes **había** una farmacia, un supermercado y un videoclub. (Schlink 1997, 6)

En el siguiente segmento, Michael describe un recuerdo de las sesiones de sexo que tuvo con Hanna. De hecho, Michael, como narrador omnisciente, utiliza el presente simple para describirlo. Este uso del presente simple, según Leech (2004, 7), “implica la escenificación total del evento justo en el momento de hablar”. A decir verdad, da un tono dramático a los acontecimientos. De repente, el narrador empieza a utilizar el pasado simple para hablar de la rutina que él y Hanna siguieron como amantes, y el pretérito perfecto se utiliza para describir que esa experiencia fue la primera que vivió en aquel entonces. Cabe mencionar que la elección de palabras como “tan rápida” y “tan densa”, además de la idea de una rutina hacen que Michael tenga esos recuerdos borrosos. En resumen, los recuerdos borrosos son como si hubiéramos olvidado el pasado o como si no supiéramos cuándo empezó todo y cuándo terminó. Esos recuerdos borrosos son los que no le ayudan a darse cuenta de que Hanna no debería haber sido declarada totalmente culpable en el juicio.

El recuerdo que **ilumina y fija** mis primeros encuentros con Hanna **hace**

que las semanas que transcurrieron entre nuestra primera conversación y el final del curso escolar sean un solo borrón. Una de las razones **es** que nos **veíamos** con mucha regularidad y nuestros encuentros **seguían** siempre el mismo curso. Otra es que mis días **nunca habían estado** tan llenos y mi vida **nunca había sido** tan rápida y tan densa. (Schlink 1997, 41)

En cuanto a los recuerdos del Holocausto y de los juicios posteriores, en el siguiente segmento Berg describe cómo se sintió él y cómo se pueden haber sentido otros estudiantes de leyes cuando asistieron a un juicio en el que se juzgaba a quienes habían cometido crímenes de guerra, ya que tuvieron que escuchar o ver testimonios durante horas, durante días. En relación con los tiempos, el presente simple fue el más utilizado en la narración que sigue. Una vez más, tenemos un uso dramático del presente simple en el que el autor está expresando una crítica a la indiferencia que la gente puede mostrar ante tales atrocidades o a lo normalizado que podemos percibir tales hechos. En cierto modo, es una metáfora de cómo, en este momento concreto, los juzgados son como lo que fueron los prisioneros de guerra y los jueces son como si fueran los autores.

[Estar en la sala de juicios]¹ **Era** como ser un prisionero en los campos de exterminio que **sobrevive** mes tras mes y **se convierte** en costumbre a la vida, mientras **registra** con una mirada objetiva el horror de los recién llegados: lo **registra** con el mismo

¹Esta es nuestra interpretación.

entumecimiento que **aporta** a los propios asesinatos y muertes. Toda la literatura de los supervivientes **habla** de este entumecimiento, en el que las funciones de la vida **se reducen** al mínimo, el comportamiento **se vuelve** completamente egoísta e indiferente a los demás, y el gaseado y la quema **son** hechos cotidianos. También en los escasos relatos de los autores, las cámaras de gas y los hornos **se convierten** en escenarios ordinarios, los autores se reducen a sus pocas funciones y **muestran** una parálisis mental y una indiferencia, una torpeza que les **hace parecer** drogados o borrachos. Los acusados **me parecen** atrapados todavía, y para siempre, en este estado drogado, en cierto modo, petrificado en él. (Schlink 1997, 102-103)

En el capítulo ocho, el narrador habla del libro escrito por la víctima judía del campo donde Hanna trabajaba como agente de los SS. Dicho libro fue escrito primero en inglés y la versión alemana apareció después del juicio. En relación con el uso de los tiempos, el narrador comienza con el pasado simple para contextualizar la relectura del libro, pero luego vuelve al uso del presente simple en su uso dramático para criticar el hecho de que pudo haber habido literatura o pruebas en las que los hechos eran borrosos, pero este libro en concreto no menciona pruebas claras sobre cómo eran las diferentes personas, implicadas en la explosión. No hay una visión clara sobre a quién culpar, ya que los hechos y los rostros no se describen eficazmente. En consecuencia, ¿cómo es que este libro fue utilizado para culpar y juzgar a los agentes

de los SS? A través de este extracto, el autor está haciendo reflexionar a sus lectores sobre lo objetivos y justos que fueron los juicios y las pruebas retroactivas.

Años después lo **releí** y **descubrí** que **es** un libro que crea distancia. **No invita** a identificarse con él y **no hace** simpatizar a nadie, ni a la madre ni a la hija, ni a los que compartieron su destino en varios campos y en el campo satélite cercano a Cracovia. Nunca **da** a los jefes de los barracones, a las guardianas o a las fuerzas de seguridad uniformadas rostros o formas lo suficientemente claras como para que el lector pueda relacionarse con ellos, para juzgar sus actos para bien o para mal. **Destila** el mismo entumecimiento que **he intentado describir** antes. Pero incluso en su adormecimiento la hija **no perdió** la capacidad de observar y [de] analizar[...] (Schlink 1997, 118-119)

En la misma línea, este último segmento es una crítica directa a las publicaciones de los testimonios de los presos, pues en su papel de personaje omnisciente, el autor menciona que diferentes tipos de literatura y películas retrataron los hechos de forma “complementada” y “embellecida” ya que los artistas involucrados en la producción de tales obras tuvieron que recurrir a testimonios y fotos. Sin embargo, en cuanto al uso de los tiempos, comienza este segmento con el pasado simple y el presente simple que coexisten una vez más para comparar cómo las obras relacionadas con ese episodio de la historia pueden haber cambiado con el paso del tiempo. Cuanto más cer-

canos eran los recuerdos, más “estáticos” eran, pero a medida que pasa el tiempo, más se tiene que recurrir a las fotos y a los testimonios hasta que los recuerdos se “congelaban en clichés”. Al final del segmento, el uso del pasado simple funciona como idea final: Schlink sugiere que la memoria tiene sus límites.

