

Dimitrios L. Drosos - María de Monserrat Llairó -
Maria Tsokou - Angélica Alexopoulou - Eirini
Paraskeva - Viktoria Kritikou - Efthimia
Pandis Pavlakis
(eds.)

**ESTUDIOS
Y HOMENAJES
HISPANOAMERICANOS
VII**

Ediciones del Orto

**Dimitrios L. Drosos - María de Monserrat Llairó -
Maria Tsokou – Angélica Alexopoulou – Eirini Paraskeva -
Viktoria Kritikou- Efthimia Pandis Pavlakis
(eds.)**

**ESTUDIOS Y HOMENAJES
HISPANOAMERICANOS**

VII

Ediciones del Orto

Comité científico:

Dimitrios L. Drosos (Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas)
Miguel Francisco Gutiérrez (Universidad de Buenos Aires y Universidad de Belgrano)
Viktoria Kritikou (Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas)
María de Monserrat Llairó (Universidad de Buenos Aires)
Fidel López Criado (Universidad de la Coruña)
Alfonso Martínez Díez (Universidad Complutense de Madrid)
Moschos Morfakidis Filactos (Universidad de Granada)
Efthimia Pandis Pavlakis (Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas)
Anthi Papageorgiou (Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas)
Jaume Pont (Universidad de Lleida)
Maria Tsokou (Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas)

Edición 2024

Ediciones Clásicas S.A. garantiza un riguroso proceso de selección y evaluación de los trabajos que publica.

Este libro ha sido subvencionado parcialmente por el programa “Investigación y desarrollo del Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas” del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas.

© Dimitrios Drosos – María de Monserrat Llairó - Maria Tsokou - Angélica Alexopoulou
- Eirini Paraskeva – Viktoria Kritikou – Efthimia Pandis Pavlakis y los autores.

© Alfonso Martínez Díez, *Editor & Publisher*

© Ediciones Clásicas, S.A.

c/ San Máximo, 31, 4º 8

Edificio 2000

28041 Madrid

Tlfs.: 91-5003174 / 91-5003270

E-mail: edicionesclasicas@gmail.com

www.edicionesclasicas.com

ISBN: 978-84-7923-612-0

Depósito Legal: M-2516-2024

Impreso en España

Imprime: COPIAS CENTRO

ÍNDICE

Nota preliminar	5
NIKOLETA BOUGOU: <i>Manifestaciones de violencia y género en la novela Cajambre de Armando Romero</i>	7
CARMEN CHACÓN GARCÍA: <i>Estudio exploratorio sobre variación ciberpragmática entre hispanohablantes</i>	17
DIMITRIOS FOTEINAKIS: <i>Centroamérica en Canto General de Pablo Neruda: la interpretación de la realidad centroamericana coetánea</i>	29
LUISA MARISOL FUENTES BUSTAMANTE, KONSTANTINOS PALEOLOGOS Y PANAGIOTIS XOULPIDIS: <i>La minificción chilena del siglo XXI: espacio liberador de silencios</i>	37
MEHMET İLGÜREL: <i>Simbolos de la naturaleza y anulación del tiempo en los últimos poemas de Pedro Salinas</i>	49
NIKOLAOS KONTIS: <i>La presencia griega en la obra poética Redención de Gregorio Reynolds</i>	59
LIBERIS KOREAS: <i>Pedro Henríquez Ureña y Brasil</i>	67
EVDOKÍA KOUTSÓPETRA: <i>El concepto de la conciencia en Miguel de Unamuno: un planteamiento filosófico</i>	75
ANTONIA KYRIAKOULAKOU E IGNACIO ROLDÁN MARTÍNEZ: <i>Una mirada bajtiniana en la novela Un viejo que leía novelas de amor de Luis Sepúlveda</i>	87
DIANA ELVIRA LAGO DE VERGARA, RODRIGO OSPINA DUQUE Y ANA CAROLINA DONADO VERGARA: <i>Calidad de la educación superior - una reflexión desde declaraciones de las conferencias mundiales de educación superior, UNESCO Paris 1998 y 2009 y cumbres académicas CELAC-UE 2013-2018</i>	97
ALEJANDRINA LAGO DE ZOTA Y DIMAYDA KARINE MATTOS MEZA: <i>Pautas de humanización de la enseñanza en el aula para sordos: experiencia de la Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia</i>	111
ANGÉLICA LARDA: <i>Eva Perón en el cuento de Juan Carlos Onetti "Ella"</i>	127
ANASTASIOS MAKANTASIS: <i>Un coro en el aula de ELE</i>	137
JUAN GUILLERMO MANSILLA SEPÚLVEDA Y MARTHA ELENA SILVA PERTUZ: <i>Ascendencia, ámbitos y realidades de voces femeninas. Estefanía Caicedo y Cristina Calderón. Oralidad desde la mitad y el sur del mundo</i>	149

SPYRIDON MAVRIDIS: <i>Lo neofantástico en la dramaturgia de Julio Cortázar</i>	159
VIOLETA MILIUN: <i>Actitudes lingüísticas hacia las lenguas cooficiales de España. El caso de la población migrante lituana</i>	169
GIOVANNA MINARDI: <i>La narrativa de Cronwell Jara: el anhelo de salvación gracias al acto de contar</i>	181
MARÍA NIKOLAOU: <i>La Transición Española y el camino hacia la democratización del país</i>	191
ILIAS OIKONOMOPOULOS: <i>Bernat Metge y Lo Somni: la plenitud humanista en la Corona de Aragón</i>	197
KIRIAKÍ PALAPANIDI: <i>Las asociaciones léxicas en el lexicon mental de aprendices de lenguas extranjeras de diferentes niveles lingüísticos</i>	209
DANAI PANOPOULOU: <i>Aspectos de salud - enfermedad en el mundo precolombino</i>	221
EIRINI PARASKEVA: <i>Un acercamiento intercultural al discurso parémico en Don Quijote de la Mancha</i>	231
EIRINI PARASKEVA: <i>Elementos culturales en el cuento “Dos álamos” de Onelio Jorge Cardoso: enfoque sociocultural</i>	243
GONZALO PÉREZ CASTAÑO: <i>La recreación histórica del cine y las series de televisión a través de la pintura: El Siglo de Oro español</i>	255
ISMAEL RAMOS RUIZ Y ÁLVARO RAMOS RUIZ: <i>El concepto de grexit en la prensa española: un análisis periodístico</i>	263
MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MUÑOZ, KRIS BUYSE Y JESÚS CLAUDIO PÉREZ GÁLVEZ: <i>La motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles universitarios: el caso de la KU Leuven</i>	271
ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ ORTIZ: <i>La obra literaria como institución social</i>	283
PANAGIOTA SALAPATA Y ANGÉLICA ALEXOPOULOU: <i>Ethos y opinión: análisis contrastivo en la prensa griega y española</i>	295
MARIA SFYROERA: <i>La figura femenina en La ridícula idea de no volver a verte de Rosa Montero</i>	307
ALEXANDRA STRATOIANNI: <i>Aproximaciones a los cuentos “La gallina degollada” y “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga desde una perspectiva científica</i>	315
ÁGNES JUDIT SZILAGYI: <i>A contribuição feminina à uma revista masculina: Atlântida (1915-1920)</i>	321
VASILIKI VELLIU: <i>La Fábula de Polifemo y Galatea y sus fuentes literarias griegas</i>	331