Eramos familiares a algunos de los testimonios de los prisioneros, pero muchos de ellos **se publicaron** poco después de la guerra y no se **reeditaron** hasta la década de 1980, y en los años intermedios **desaparecieron** de las listas de las editoriales. Hoy en día **hay** tantos libros y películas que el mundo de los campos forma parte de nuestro imaginario colectivo y **completa** el cotidiano. Nuestra imaginación lo **conoce** y, desde la serie de televisión *Holocausto* y películas como *La decisión de Sophie* y, sobre todo, *La lista de Schindler*, se **mueve** realmente en él, no sólo registrándolo, sino complementándolo y embelleciéndolo. En aquel entonces, el imaginario **era** casi estático: el hecho demoledor del mundo de los campos parecía propiamente ajeno a sus operaciones. Las escasas imágenes **derivadas** de las fotografías de los aliados y de los testimonios de los supervivientes se **repetían** una y otra vez en la mente hasta que se **congelaban** en clichés. (Schlink 1997, 147-148)

En términos generales, el presente simple coincide con lo que el autor o el narrador omnisciente transmiten a través de diferentes eventos comunicativos: la

descripción de la ciudad donde creció, los comentarios sobre sus sesiones de sexo con Hanna, sus prácticas de campo como estudiante de leyes en el juicio, la descripción de un libro y una opinión sobre cómo se utilizó el arte para recuperar la memoria del Holocausto. Al formar parte del mundo comentado, pudimos observar que el presente simple se utilizaba generalmente para criticar lo que se hacía política y socialmente para recuperar el pasado. Además, los tiempos verbales de pasado simple o pretérito perfecto del mundo narrado, tal y como lo categoriza Weinrich (1975, 61-82), se utilizaron para contrastar ideas o simplemente para narrar partes que no hacen que el lector se tense de las escenas.

Significado y escritura de las palabras. Las palabras han demostrado que su mayor habilidad es engañar al lector a través de algunos hechos parciales. Como menciona Henri Marrou (1966, 325), la gente puede entender el significado de una palabra, pero mientras la use y la escuche por sí misma, esto significa que el significado real de la palabra sigue oculto entre las acciones y los tiempos verbales, lo que puede convertirse en un ejemplo de ambigüedad al final. En el apartado 4.2.1, exploramos la función de las estrategias persuasivas que utiliza Hanna para ocultar su analfabetismo hasta el punto de ser juzgada y condenada a la cárcel.

El uso de estrategias persuasivas por parte de Hanna. Dentro de este apartado, son importantes para la novela las estrategias de persuasión que el personaje femenino utiliza para convencer a Michael o al jurado de que hagan algo por ella o para hacerles creer algo diferente a la realidad ficticia.

La persuasión, en Searle (1969, 32-36) se explica como una especie de compromiso o impulso para la realización de algunas acciones del hablante al oyente. La investigación pragmática sobre el acto de habla de la persuasión se ha llevado a cabo en varios campos, por ejemplo, en los tribunales y en la publicidad. Joan Mulholland (1994, 19) describe diferentes estrategias que posee la persuasión; por ejemplo, acomodar, disculparse, usar el anti-lenguaje, quejarse, halagar, confesar, criticar, enfatizar, prohibir, hipotetizar, usar metáforas, usar la cortesía, elogiar, simpatizar, usar preguntas de etiqueta, entre otros recursos. A continuación, el análisis de algunas de las estrategias persuasivas utilizadas por el personaje femenino en las tres partes en que se divide la novela. Obsérvese que hemos subrayado los elementos persuasivos.

Desde la primera parte de la novela, Hanna demuestra una gran manera de ocultar su analfabetismo haciéndolo a través de diferentes estrategias persuasivas. Por ejemplo, en las páginas 41 y 42, cuando Michael comienza a leer en voz alta para Hanna porque ella quería saber qué estaba aprendiendo en la escuela, el adolescente le dice que están repasando a Homero, Cicerón y Hemingway. Al principio, ella muestra “curiosidad” por escuchar cómo sonaban el griego y el latín², así que Michael comienza a leer en voz alta la Odisea. Inmediatamente después, ella le pregunta al chico si también está aprendiendo alemán produciendo en él un “efecto alienante”, por lo que tiene que volver a comprobar su pregunta. Como consecuencia, ella tiene que hacer otra pregun-

² Schlink 1997, 42.