Nota preliminar

El séptimo volumen de *Estudios y Homenajes Hispanoamericanos*, continuando el camino trazado desde el lanzamiento del primer volumen en 2012, abarca un amplio abanico temático que incluye diversos aspectos literarios, históricos, socioculturales y lingüísticos relevantes tanto para América Latina como para España. La mayoría de los estudios recopilados fueron presentados en el V Congreso Internacional sobre Iberoamérica, con el título de “Realidad histórica, social, política, económica y cultural”, organizado en 2022, por el Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas en colaboración con el Centro de Investigaciones en Estudios Latinoamericanos para el Desarrollo y la Integración de la Facultad de Ciencia Económicas de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged (Hungría), el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC) de la Universidad Nacional y Autónoma de México (México), la Facultad de Estudios Globales de la Universidad Doshisha (Japón), el Centro de Estudios Neogriegos, Bizantinos y Chipriotas de la Universidad de Granada (España), la Facultat de Lletres de la Universitat de Lleida (España) y el Instituto Cervantes en Atenas.

El contenido de este volumen se podría estructurar en los siguientes ejes temáticos:

- a) literatura,
- b) filosofía,
- c) civilización y cultura,
- d) lingüística y traducción.

Esperamos que este nuevo volumen alcance sus objetivos y sea de gran utilidad para aquellos interesados en profundizar en los estudios literarios, sociohistóricos y lingüísticos. Además, deseamos agradecer al Consejo de Investigación de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas por su soporte financiero, y extendemos un sincero y profundo agradecimiento al Prof. Dr. Alfonso Martínez Díez por su colaboración y apoyo constante.

Los editores

Manifestaciones de violencia y género en la novela *Cajambre* de Armando Romero

NIKOLETA BOUGOU

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Armando Romero (1944-) es un escritor de novelas, cuentos, poesía y ensayos. Su obra narrativa gira mayormente alrededor de la temática de la violencia. En específico, en su novela, *Cajambre* presenta escenas de la vida cotidiana de una población en el Pacífico Colombiano, situada en la región del río Cajambre, la década de los sesenta. En el presente ensayo, a través de una aproximación histórico-cultural, se presentan los hechos históricos y sociales que predominan en esta obra con el propósito de resaltar el tema de la violencia dirigida hacia la mujer, la protagonista Ruperta, que determina su vida y provoca su muerte. El escritor colombiano en su novela describe la vida en las comunidades de la selva tropical del Pacífico de Colombia y, subrayando la violencia a la que es sometida la mujer negra, denuncia las manifestaciones de la violencia contra las capas sociales más bajas, que tuvieron que enfrentar la pobreza, la esclavitud, el racismo, el colonialismo y la exclusión social (Pandís Pavlakis, “Reflejos” 100).

Mediante hechos concretos, la novela de Romero hace hincapié en la estructura social y especialmente a la posición social de la mujer y su participación en el mercado laboral, sin ninguna perspectiva de evolución o mejoramiento de su condición (Pandís Pavlakis, “Literatura y economía” 94). De este modo, el escritor, dentro del proceso de esclarecer el crimen y resolver el delito cometido, centra su investigación no solo en los hechos, sino en la propia víctima que cobra importancia fundamental. De hecho, basándose en las informaciones relacionadas con

el entorno familiar y social de esa joven negra, describe su apariencia física, construye su perfil psicológico e indaga todos los factores que la definen: los rasgos dominantes de su personalidad, su papel activo en la vida social y todo detalle que pueda servir para discernir las razones por las cuales Ruperta fuera elegida como víctima.

Romero aplica métodos novedosos de investigación criminológica ya que en la moderna criminología, de corte prioritariamente sociológico, el examen y significado de la persona del delincuente pasa a un segundo plano, dirigiendo su atención a las investigaciones sobre la conducta delictiva, la víctima y el control social, dándose una progresiva ampliación y problematización del objeto de la misma (Cuarezma Terán 297).

El escritor, desde el principio de la novela, manifiesta su preocupación particular ante el fenómeno de la violencia que a veces llega hasta la muerte. Así intenta echar luz sobre el misterio del asesinato de Ruperta, la joven mujer negra, y poner en manifiesto la explotación y las injusticias que sufren los negros de la zona.

La narración empieza y termina con la muerte violenta de la mujer:

- Fue la noche la que mató a Ruperta –dijo Marroquín.
- Estás loco –repuso Samuel, el de la pata gorda.
- No, fue por esos ojos de guagua, de estar mirando para donde no se debe ver aseveró Arsecio, mi tío (Romero 9).
- Es como una tragedia, ¿no es cierto? –dijo ella [...]
- Sí, pero yo creo que nadie la mató, que la mató la noche, como dijo Marroquín le contesté (Romero 178).

Con estos diálogos reiterativos, se hace hincapié en la necesidad de obtener respuestas sobre la muerte de esa mujer afrocolombiana, que ocasionó tensión y controversia en la región de Cajambre y las relaciones sociales de sus residentes (Mistrorigo 123).

Cabe señalar que el autor cuestiona los verdaderos motivos de la muerte de Ruperta (García Lozada 5); insinúa que algunos decidieron asesinar a Ruperta para mantenerla callada, ya que ella denunciaba la explotación económica de la mujer en aquel espacio selvático preciso:

las jóvenes negras siguen ocupándose de la pesca y sufren el abuso de las grandes compañías. Trabajan como piangueras bajo condiciones difíciles y peligrosas para la salud en terrenos pantanosos donde se concentran mosquitos y culebras venenosas (Pandis Pavlakis, “Literatura y economía” 94).

El narrador a través de ese proceso de la investigación del homicidio de Ruperta revela un mundo inmerso en la violencia, experimentada especialmente por las mujeres desde una edad temprana. Ruperta desde

niña, vivió en carne propia la violencia interpersonal -intrafamiliar y comunitaria, que predominaba no solo en Colombia, sino en toda Latinoamérica también. Según la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS), las niñas y las mujeres son las más afectadas por la violencia interpersonal (OMS, *Proyecto* 10).

En efecto Ruperta a los doce años, obligada por sus padres se casó con un hombre viejo, que, emborrachándose continuamente, abusaba de ella físicamente:

[...] el marido de Ruperta es Lucumí, y está muy viejo y ya el guasamalleta no se le para, y la Ruperta estaba como una tambora, el cuerito bien estirado de lo fresca. Lucumí que era un viejo muy travieso, así como las siete mujeres ese de Josuelo en Guapicito, se la sacó a su madre cuando tenía doce años y el viejo ya andaba en los setenta, para que vea. No tuvieron hijos, y dicen que un día ya no pudo más, y por eso la Ruperta se dejó culiar por Balanta (Romero 20).

Este fragmento desvela una de las prácticas tradicionales nocivas, el matrimonio infantil, forzoso, que tiene lugar no solo en la selva del Pacífico colombiano, sino en numerosos países de Latinoamérica, y castiga sobre todo a las jóvenes y las mujeres, generando consecuencias devastadoras en su bienestar físico y emocional para toda su vida.

La violencia forma parte de las vidas cotidianas de millones de niñas en el mundo, además de ‘la triple responsabilidad del hogar, el trabajo escolar y el trabajo fuera de casa, sea o no remunerado’. Esta vulnerabilidad agudizada frente a la violencia se agrava por el fenómeno del matrimonio infantil, resultante de la interacción de las fuerzas económica y social. Los niños también son objeto del matrimonio forzoso, pero la inmensa mayoría de las víctimas son las niñas. El matrimonio infantil acarrea consecuencias perjudiciales y duraderas para la salud, educación y bienestar de las niñas, además de poner en peligro su derecho a participar en decisiones razonadas (Organización de las Naciones Unidas (ONU, *Proteger a la infancia* 23).

Esto queda claro en el informe de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) *Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe* según el cual: “La violencia contra las mujeres por parte de un esposo/compañero está generalizada en todos los países de América Latina y el Caribe”, y al mismo tiempo se observa que: “los actos de maltrato emocional, como insultos, humillaciones, intimidación y amenazas de daños de parte del esposo/compañero están generalizados en los países de América Latina y el Caribe examinados” (Bott et al. 113).

Sin embargo, frecuentemente las mujeres no muestran solidaridad hacia las mujeres víctimas de la violencia. Así, en *Cajambre*, Ruperta tiene que enfrentar la violencia que proviene de la mujer. De este modo, para las mujeres que la apoyaban y la adoraban profundamente, ella era el símbolo de resistencia y lucha, y no se sometía a las restricciones exigidas por las normas injustas de la comunidad en que vivía; además, ella era el arquetipo de la mujer vital, apasionada, sensual y libre, por eso, su propio padre le había forzado a contraer matrimonio con un hombre demasiado viejo (Pandís Pavlakis, *Reflejos* 103).

Respecto a esto el escritor agrega:

La historia de Ruperta según las mujeres, era la siguiente:

Dicen que desde pequeña ya Ruperta no era como las otras muchachas. [...] Recogía leña para hacer carbón y ayudaba a labrar las ramas para la construcción, es decir quitarles los nudos y dejarlas lisas, manejando con habilidad el machete.

Esto a los diez años. Cuando le decían de cocinar no lo hizo. [...] Por ahí a los quince se fue con un muchacho que la vino a buscar desde Pital. Por eso la casaron con Lucumí porque su padre dijo que como castigo merecía un hombre viejo. [...] A los hombres les da rabia que una sea tan bella si no se la pueden pichar. (Romero 131)

Con estas afirmaciones, se describen las cualidades personales de Ruperta, mientras que, a la vez, se identifican las formas mediante las cuales el poder patriarcal justifica y normaliza la violencia contra las mujeres. Esas mujeres que admiran y defienden a Ruperta expresan la voz de la justicia y de la verdad objetiva, puesto que reconocen su derecho a la felicidad que no podría encontrar en el matrimonio forzado con un hombre de la edad de su padre. Esta es también la razón por la que no critican sus posibles relaciones ilícitas, sino que muestran solidaridad y compasión por su trágica posición en una sociedad donde una mujer tiene que vivir para obedecer sin voz y exigencias propias.

- ¿Pero era amiga de Balanta, que estuvo con los comerciantes de pianguas?

- No, ella no era amiga de ese hombre. Era él quien estaba enclauo con ella. Pero como Balanta es muy violento ella tenía que tolerarlo a veces. Eso es todo, Ruperta tenía sus amores, pero con los hombres que le gustaban. Acá hay mucha gente que no la quiere por eso, pero nosotras sí. (Romero 107)

Obviamente, las mujeres que admiraban y aprobaban la actitud de Ruperta justifican plenamente el desarrollo de su personalidad, de un ser débil a una joven dinámica, de una mujer sumisa a una persona fuerte

que lucha contra los convencionalismos de su ámbito, reclamando sus derechos fundamentales en el amor.

Ruperta representa a toda mujer de las capas sociales más bajas que vive explotada y discriminada en una sociedad machista. Por eso, la mayoría de los personajes femeninos de la novela sentían un profundo cariño por ella como se nota en el siguiente diálogo:

-Todas estamos muy tristes porque mucha falta nos hace Ruperta –le dijo a Mar.

- ¿Tú piensas que va a ir al cielo?

-Sí, ella tiene que ir al cielo. Era muy buena. (Romero 173)

Por otra parte, la mayoría de los hombres describían a Ruperta como una mujer indecente e inmoral, que estuvo en búsqueda continua de compañía masculina. De tal manera, su matrimonio impuesto fue un acontecimiento inevitable considerado como un acto de salvación de ella, que la alejaría de su vida escandalosa.

La subordinación de Ruperta en su entorno familiar y social se origina en los símbolos tradicionales y estereotipos implícitos impuestos por un medio predominante masculino. Su rol femenino es el de la sumisión y de la esposa fiel, objeto de servicio y placer del hombre, condenada por su sensualidad y belleza física:

La historia de Ruperta, según los hombres, era la siguiente: [...]