ta: “¿Sólo aprendes lenguas extranjeras o todavía hay cosas que tienes que aprender en la tuya?”³. En realidad, estas preguntas entrelazan su estrategia persuasiva, ya que al final quiere que el chico empiece a leer en voz alta y en alemán para ella. A ella no le importan otros idiomas. La respuesta a estas dos últimas preguntas se convierte en una larga explicación de Michael cuando faltó a clase y tuvo que leer una novela romántica, por lo que ella le ordena: “¡Pues léemela!”⁴. En respuesta, él promete traerle el libro para que pueda leerlo ella misma, pero ella recurre a un cumplido⁵ para convencer al chico de que lea para ella: “Tienes una voz tan bonita, chico, que prefiero escucharte a ti que leerlo yo”⁶. En este punto del libro, Hanna ha acomodado su lenguaje, esto significa que “acomodar el estilo de comunicación de uno a la otra persona mejora una interacción [...] tratar de ponerse en el lugar del otro, y usar el lenguaje de la manera que el otro es más probable que entienda” (Joan Mulholland 1994, 153). Así es como Michael Berg se convierte en *El Lector* y, a cambio, mantiene relaciones sexuales con Hanna.

A medida que pasa el tiempo, la relación tiene altibajos. Un día, Michael decide hacer un viaje con Hanna y durante el mismo, se producen más acontecimientos en los que florecen las estrategias persuasivas de Hanna para ocultar que no sabe leer.

³ Schlink 1997, 43.

⁴ Schlink 1997, 43.

⁵ Un cumplido, como estrategia persuasiva, implica un juicio u opinión favorable, decir algo agradable a otro individuo con el fin de conseguir algo. Wolfson y Manes (1980, 395).

⁶ Schlink 1997, 43.

Una vez más, Hanna utiliza un cumplido para ocultar su analfabetismo: “Para variar, me gusta no tener que preocuparme por nada”⁷ cuando tienen que elegir las direcciones de un mapa, o registrarse en un hotel o al elegir qué comer del menú, dando a entender que Michael puede elegir por ella, lo que le hace sentirse bien.

Durante el mismo viaje, tuvieron una terrible pelea debido a una nota que Hanna no pudo leer. Michael salió a llevarle el desayuno, pero ella estaba durmiendo, así que le deja una nota; sin embargo, Hanna no pudo leerla y probablemente la escondió. Es entonces cuando su analfabetismo empieza a causarle problemas. Se asustó al no encontrar al chico. Cuando él vuelve, ella se enfada y lo golpea. Es entonces cuando Hanna pone en práctica una de las herramientas de persuasión, que se conoce como “invención” según Mulholland (1994, xvi), lo que significa que los recursos implementados en el acto de habla necesitan un reajuste para cumplir con el poder necesario para mantener el control de la situación. Él le dice que no se enfade; al final le había dejado una nota. Entonces, ella empieza a hacer preguntas y a negar la existencia de una nota: “¿Lo hiciste? [dejaste una nota] no veo ninguna nota”⁸.

En la segunda parte, se celebra un juicio. Se trata del pasado nazi y de los crímenes que se cometieron entonces. Una de las acusadas es Hanna Schmitz. En la sala del tribunal, Hanna recurre a otras estrategias persuasivas para que la gente no descubra su analfabetismo. En efecto, en la página 111, desafía al juez que preside el

tribunal para que responda a su pregunta: “Yo... quiero decir... ¿Qué habría hecho usted?”⁹ cuando él le pregunta si la razón por la que había mandado matar a las mujeres del campo era para hacer sitio a las nuevas. Esta estrategia es un “embaucamiento”, que es un tipo de acto de habla que solicita simpatía. Hanna quiere que el público comprenda las acciones de todos los agentes de los SS, por lo que necesita que alguien esté de acuerdo con su proceder y simpatice con sus acciones. Hanna rompe las reglas de un jurado y el juez tiene que responder de una manera u otra, ya que su *cara*, pragmáticamente hablando, está amenazada. Más tarde, le hace la misma pregunta al juez: “¿Qué habría hecho usted?”¹⁰, ya que el juez le había preguntado si tenía miedo de que si los presos se hubieran escapado la detuvieran, la condenaran o la fusilaran. Hanna explicó que se habría provocado un caos si hubiera permitido la fuga de los presos. Al final, quiso convencer al juez de que estaba siguiendo las reglas de su trabajo como agente de los SS. El hecho de conocer las reglas puede implicar que ella había leído el documento donde estaban escritas las políticas sobre cómo tratar a los prisioneros del campo. Aunque se trata de la misma pregunta, esta vez funciona de forma diferente, ya que Hanna ya sabe que el juez no le contesta y que se está condenando con lo que añade.

El segmento más importante de la parte II en cuanto a la persuasión es cuando Hanna admite que había escrito el informe que había provocado la muerte de mucha gente en ese campo como recurso para que

⁷ Schlink 1997, 54.

⁸ Schink 1997, 56.

⁹ Schlink 1997, 111.

¹⁰ Schlink 1997, 127.

la gente no supiera que era analfabeta, ya que el fiscal y el abogado de Hanna le sugirieron que trajera a un experto para que comparara su letra del pasado y su letra de cuando estaba siendo juzgada. Aunque alarmada, dijo: “No hace falta que llamen a un experto. Reconozco que yo escribí el informe”.¹¹ Mulholland (1994, 28) sostiene que las personas siempre tienen una interpretación de su verdad, en este caso Hanna presenta su versión de la verdad en el momento de decir que ella escribió el informe. En realidad, con esto afirma su participación. Al admitir que había escrito ese informe, hizo la vida de los otros acusados más fácil y la suya mucho más miserable, ya que fue condenada a cadena perpetua.