Ruperta tuvo que casarse con Lucumí, porque sus padres eran compadres con él. Y eso forma la familia grande [...] Como Ruperta era muy bonita, siempre de los otros lados querían que les ayudáramos para cambiarla por otra, y por eso se arregló que ella se fuera para Pital con un hombre de allá, [...] También porque muchos hombres, borrachos, decían que era muy buena para pichar, caliente, y que lo había hecho con ellos. [...] Entonces Lucumí, [...] la mandó para que se hiciera pian-güera [...] (Romero 133).

Con estas afirmaciones el escritor colombiano muestra el desamparo y la vulnerabilidad de las mujeres en la sociedad patriarcal que institucionaliza la sumisión femenina. No obstante, además de todo esto, la mujer afrodescendiente, y en este caso Ruperta, tenía que enfrentar el racismo subyacente en el continente americano desde épocas pasadas.

La violencia debida al racismo contra las mujeres afrodescendientes es notable también en las distintas regiones del Pacífico a nivel familiar y social, y aparece en forma de abuso sexual y marginación social (Lozano Lerma, “Género” 10). Este estereotipo se perpetúa y condena a

las mujeres negras en todos los ámbitos de la vida social y laboral limitando sus posibilidades de existir y pensar (Lozano Lerma, “Violencias” 10). El siguiente fragmento aclara la posición de la mujer afrodescendiente en el violento seno patriarcal:

- La muerte de Ruperta no puede traerle ningún problema a Horacio Flemming, si es así como pasó [...]
- No va a tener que pagarla -siguió mi tío- porque es un accidente, y además Horacio es suizo y un blanco nunca paga negra en este país y menos en Cajambre (Romero 19).

Mediante estas aseveraciones, el autor expresa una clara sensibilidad antirracista, insinúa que la violencia afecta a la vida de aquellos pueblos cuya vida se basa en el dominio de otros pueblos, y denuncia este entorno que tolera y apoya actos basados en la discriminación racial (Delgado de Smith et al. 225-227). Ésa es precisamente la razón por la que Romero presenta en su novela la figura de su protagonista como una mujer que lucha contra el racismo, la intolerancia y la explotación laboral de las mujeres de su ambiente.

Ruperta además de ser mujer hermosa y de espíritu revolucionario, en este ámbito social, desempeñaba un papel clave de dirigente, una pianguera de carácter fuerte ya que la naturaleza de su trabajo exigía esfuerzo, valentía y sacrificio (Bernal Barreto 2-4). Como señala Romero “Ruperta era una pianguera brava y decidida a no dejarse engañar por los revendedores, pero de eso a asociarse con palenques era otra cosa” (Romero 102).

La extracción de piangua (*Anadara tuberculosa*¹) se realiza exclusivamente por mujeres afrodescendientes, las llamadas piangueras; ellas víctimas del abuso económico de las grandes compañías se dedican a la recolección de la piangua -moluscos- de las raíces enmarañadas de los manglares, un oficio de poco prestigio y valor en el entorno de la sociedad cerrada del Pacífico Colombiano (Palacios 106). Esas mujeres de diferentes edades “trabajan como piangueras bajo condiciones difíciles y peligrosas para la salud en terrenos pantanosos donde se encuentran

¹ Las especies de piangua *Anadara tuberculosa* (Sowerby) y *A. similis* (Adams), son moluscos bivalvos que se encuentran asociados a las raíces del mangle, especialmente *Rhizophora* spp., en el Pacífico americano (Fischer et al., 1995). En Colombia son los bivalvos más explotados en el litoral Pacífico y de ellos se benefician las comunidades que habitan esta región. (Cano- Otalvaro et al. 43)

mosquitos y culebras venenosas” (Pandís Pavlakis, “Literatura y economía” 94). Entre las mujeres ancianas y adultas, la mayoría son cabezas de familia, que velan por el sustento de hijos y nietos. Piangüan para tener alimento para ellos o comercializar.

Ése era el trabajo de las mujeres luego de criar hijos, hacer todos los oficios de la casa y ayudar a plantar y cuidar los animales. Ellas no podían trabajar en los aserríos ni cortar árboles, menos meterse al bosque por leña. Las piangüas las vendían en los caseríos, las cambiaban por otras cosas necesarias, o las compraban los comerciantes de Buenaventura que rondaban con sus barcos. Las que sobraban servían para la comida en casa. Trabajo difícil y peligroso, y mal pagado. Yo lo sabía y se lo dije a Mar (Romero 87).

Las piangüeras frecuentemente enfrentan problemas de discriminación por ese trabajo físico agotador aún dentro de su misma comunidad, donde la recolección de piangüas era la única labor que se les permitían efectuar, ya que se encontraban excluidas de toda clase de empleos (Palacios 115). Efectivamente los ingresos para la mayoría de esas mujeres eran tan escasos que no pudieron mantenerse a sí mismas y a sus familias y siendo este oficio particular su única fuente de ingresos reducidos se habían sido atrapadas entre la explotación, la marginalidad y la pobreza. Asimismo, se habían convertido en víctimas de una clara discriminación por su género en una sociedad patriarcal, en el seno de la cual era muy mal visto que un hombre ejerciera este oficio, mientras que quien lo haría tenía que estar bien escondido para acabarlo (Pandís Pavlakis, “Literatura y economía” 94).

Es obvio que el abuso que sufren estas mujeres que trabajan en la piangüa, con consecuencias catastróficas en cuanto a su salud, es una forma de violencia de género, silenciada por la sociedad, (Pandís Pavlakis, “Literatura y economía” 94). Ruperta siendo mujer ella misma ha sido sensible a este tipo de la explotación del trabajo femenino, por eso ayudaba y apoyaba a sus compañeras con valor y humildad ganándose todo el respeto y el cariño de ellas como se nota en el siguiente fragmento:

Bueno alma bendita. Que mi Dios la reciba en su misericordia, Mire, don Arsecio, no había nadie como Ruperta para ayudarnos en nuestro trabajo. Ella no sólo se preocupaba de que nos pagaran mejor por las piangüas, sino que con la ayuda de don Horacio Flemming nos traía unas medicinas de Buenaventura por el chumbe de frío que a uno le da, aquí en la barriga, que no nos permite nada, usted sabe, y para las enfermedades de la piel que produce ese barro, y también para el suero contra la culebra de agua (Romero 107).

Ruperta siendo plenamente consciente de la posición de la mujer afrodescendiente en el entorno social de Cajambre, lucha por cambiarla animando a sus compañeras de trabajo a imitarla (Pandís Pavlakis, “Literatura y economía” 94). Ella, a pesar de haber sido subvalorada por los códigos del sistema machista y patriarcal al igual que todas sus compañeras, aparece como protagonista dotada de habilidades combativas para cambiar los códigos sociales establecidos en esa región.

No obstante, Ruperta, por su lucha contra la represión y la violencia de la que fueron víctimas sus compañeras, fue objeto de persecución de los que querían su silencio. Ella por tener voluntad y voz propia, en contraposición con las demás mujeres que trabajaban en la colección de piangas, se había convertido en una amenaza para los que empresarios de moluscos que controlaban económicamente la región. Como señala el narrador: “Un día ella empezó a reunir a las piangüeras para que oyeran lo que decía Cosío Valencia. Esto no lo sabemos bien, pero era cosa de organizarse y no dejarse explotar” (Romero 32).

En efecto, salvo la figura de Ruperta todas las mujeres de esta región se enfrentan a la violencia casi a diario. Según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe sobre el “Panorama Social de América Latina 1996” toda violencia ejercida contra las mujeres posee al menos un rasgo que la define como violencia de género puesto que en la mayoría de los casos es cometida por hombres y está vinculada directamente a las desigualdades entre mujeres y varones (ctd. en Rivas Monje 132).

Sintetizando podemos señalar que Romero mediante su obra maestra *Cajambre* subraya la presencia de la violencia femenina y los factores que determinan la vida de la mujer y más específicamente de la mujer afrodescendiente y por ende la vida de ciertas regiones de Colombia pobladas por afrodescendientes. Al mismo tiempo, denuncia la violencia contra las mujeres y condena la situación de la inferioridad por la cual se convierten continuamente en víctimas en el ámbito familiar, laboral y social. En específico, muestra distintas manifestaciones de violencia que se ejerce por unos seres humanos sobre otros, pero particularmente la violencia que se comete contra las mujeres. Su objetivo es resaltar el universo femenino en el cual la mujer es victimizada por un injusto, racista y cruel ámbito social y expresar su solidaridad a la mujer que, a pesar del progreso científico y tecnológico de nuestra época, sigue oprimida en el mundo a causa de las reglas establecidas en la sociedad patriarcal.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal Barreto, Miguel Ángel. “Cajambre o la herida del tiempo que no cesa de sangrar.” *Con-Fabulación*, vol. 221, 2013, <http://confabulacion221-260>.
- Bott, Sarah et al. *La violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe. Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*, editado por la Organización Panamericana de la Salud y los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos, Washington, ICF International, 2014, www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=violencia-5197&alias=24353-violencia-contra-mujeres-america-latina-caribe-analisis-comparativo-datos-poblacionales-12-paises-353&Itemid=270&lang=en
- Cano-Otalvaro et al. “Morphological differentiation of the species of piangua, *Anadara tuberculosa* and *Anadara similis* (Arcidae), in mangrove forests throughout the Pacific coast of Colombia using geometric morphometrics.” *Boletín de Investigaciones Marinas y Costeras – INVEMAR*, vol. 41, 2012, pp. 47-60.
- Cuarezma Terán, Sergio. “La Victimología.” *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, vol. 5 San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1996, pp. 295 – 317.
- Delgado de Smith, Yamile et al. *Mujeres en el Mundo: Colonialismo, racismo, redes, violencia de género, política y ciudadanía*. Venezuela, Laboratorio de Investigación en Estudios del Trabajo, 2011.
- Fischer, W., et al. *Guía FAO para la identificación de especies para los fines de la pesca Pacífico centro-oriental: plantas e invertebrados*, vol. 1, Roma, 1995, p. 646.
- García Lozada, Antonio. “Cajambre: La (re)visita a la sociedad afrocolombiana del Pacífico.” *Revista de estudios Colombianos*, vol. 46, 2015, pp. 62-66, colombianistas.org/wpcontent/themes/pleasant/REC/REC%2046/Rese%C3%B1a-Estudio/46_13_Resena-Estudio_Garcia-Lozada.pdf
- Lozano Lerma, Betty Ruth. “Género, racismo y ciudadanía.” *La manzana de la discordia*, vol. 4, núm. 1, 2009, pp. 7-17.
- . “Violencias contra las mujeres negras: Neo conquista y neo colonización de territorios y cuerpos en la región del Pacífico colombiano.” *La manzana de la discordia*, vol. 11, núm. 1, 2016, pp. 7-17.
- Mistrorigo, Alessandro. ““Cajambre” de Armando Romero. Una novela no solo negra.” *Rassegna iberistica*, vol. 37, núm. 101, 2014, pp.121-126.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). *Proyecto de plan de acción mundial sobre la violencia: Informe de la Directora General*. 69^a Asamblea Mundial de la Salud, 2016.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Declaración*. Durban Sudáfrica, 2001.
- . *Proteger a la infancia contra las prácticas nocivas en los sistemas jurídicos plurales con énfasis especial en África*. Nueva York, Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños, 2012, violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/protecting_children_from_harmful_practices_spanish.pdf.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2002, <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Palacios, Carlos. “Caracterización de mujeres recolectoras de moluscos del río mallorquín.” *Sabia Revista Científica*, Universidad del Pacífico, vol.1, 2012, pp. 102-118.
- Pandís Pavlakis, Efthimia. “Literatura y economía, Revelación de Conceptos, ideas y temas económicos en la novela Hispanoamericana: *Cajambre* de Armando Romero y *La mujer que buceó dentro del corazón del mundo* de Sabina Berman.” *América Latina y el mundo del siglo XXI: Percepciones, interpretaciones e interacciones*, Tomo II, editado por Slobodan S. Pajovic y Maja Andrijevic, Belgrado, Universidad Megatrend, 2018, pp. 89-99.
- “Reflejos históricos y culturales de la realidad latinoamericana en la novela *Cajambre* de Armando Romero.” *Los interrogantes de América Latina en la era global. Geopolítica, Economía y Sociedad*, editado por María de Monserrat Llairó y Priscila Palacio, Buenos Aires, Imago Mundi, 2015, pp. 99-104.
- Rivas Monje, Fabiana. “Las limitaciones teóricas respecto a la violencia de género contra las mujeres: aporte desde el feminismo descolonial para el análisis en mujeres de América Latina.” *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, vol. 7, 2017, pp. 129-153, iberoamericasocial.com/las-limitaciones-teoricasrespecto-a-la-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-aportes-desde-el-feminismo-descolonial-para-el-analisis-enmujeres-de-america-latina/
- Romero, Armando. *Cajambre*. Valladolid, Difácil, 2013.