En la tercera parte, cuando Hanna está en la cárcel, aprende a leer con su propio método, ya que recibe audios en los que Michael graba la narración de diferentes historias. Se puede pensar que, al estar en la cárcel, no hace amigos allí, ni habla con la gente. En consecuencia, no necesita persuadir a nadie; sin embargo, sus estrategias de persuasión se han perfeccionado. En la cárcel, utiliza las palabras de forma escrita y escribe su primera “carta” a Michael: “Chico, la última historia fue especialmente bonita. Gracias, Hanna”.¹² Con esta nota viene una implicatura¹³: ahora puedo

escribir, por favor, responde para que pueda leerte y seguir en contacto contigo.

En el decimoctavo año de prisión de Hanna, su petición de clemencia fue concedida y como Michael era su única conexión con el mundo exterior, ya que cuando estaba en la cárcel recibía paquetes de él, la guardia de la prisión le indica a Michael lo que debe hacer antes de su liberación. Después de eso, pasa un año y una semana antes de la liberación de Hanna, Michael tiene una charla con Hanna sobre que ahora sabe leer y escribir. Aunque los cumplidos continuaron cuando le preguntó si leía mucho después de haber aprendido a leer: “Un poco. Que te lean es más bonito”¹⁴ y añade una pregunta: “Eso se acabó, ¿no?”¹⁵ lo que implica que ‘me gustaría que me leyeras como lo hacías en el pasado.’ De hecho, Mulholland está de acuerdo en que a veces las preguntas con etiquetas son una falta de autoafirmación, lo que significa que a veces ese tipo de preguntas buscan una respuesta positiva o negativa. No obstante, “si afirma una creencia de cierta importancia intrínseca, entonces la etiqueta parece ser un debilitamiento de su fuerza” (Mulholland, 1994, p.296). En otras palabras, Hanna siente que ya no tiene poder sobre Michael.

Probablemente la última y más relevante estrategia persuasiva de Hanna fue una

¹¹ Schlink 1997, 129

¹² Schlink 1997, 187

¹³ Implicaturas, término introducido por Grice en “*Lógica y conversación*” (1967, 90). Se trata de mensajes adicionales transmitidos por los hablantes/escritores de forma indirecta. A veces las implicaturas complementan el significado de lo que la persona habla o escribe, a veces aportan información adicional y a veces transmiten algo completamente diferente de lo que ha

dicho el orador o el escritor. El oyente/lector calcula las implicaturas a partir del conocimiento que comparte con el interlocutor, el conocimiento general que tiene del mundo el conocimiento de la situación concreta, el contenido semántico del enunciado producido y la suposición de que el hablante está cooperando.

¹⁴ Schlink 1997, 136

¹⁵ Schlink 1997, 136

especie de testamento escrito que dejó. La directora le leyó la parte de la carta que se refería a Michael: “Todavía hay dinero en la lata de té de lavanda. Dáselo a Michael Berg; debe enviarlo, junto con los 7.000 marcos del banco, a la hija que sobrevivió al incendio de la iglesia con su madre. Ella debería decidir qué hacer con ese dinero. Y que le salude de mi parte” (Schlink 1997, 207). Es una orden directa para realizar algunas diligencias, pero la implicatura más importante e inteligente: fue poco ético e inmoral haberme juzgado como lo hizo la sociedad. Por lo tanto, tú y la mujer testigo del campo tienen que resolverlo. Hagan lo que tengan que hacer con ese “testamento”. Al final, donaron el dinero en nombre de Hanna a la Liga Judía contra el Analfabetismo, a pesar de que el analfabetismo apenas era un problema para la comunidad judía. Con el tiempo, Berg recibió una carta de agradecimiento a la señorita Hanna Schmitz por su donación, lo que supuso una especie de redención para ella y toda la historia que vivió y los crímenes que se cometieron en los campos de concentración.

Resumiendo, las estrategias persuasivas utilizadas por Hanna para ocultar su analfabetismo o para convencer a Michael o a la sociedad de que hicieran algo por ella fueron las dobles preguntas, los cumplidos, las órdenes directas, la invención, el embaucamiento y las implicaturas, siendo esta última la estrategia persuasiva más compleja. Además, hay que añadir que el autor tuvo que suplir el analfabetismo de Hanna y sus estrategias persuasivas son muy inteligentes desde el principio, pero se refinaron en la cárcel después de que aprendiera a leer y a escribir.

Metáforas. Lakoff y Johnson (1980, 36) sugieren que las metáforas son herramientas que permiten a las personas utilizar sus conocimientos previos sobre sus experiencias físicas y sociales directas para comprender cosas más abstractas como el trabajo, el tiempo, las actividades mentales, los sentimientos, etc.