Estudio exploratorio sobre variación ciberpragmática entre hispanohablantes

CARMEN CHACÓN GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

El objetivo de este trabajo es dar a conocer una investigación sobre los usos comunicativos entre hispanohablantes en contextos digitales. En particular, se trata de medir las diferencias pragmáticas en el uso de la herramienta de videoconferencia en contextos profesionales y académicos. Se trata de un estudio exploratorio aplicado a contextos de comunicación digital entre hispanohablantes mediados por la tecnología. En el marco de la ciberpragmática (Yus, *Ciberpragmática*) y dentro de la sociolingüística de la interacción (Portolés) se presenta este estudio de variación intercultural entre hablantes de una misma lengua, que no siempre comparten las mismas pautas de comunicación.

LA NECESIDAD DE FORTALECER UNA COMPETENCIA ESTRATÉGICA

En este trabajo presentamos un proyecto que nace de la necesidad de facilitar la comunicación iberoamericana en el contexto digital. La solicitud del proyecto de cooperación internacional para el desarrollo *comunicARTE* en 2021 dio lugar a una red conjunta de docencia e investigación para fortalecer la formación en pragmática para la comunicación intercultural en la Universidad Complutense de Madrid y en tres universidades cubanas: la Universidad de Cienfuegos, Universidad de La Habana y Universidad Marta Abreu. Al proyecto de cooperación internacional sumó su mirada el departamento de Cultura de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), lo que confirmó nuestras pri-

meras intuiciones: el fortalecimiento de las capacidades relativas a aspectos interculturales, concretamente en el entorno digital, constituye una necesidad estratégica para la comunicación entre hispanohablantes de diferentes países. Manejar las reglas de interacción social y comprender los códigos culturales que regulan la comunicación verbal y no verbal resulta fundamental para los profesionales que trabajan en organizaciones internacionales.

El desarrollo de las habilidades comunicativas en el ámbito digital ha sido objeto de múltiples publicaciones iberoamericanas (Urrea-Solano et al.). Sin embargo, y a pesar de que los profesionales comparten el mismo idioma, todavía desconocemos las reglas de interacción social y laboral entre hispanohablantes en contextos digitales. Tampoco conocemos los elementos socioculturales relacionados con el propio sistema digital, en especial, los elementos de comunicación que intervienen en las videoconferencias laborales.

LA LITERACIDAD DIGITAL ENTRE CULTURAS IBEROAMERICANAS

En la actualidad, los profesionales de países iberoamericanos poseen ya formación y habilidades para emplear herramientas digitales como *Zoom* o *Teams*. Sin embargo, esto no implica el dominio de la denominada *literacidad digital*, esto es, la capacidad para desenvolverse en las interfaces artefactuales y las competencias propias de la comunicación en estos medios (Cantamutto). Al hablar de literacidad digital debemos atender tanto a competencias comunicativas como tecnológicas, así como a las estrategias de (des)cortesía y al concepto de “imagen” para cada comunidad de habla. Nuestra hipótesis de partida es que los aspectos pragmáticos de la comunicación en cada comunidad hispanohablante marcan diferentes estilos comunicativos que debemos analizar en profundidad.

El dominio de la literacidad digital supone la internalización de las reglas de comunicación (habilidades, competencias y estrategias) para desenvolverse en entornos digitales y adecuarse al contexto de la interacción (Cantamutto). Desde el punto de vista tecnológico, cada interfaz tiene sus propios códigos y prácticas sociales que deben estudiarse en las comunidades de habla, manejando múltiples formatos y *media*: imagen, sonido, vídeo, imagen en movimiento, emoticonos, etc.

Lejos de entender la cortesía de forma universal (Brown y Levinson), nuestro estudio parte de una mirada sociocultural, con el objetivo

de dar respuesta a los malentendidos y las tensiones que se producen en la interacción comunicativa entre hispanohablantes. El análisis de las formas en que cada cultura alcanza sus objetivos y motivaciones comunicativas (Bravo) resulta fundamental para facilitar la cooperación y la comunicación digital en Iberoamérica. Si asumimos que “cada comunidad cultural, e incluso, cada uno de los grupos que conforman una misma comunidad cultural, otorgan unos valores y una importancia determinada a los distintos comportamientos, los temas, las obligaciones y los derechos de los interlocutores y la propia concepción y uso de la cortesía” (Barros García 54), el estudio de las diferencias pragmáticas iberoamericanas en la comunicación digital constituye una necesidad estratégica.

El análisis de los mismos fenómenos comunicativos en variedades de una misma lengua “corresponde a uno de los principales focos de atención de las investigaciones en torno a la variación pragmática intralingüística” (Cantamutto). Las diferencias detectadas en los patrones y usos comunicativos entre hispanohablantes en la OEI constituyen un ejemplo de la necesidad de estudiar la comunicación digital iberoamericana desde una óptica intercultural. Detectar las dificultades en el área de la comunicación intercultural en contextos digitales resulta crucial para facilitar el intercambio en reuniones y encuentros culturales a distancia y para adaptarse a la nueva comunicación virtual en el sector de las relaciones iberoamericanas.

EL CONCEPTO *CIBERPRAGMÁTICA*

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la *cibergramática*, concepto acuñado por Yus (*Ciberpragmática*), entre otros. Si bien la pragmática se interesa por las pautas que determinan la adecuación del discurso lingüístico, las representaciones mentales de los hablantes y el proceso de interpretación que se produce durante la interacción comunicativa (Escandell-Vidal), la ciberpragmática se interesa por las mismas características de la comunicación, pero en entornos digitales. Del mismo modo que sucede en los contextos de comunicación cara a cara, los aspectos en los que repara un hablante en un contexto digital son aquellos que le traen algún tipo de beneficio (Sperber y Wilson). La maximización de la relevancia depende de los estímulos internos y externos que influyen en la comunicación y la ciberpragmática se centra en teorizar cómo se busca la relevancia en la interpretación de significados en la comunicación por Internet o mediante dispositivos digitales.