El segmento que sigue, trabaja con la metáfora recurrente de que la memoria es una cámara donde se almacenan las fotos, que se pueden proyectar y ver. En cierto modo, Schlink se refiere a la memoria o al proceso mental en el que almacenamos la información, primero en nuestra memoria a corto plazo (MCP) y luego en la de largo plazo (MLP), como afirma van Dijk (2005, 78). Sin embargo, también se refiere a los diferentes tipos de recuerdos que tiene Michael. De hecho, podríamos haber contado el número de veces que las palabras memoria, recuerdos, recuerdos borrosos, olvido y todas las palabras relacionadas con este campo semántico, pero no lo hemos hecho ya que no es nuestra intención hacerlo. Sin embargo, como es natural, Michael puede tener control sobre sus recuerdos, pero otras veces simplemente suceden. Aunque en este extracto está describiendo los recuerdos que tuvo con Hanna, también amplía esa metáfora a los victimarios y a las víctimas. Esa cámara mental que almacena las imágenes del pasado es voluntaria. Por lo tanto, la implicatura aquí es que no debemos confiar al cien por cien en ellas para dar pruebas fiables del pasado.

Es una de las fotos de Hanna que se ha quedado conmigo. Las he guardado, puedo proyectarlas en una pantalla mental y verlas, sin cambiarlas, sin

consumirlas. Hay largos periodos en los que no pienso en ellas. Pero siempre vuelven a mi cabeza, y entonces a veces tengo que pasarlas repetidamente por mi proyector mental y verlas. (Schlink 1997, 62-63)

Otra metáfora que obviamente abundaba en la novela era el analfabetismo de Hanna frente a la capacidad de lectura de Michael y la educación que recibió como abogado, además del hecho de que ambos pertenecían a dos generaciones diferentes. En primer lugar, Frau Schmitz vivió durante los tiempos de la guerra, mientras que Michael Berg era un niño de la posguerra. En resumen, observamos que Hanna representa a toda la generación que trabajó como agente de los SS y Michael representa a la generación siguiente. En relación con esto, en la parte II que se dedica básicamente a describir el juicio específico en el que Hanna fue condenada a la cárcel, observamos dos divisiones: por un lado, Michael menciona “Todos condenamos a nuestros padres a la vergüenza, aunque la única acusación que podíamos presentar era que después de 1945 habían tolerado a los perpetradores en el medio” (Schlink 1997, 67)¹⁶. Michael, con todo lo que sabe, juzga a la generación anterior. Por otra parte, en la segunda parte, capítulo catorce, Michael va a Struthof, en Alsacia, para investigar en un campo de concentración. Allí encuentra a un conductor que actúa como si fuera su conciencia diciéndole, en términos generales, que los perpetradores hicieron lo que hicieron en un acto de indiferencia y encontramos al conductor di-

ciendo: “Son un asunto de tal indiferencia para él que puede matarlos tan fácilmente como no” (Schlink, 1997, 107). La indiferencia o las actitudes normalizadas son una forma de analfabetismo. No sabemos necesariamente si Hanna cometió crímenes de guerra, pero tampoco sabemos si salva a la gente. Los únicos actos buenos que conocemos son que le ayudó cuando estaba enfermo en su época de adolescente. También sabemos que las niñas que leían para ella sólo prolongaban sus días en el campo antes de ser enviadas a la cámara de gas.

Para terminar con esta sección, creemos que Hanna en una forma de ocultar su analfabetismo o su pasado como guardia de los SS, tiene un comportamiento obsesivo-compulsivo de ser realmente limpia y organizada. Al final de la historia, aprende a leer y probablemente ya no se preocupa por su limpieza. El narrador hace toda una descripción de lo limpia que solía ser. Sin embargo, al envejecer en la cárcel, el narrador continúa “Me sentaba junto a Hanna y olía a mujer vieja”, y luego añade: “Hanna era demasiado joven para ello” (Schlink 1997, 136). Vale la pena considerar que, a medida que Hanna aprendía a escribir y a leer, también adquiría conciencia de lo que hacía o dejaba de hacer en su trabajo como agente de los SS, dándose cuenta de que no era correcto haber normalizado todas las actitudes y acciones de aquellos días.

La práctica discursiva

La práctica discursiva se evidencia a través de recursos como la interdiscursividad y la intertextualidad presente en una obra. Además, la coherencia y otros recursos pueden dar cuenta de esta dimensión. Según Fairclough (1995, 205), la coherencia

¹⁶ Esta es la página de kindle donde lo encontramos.

se centra en la forma que recibe el texto y es un factor esencial para que los sujetos construyan y reconstruyan la ideología. En cuanto a la interdiscursividad y la intertextualidad, aquí el investigador busca encontrar los diferentes discursos y los diferentes textos presentes dentro de un texto que también refuerzan la ideología.

Coherencia. La coherencia del texto viene dada por la escena retrospectiva que el autor utiliza para iniciar la novela. En la primera parte, se remonta a la adolescencia de Berg cuando estaba enfermo y Hanna fue su salvadora. Después, se traslada a su época en la que era estudiante de derecho y en la que descubrió que Hanna era analfabeta por todo lo ocurrido en los juicios en los que hacía trabajo de campo. La historia termina, cuando va al mismo pueblo donde conoció a Hanna para visitar su tumba. No hace falta mencionar, que la coherencia de la novela también se dio a través de los tiempos, argumentos y metáforas utilizados en la historia y que ya fueron analizados en la dimensión textual del modelo. Por último, los temas utilizados también fueron relevantes: memorias/recuerdos borrosos, analfabetismo/lectura, los juicios de posguerra y su vigencia.

Interdiscursividad e intertextualidad. La interdiscursividad de la novela se muestra a través de los diferentes discursos que ofrecen los distintos personajes. Por ejemplo, Hanna se niega a ser vista como perpetradora, por lo que prefiere ser vista como analfabeta. Berg se encarga de investigar, leer y descubrir lo que realmente ocurrió en ambos lados de los acontecimientos de la posguerra. El escritor judío *sólo quería culpar a los*

perpetradores sin importar si tenía que recurrir a «recuerdos borrosos», fotos o historias que se habían convertido en clichés. Por último, el autor sitúa a estos tres personajes en posiciones diferentes, de modo que el lector real de su novela tiene que sacar sus propias conclusiones.

En cuanto a la intertextualidad presente en la novela, localizamos algunas. Por ejemplo, hay textos que pertenecen a la historia cuando el autor habla de la guerra, además hay textos que pertenecen a los jurados donde se juzgaba a los perpetradores por los crímenes de guerra; además, había textos filosóficos donde se confrontaba la moral de los perpetradores y de las víctimas, hay una historia de “amor/odio” y hay esta mención a cómo se produjeron las películas y los libros tomando fotos y recuerdos como prueba.

La dimensión de las prácticas socioculturales

Dentro de la dimensión de las prácticas socioculturales del modelo ACD, Fairclough (1993, 1995, 2001), centra su atención en la identidad, la ideología y el poder. Estos tres términos son complejos, pero están políticamente relacionados con el producto final que, en este caso, es una novela. En cuanto a la identidad, van Dijk (1999, 31) la plantea como una representación mental de un constructo social o individual, por lo que podríamos trabajar con el autor, los personajes, el pueblo o la nación que los personajes representan en la novela. En relación con la ideología, Fairclough (1995, 25) la entiende como una representación natural o social de un aspecto del mundo que se asocia a una base social. Dicha representación puede imponerse hasta alcanzar la naturalización, como consecuencia la normalización. Finalmente, el

poder es definido por van Dijk (1999, 26) como el poder que un grupo o persona A ejerce sobre un grupo o persona B a través de limitaciones, prohibiciones. Sin embargo, el poder tiene la capacidad de cambiar de una persona a otra dependiendo de la situación y el contexto, de hecho, van Dijk lo pone como un péndulo que podría moverse continuamente.

Identidad. En relación con la identidad, nos interesaba sobre todo el modo en que Schlink retrata a los personajes principales, tanto femeninos como masculinos, y cómo percibimos que los relaciona con la Alemania de posguerra como nación.

En primer lugar, uno se pregunta cómo es que Hanna Schmitz no sabe leer ni escribir. Sin embargo, a medida que avanza la historia, el autor describe la identidad de Hanna y ofrece información de fondo sobre este controvertido personaje que nació en una comunidad alemana de Rumanía (Hermannstadt). No tuvo familia y se trasladó a Berlín a los 16 años. Trabajó para Siemens y se unió a los SS a los 21 años, en 1943. Nació el 22 de octubre de 1922, después de la Primera Guerra Mundial. Haber nacido en una crisis de posguerra, haber vivido durante la Segunda Guerra Mundial, su frecuente migración, no tener familia, probablemente ser de origen pobre y tener que empezar a trabajar a una edad muy temprana, pueden haber sido las razones por las que era analfabeta, aunque el autor nunca menciona claramente las razones de su analfabetismo. Sin embargo, ese analfabetismo es crucial para toda la novela y se utiliza como metáfora con las posibles explicaciones que se dan en la sección donde hemos hablado de ello.

Una persona de la edad de Hanna conoció las atrocidades de la Primera Guerra Mundial y vivió muy de cerca las de la Segunda. Ella misma formó parte de un periodo histórico desagradable. ¿Fue este contexto una de las razones por las que estaba tan obsesionada con el orden y la limpieza?

Por otro lado, Michael Berg era hijo de un filósofo cuyas principales actividades eran pensar, leer, escribir y enseñar. Michael conoció a Hanna cuando tenía 15 años y estaba muy enfermo. En la primera parte de la historia Hanna fue su salvadora, pero también lo utiliza como entretenimiento sexual y como persona que le leía cuentos. Más tarde, él estaba estudiando derecho y en algún momento tuvo que presenciar los juicios de posguerra contra algunas mujeres de los SS dándose cuenta de que Hanna era una de ellas. Los recuerdos borrosos le hacen ver que Hanna era analfabeta, pero por qué al final aceptó haber escrito el informe de lo que había sucedido en el campo donde muchas mujeres murieron quemadas tras un bombardeo. Berg representa la generación posterior a la Segunda Guerra Mundial, como ya hemos comentado.

Ideología. Una de las principales ideologías reveladas a través de este modelo, fue la relativa a los crímenes posteriores a la Segunda Guerra Mundial y la forma de juzgarlos. Probablemente, las pruebas utilizadas no fueron todo lo objetivas que deberían haber sido. Las fotos y los testimonios de los prisioneros que se publicaron después de la guerra y no se reeditaron hasta la década de 1980, más tarde se descatalogaron, lo que provoca los límites de las memorias/

recuerdos sobre tales acontecimientos. Hay otras formas de recabar más información, así, el autor hace que el personaje visite un campo de concentración para recrear y comprender lo que pudo ocurrir tanto con los autores como con las víctimas. En definitiva, la Historia puede necesitar otras formas de recabar más información objetiva.