Para comprender cómo funciona la comunicación a distancia en las diferentes culturas iberoamericanas la pragmática constituye el marco de investigación adecuado. Se trata de detectar las semejanzas y diferencias en el uso de las videoconferencias y dar respuesta al porqué de las mismas. A pesar de compartir la misma lengua, todavía resulta insuficiente el estudio pragmático contrastivo de las diferentes variedades del español (García y Placencia).

UNA NUEVA FORMA DE COMUNICARNOS

Las herramientas digitales han abierto nuevas formas de comunicación en una concepción espacio-temporal que abarca todos los ámbitos y ha transformado desde los modelos de negocio hasta las relaciones personales del día a día. Este nuevo paradigma digital que abrió Internet con las nuevas formas de comunicarse; los hábitos sociales y la competencia tecnológica (Palazzo) han cambiado radicalmente desde el año 2020. Pero la tecnología no es únicamente el centro de las comunicaciones cotidianas por *smartphone* (Yus, *Smartphone communication*); la tecnología y las herramientas digitales ocupan también el centro del ámbito laboral (Wei y Lo). Según los datos del INE (2022) en 2019 existía un 4 % de empleados que teletrabajaban en España, frente a un 15 % en 2022. Existe, de hecho, una nueva realidad jurídica de organización laboral que genera nuevas relaciones de trabajo en remoto y cambios profundos en la organización de la sociedad (Quintanilla Navarro). Desde 2020, las reuniones y encuentros se celebran mayoritariamente a distancia y se viaja un 72 % menos en avión que en 2019 (Yagüe García).

El denominado *app ecosystem* (Yus, *Smartphone communication*) ofrece un amplio grado de posibilidades de interacción. Las herramientas de videoconferencia son ampliamente utilizadas entre hispanohablantes en un contexto profesional: *Zoom*, *Meet* o *Teams* hasta 2020 se restringían a un grupo de usuarios localizado y específico, pero hoy forman parte de la cotidianidad de los trabajadores. Según la “Encuesta sobre relaciones sociales y afectivas en tiempos de pandemia de la COVID-19”, elaborada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), el 80 % de los españoles hizo alguna videollamada en 2021, frente al 33 % que lo hizo en 2018. La aplicación *Zoom*, en tan solo un año, pasó de 10 millones a 300 millones. Por su parte, *Teams* pasó de 20 millones de usuarios a 115 millones.

En el ámbito laboral, las herramientas de videoconferencias se utilizan con diferentes objetivos. Las reuniones tradicionales, los viajes o

los encuentros internacionales forman hoy parte de un ecosistema virtual. La tecnología ha aumentado las opciones de comunicación, ahorrando costes y tiempo. Incluso las entrevistas de trabajo o los despidos se circunscriben ya al ámbito virtual. Nos encontramos ante un nuevo modo de comunicarse que exige una reflexión profunda sobre sus particularidades pragmáticas y constituye una necesidad urgente, especialmente si estas herramientas han pasado a formar parte de la rutina laboral en determinados sectores. Las videoconferencias permiten intercambiar las palabras y la imagen del interlocutor, pero además incluyen chats, documentos, imágenes, vídeos, *stickers*, *gifs* o pizarras en combinaciones multimodales. Estudiar el impacto de la interfaz virtual-física de las videoconferencias supone analizar con detenimiento las particularidades de los elementos materiales y relacionales de esta forma de comunicación (Escandell-Vidal).

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y TECNOLOGÍA

El aumento de la movilidad internacional, las migraciones y la alta demanda de interconexión tecnológica explican que la pragmática de la comunicación intercultural sea un eje de formación prioritario para Iberoamérica (Arévalo Martínez y Moo Canull). El fortalecimiento de las capacidades comunicativas en contextos interculturales constituye una necesidad estratégica para las sociedades. Estas relaciones interculturales pueden ser planificadas, analizadas y evaluadas sistemáticamente, gracias a la acción de los profesionales que actúan en su contexto como mediadores interculturales y al análisis de los lingüistas (Campos Cardoso et al.).

La transformación digital de la comunicación es una de las realidades cotidianas que exige dominar habilidades pragmáticas interculturales como eje estratégico para empresas y organizaciones. La necesidad de adquirir la competencia digital en Iberoamérica se ha puesto de manifiesto en numerosas publicaciones (Arango Morales et al.). De hecho, la cultura digital es esencialmente intercultural (Rodríguez Izquierdo) y, en este sentido, la pragmática debe consolidar el análisis de las habilidades digitales y planes de formación específicos. El fortalecimiento de la pragmática intercultural, el estudio de las diferencias lingüísticas y la resolución de los conflictos interculturales que se producen en la comunicación digital son algunas claves que los lingüistas ofrecen para el desarrollo relaciones exitosas desde el punto de vista comunicativo para la realidad iberoamericana.

En España, según el informe de la Asociación de Agencia de Medios (2022), las experiencias con las videoconferencias no han sido siempre positivas: el 41 % asegura haber tenido problemas por mala conexión, el 35 % confiesa haber prestado atención a otros asuntos durante las mismas y el 17 % asegura haber visto o escuchado algo que no debería. En 2022 el 81 % de los españoles prefiere las reuniones presenciales frente a las virtuales porque (a) prefieren ver físicamente a su interlocutor (67 %); (b) valoran una mejor comprensión y menos malentendidos (67 %); o (c) valoran el contacto humano (62 %). En todo caso, las encuestas revelan que los trabajadores no se comportan de la misma manera en reuniones presenciales que virtuales.

Sin embargo, el descenso de los viajes en las organizaciones y el nuevo orden mundial, suponen que la comunicación digital sea el contexto habitual de las relaciones iberoamericanas por lo que necesitamos redefinir las reglas del juego en esta nueva forma de comunicación, que rompe barreras espacio-temporales y abre nuevos desafíos para la investigación pragmática. Aunque existen estudios sobre el uso de la comunicación en videoconferencias (Denstadli et al.; Massner; Jiang et al.) y existen investigaciones sobre variaciones pragmáticas entre hispanohablantes (Placencia y García; Félix-Brasdefer), necesitamos desarrollar una investigación combinada que nos permita analizar y evaluar los aspectos fundamentales que intervienen en las videoconferencias, para que la comunicación entre hispanohablantes funcione con eficacia en el ámbito laboral.