Podex. Es importante prestar atención a la traductora de la versión que analizamos. En este sentido, Carol Brown Janeway nació en Edimburgo, Escocia, en 1944. Fue editora y traductora premiada. En 1970 se trasladó a Nueva York, donde se incorporó a la editorial Alfred A. Knopf y se convirtió en editora senior, responsable de la compra de derechos de publicación a editoriales internacionales. Además, comenzó su carrera paralela en la traducción literaria, principalmente del alemán al inglés.

Asimismo, cabe mencionar que Alfred A. Knopf, de familia judía, nació en Nueva York. Él y Blanche Knopf fundaron la empresa Alfred A. Knopf, Inc. en 1915. Publicaron a escritores europeos, asiáticos y latinoamericanos. Esta editorial ha tenido más ganadores de premios Nobel literarios que otras editoriales de EE.UU. En 1960, fue adquirida por Random House. Con diferentes cambios, entre 2008 y 2009, el Knopf Publishing Group se fusionó con Doubleday para formar el Knopf Doubleday Publishing Group. En 2013, la fusión dio lugar a Penguin Random House, en la que Bertelsmann posee el 57% de la empresa conjunta, mientras que Pearson posee el 47%.

Otro factor que influye en el poder de publicación y distribución de un libro es el número de ejemplares de una impresión,

las traducciones, el contexto y la situación bajo la publicación de un libro, entre otras características. *El Lector* se vende incluso en su versión electrónica, ha sido traducido a 39 idiomas diferentes, y cuenta con una guía de lectura, al respecto, Mahlendorf (2003, 458) menciona, la novela se convirtió en un texto “canónico” en la enseñanza secundaria alemana, adoptado por los sistemas escolares de varios estados de la República Federal para enseñar a los jóvenes alemanes sobre el Holocausto.

Cabe mencionar que Bernard Schlink vive alternando su vida y su academia entre Alemania y Nueva York. En definitiva, el autor y la traductora adquirieron mucho poder tras la publicación de la misma.

Asimismo, las personas que han leído esta historia se han dado cuenta de que, desde el principio, Hanna ejerce poder sobre Berg, más tarde la víctima judía que escribió un libro sobre los autores ejerce poder sobre Berg y sobre Hanna. Al final, Hanna vuelve con una especie de voluntad de redimir su imagen ante las víctimas y ante Berg. El poder retratado en la novela es muy dinámico.

Conclusiones

En relación con el texto, observamos que el presente simple y el pasado simple fueron los más utilizados. Sin embargo, sólo se trata de cinco segmentos de toda la novela. Se puede analizar un corpus más amplio para descubrir realmente si el uso del presente simple coincide con las principales posturas de los autores sobre los fiscales, las víctimas del Holocausto y los acusados, así como sobre los límites de la memoria. Además, un corpus más amplio podría dar cuenta del pasado simple y el pretérito per-

fecto y su función de contraste con el presente simple para mantener al lector en el mundo narrado.

En cuanto a Hanna, era un personaje agudo que utilizaba muchas estrategias de persuasión para ocultar su analfabetismo. En cierto modo, ella representa a todos los autores de crímenes de guerra, que los cometen o bien porque se desentienden de lo que hacen, lo que comparamos con su analfabetismo, o bien porque les pagan por hacerlo y no tienen la oportunidad de desatender sus obligaciones, normalizando así tales hechos.

Con respecto a Berg, representa a la generación siguiente que juzgó a la anterior por haber tolerado “a los autores en su seno”. Al mismo tiempo, Berg se da cuenta de que “cuanto más horribles eran los acontecimientos sobre los que leíamos y oíamos, más seguros estábamos de nuestra responsabilidad de iluminar y acusar” (Schlink 1997, 93). En pocas palabras, da a entender que leer, investigar y documentar lo ocurrido era importante para reparar el pasado y no repetir los mismos errores, como afirman Hawlbacks (1992, 210), Adorno (1997, 249) y Richardson (2005, 7).

En cuanto a la novela en sí, *El Lector* llegó a diferentes públicos, ya sea a través de la versión original que fue escrita en alemán o a través de las diferentes traducciones que tuvo el libro. Para escribir la novela, el autor debería haber investigado sobre los juicios posteriores a la Segunda Guerra Mundial teniendo en cuenta las diferencias entre los informes escritos de los SS, las entrevistas de los SS en los juicios, la investigación de campo, etc. para que la gente estuviera informada o recordara lo sucedido. Al mismo tiempo, en su novela, planteó

diferentes argumentos sobre la moral de haber realizado los juicios. De hecho, en la segunda parte de la novela, el autor habla de un juicio que trata de un incidente en un campo satélite cerca de Cracovia donde habla de la justicia retroactiva, Schlink también menciona la generación que desempeñó diferentes papeles en el periodo del Tercer Reich o aquellos que mataron a judíos porque se les ordenó como parte de su trabajo. Además, menciona cómo la generación posterior condenaría a la anterior a la vergüenza sólo porque, después de 1945, habían tolerado a sus autores. Además, el personaje masculino se pregunta sobre cuál es la responsabilidad de la segunda generación con respecto al exterminio de los judíos y cómo cuanto más leía y oía su generación sobre los horrores de la Segunda Guerra Mundial, más responsable era de esclarecer y acusar a las personas que participaron en ellos. Su novela y las novelas relacionadas con ese periodo histórico tenían el objetivo de “explorar y arrojar luz”, como dice Schlink (1995, 76)¹⁷, pero su responsabilidad también es ayudar a sus lectores a optar por el cambio social, ya que es uno de los propósitos del ACD según Choulariaki y Fairclough (2005, 3).

Además, Schlink subraya los límites de la memoria a través de diferentes metáforas, procedimientos, argumentos o uso de palabras que ya hemos comentado. Sin embargo, la ironía hacia el hecho de que “Hoy en día hay tantos libros y películas que el mundo del campo forma parte de nuestro imaginario colectivo y completa nuestro día a día” (Schlink 1997, 147)

¹⁷ Esta cita y página fueron tomadas de *El Lector* en su versión Kindle.

coincide con la idea de que la memoria colectiva está viva hasta que muere el último superviviente del suceso abordado, pero también coincide con la idea de que “Aquí, la huida no es una preocupación por el pasado, sino una decidida focalización en el

presente y el futuro que es ciego al legado del pasado que nos marca y que debemos vivir” (Schlink 1995, 126)¹⁸.

¹⁸ Esta página fue tomada de la versión Kindle.

Referencias

- Adorno, Theodor W. (1997) (2003) “¿Se puede vivir después de Auschwitz? Un Lector Filosófico”, ed. de Rolf Tiedemann, trans. de Rodney Livingstone et al, Cultural Memory in the Present. Standford, Standford University Press.
- Cooke, S. (2000) *Negociando memoria e identidad: el monumento del Holocausto en Hyde Park, London*. Journal of Historical Geography, 26, 3 449-465 doi:10.1006/jhge.2000.0238, disponible en línea en <http://www.ideallibrary.com>. PDF
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (2005). *El discurso en la modernidad tardía: Repensando el análisis crítico del discurso*. Edinburg: EUP.
- Fairclough, N. (2001) “El análisis crítico del discurso como método en la investigación científica social” en *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp.121-138). London: Sage Publications.
- Fairclough, N. (1995) *Análisis crítico del discurso El estudio crítico del lenguaje*. Harlow, Essex: Longman.
- Fairclough, N. (1993) *Discurso y cambio social*. Malden, MA: Cambridge Polity.
- Grice, P. (1967) *Lógica y comunicación en Sintaxis y Semántica*. Harvard University.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1998) Sistema y Discurso en las formas verbales de pasado. *Revista Española de Lingüística*, 28, 2, págs. 275-306.
- Hawlbaks, M. (1992) *Sobre la memoria colectiva. Editado y traducido por Lewis A. Coser*. The University of Chicago Press, EE.UU.
- Kansteiner, W. (May, 2002). “Encontrar el sentido de la memoria: Una crítica metodológica a los estudios sobre la memoria colectiva”. *History and Theory vol. 41*, pp 179-197.
- Lang, B. (2000) *La representación del Holocausto: El arte en los límites de la historia y la ética*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Lakoff, G. and Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago press.
- Leech, G. (2004) *Meaning and the English Verb, tercera edición Gran Bretaña, Pearson Education*.
- Mackery, A. (2014) *Representación e imaginación del Holocausto en la literatura juvenil*. Recuperado el 18 de abril de 2019, de <http://stars.library.ucf.edu/honortheses1990-2015/1589>
- Mahlendorf, U. (2003) Trauma narrado, leído y (mal) entendido: “El lector” de Bernhard Schlink: “... Irrevocablemente cómplice de sus crímenes...”
- Monatshefte, Vol. 95, No. 3 (Fall, 2003), pp. 458-481. University of Wisconsin Press. DOI: 10.2307/30161685 <https://www.jstor.com/stable/30161685>

- Marrou, H. I. (1966). *El significado de la historia*. Baltimore: Helicon.
- Mulholland, J. (1994). *Manual de tácticas persuasivas*. New York: Routledge.
- Richardson, A. (2005). *Las limitaciones éticas de las representaciones literarias del Holocausto*. Recuperado el 18 de abril de 2019, de https://www.gla.ac.uk/media_41171_en.pdf
- Romano, P. (n.d.). *Commemorar el pasado: Una introducción al estudio de la memoria histórica*.
- Schlink, B. (1995) *El Lector. Traducido del alemán al inglés por Carol Brown Janeway (1997)*. Nueva York: Vintage International.
- Schlink, B. (1995) *El lector. Traducido del alemán al inglés por Carol Brown Janeway (1997)*. Weidenfeld & Nicolson para Kindle para la edición del 20º aniversario.
- Searle, J. R. (1969) *Actos de habla: Un ensayo de filosofía del lenguaje*. Cambridge University Press.
- van Dijk, T. (2005) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno.
- van Dijk, T. (1999) *Ideología Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona, España, Gedisa Editorial.
- Weinrich, H. (1975) “Mundo Comentado-Mundo Narrado” en Weinrich (1987) *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Wiesel, E. (1997) *Ética y memoria*, Walter de Gruyter, Berlin-New York.
- Wolfson, N. and Manes J. (1980) *Investigación sobre el lenguaje y la interacción social*. Taylor & Francis.