PRAGMÁTICA DE LA INTERACCIÓN

La pragmática desde un enfoque cognitivo-filosófico se ocupa del lenguaje como clave en la interacción. Veamos las diferencias de los ejemplos de (1):

- (1) a. Tengo una reunión a las 15:00 y es *online*
- b. Tengo una reunión a las 15:00, pero es *online*

En (1a) se expresa que se va a celebrar una reunión y será a distancia. Nuestro conocimiento del mundo nos permite interpretar qué es una reunión, que las reuniones se fijan a una hora, que se pueden celebrar *online* en contextos laborales a través de una herramienta de videoconferencia, etc. El hablante podría inferir que, si propone comer a su interlocutor, este no podrá puesto que tiene una reunión y quizá tenga que prepararla antes.

En el caso de (1b) la presencia del marcador *pero* crea un significado contrastivo, adversativo, entre las dos proposiciones. Nuestro conocimiento del mundo nos permite inferir que, a pesar de tener una reunión, esta será *online*, por lo que abre una posibilidad nueva: ahora el hablante podría interpretar que su interlocutor puede quedar a comer, pero no muy lejos de su casa, para conectarse seguidamente a la reunión en remoto.

No obstante, nuestro trabajo se enmarca en un enfoque interactivo-sociocultural de la pragmática. Desde una perspectiva funcional, no nos ocupamos de las diferencias de interpretación de los signos lingüísticos, sino que analizamos la situación comunicativa específica de las videoconferencias laborales. El uso del lenguaje en la comunicación humana está regulado por las condiciones de la sociedad. El objetivo es analizar cómo se comunican los hispanohablantes en el contexto digital, por lo que debemos tener en cuenta tres aspectos: *el contexto cognitivo-social de los participantes* (el conocimiento de fondo), *el contexto de la situación* (las videoconferencias de ámbito profesional) y *el contexto sociocultural* (los factores que condicionan el uso del lenguaje: origen, edad, sexo, estatus social, entre otros).

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, LIMITACIONES Y CUESTIONARIO

El estudio de la competencia interaccional involucra el conocimiento de las reglas no escritas de interacción en diversas situaciones en una comunidad sociocultural-lingüística que incluye saber cómo iniciar, continuar, manejar conversaciones y significados o un lenguaje corporal determinado (Young). Así, el ritual de las videoconferencias entre hispanohablantes en contextos profesionales es un tipo de conversación regulada por pautas específicas que están culturalmente determinadas y varían de unas comunidades a otras. Conocer las diferencias de comportamiento sociolingüístico fortalecerá la comprensión, los valores y el acercamiento entre los miembros de diferentes culturas: ¿Cómo manejan los hispanohablantes la interacción digital en el ámbito profesional? ¿Cómo manejan los procesos discursivos que favorecen o dificultan la producción y comprensión? ¿Cómo resuelven el uso y defensa de su turno? ¿Qué canales y códigos prefieren para comunicarse?

Para responder a estas preguntas de investigación seguimos el modelo de Hymes (“Acerca de la competencia comunicativa”). La descripción en términos culturales de los usos pautados de la lengua y de

las reglas de interacción de los hispanohablantes en contextos de interacción por videoconferencia dentro del ámbito laboral debe estudiar necesariamente la situación, el evento y el acto de habla, determinados por unas pautas específicas.

Nuestro estudio exploratorio es mixto, cualitativo y cuantitativo, y pretende evaluar la interacción en contextos digitales entre hispanohablantes con las siguientes características:

- Situación: En el trabajo
- Evento: Conversaciones *online* (escritas y orales) por videoconferencia
- Actos: Saludos / Presentaciones / Despedidas / Agradecimientos / Cumplidos

Un estudio como este nace con algunas limitaciones importantes. Primero, ¿cómo podemos acceder a los datos reales de comunicación entre hispanohablantes? No contamos con corpus de videoconferencias en ámbito profesional. Segundo, en este estudio se cruzan las variables pragmáticas con las tecnológicas. ¿Las diferencias en el uso de la comunicación tienen que ver con la interacción y el uso del lenguaje o con elementos asociados a gustos o preferencias de tecnología? Tercero, para medir diferencias representativas tanto de actos de habla como de preferencias digitales necesitamos una encuesta extensa, pero no podemos abarcar más de 15 preguntas si queremos expandir nuestra encuesta para el mayor número de participantes posible. Cuarto, la representatividad de la muestra; necesitamos cientos de datos de encuestas para poder establecer usos comunicativos representativos de los diferentes países hispanohablantes.

El cuestionario de investigación los componentes del contexto de la situación en los análisis sociolingüísticos (*SPEAKING*) de Hymes (*Foundations*). Se trata de ocho elementos que se corresponden con las reglas de interacción social, que responden a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso?

Tabla 1
Modelo de Hymes para explicar los componentes del contexto de situación

S	Setting: dónde y cuándo	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio/ Lugar / Entorno de videoconferencias • Horarios
P	Participants	<ul style="list-style-type: none"> • Hispanohablantes • Nacionalidad / Edad / Sexo / Contexto laboral
E	Ends	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones en contexto laboral entre hispanohablantes
A	Act	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos / Presentaciones / Despedidas / Agradecimientos / Cumplidos
K	Key	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambios directos / indirectos • Formas de tratamiento
I	Instrument	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen / Voz / Vídeo / Texto / Emoticonos • Apps
N	Norms	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación de la interacción: interrupciones, rituales, duración de los turnos, duración de reuniones, silencios, turnos de preguntas...
G	Genre	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto laboral

Fuente: Elaboración propia

Setting es el tiempo y el lugar en que se producen estos encuentros comunicativos, el aspecto físico de la situación. En este caso, nos interesa centrarnos en el espacio físico y el entorno en que se realiza la videoconferencia, así como las preferencias de horario y duración de las mismas.

Necesitamos conocer el perfil de las personas encuestadas (*Participants*): edad, género, nacionalidad y la relación que presentan en los eventos comunicativos.

Los propósitos y objetivos de la acción comunicativa (*Ends*) se refiere al fin y a los objetivos: analizar las preferencias comunicativas en videoconferencias entre hispanohablantes.

Los actos de habla (*Act sequences*) que evaluamos son los saludos, las presentaciones, las despedidas, los agradecimientos y los cumplidos. Todos ellos presentan diferencias pragmáticas importantes entre hispanohablantes. Nuestro objetivo es valorar cómo se traslada esta variación a contextos digitales.

Respecto al tono o la manera en que se producen los mensajes (*Key*) nos vamos a centrar en el tono del evento de habla, que se mide en términos de mayor o menor formalidad, en función de la cercanía y la

confianza entre participantes. Nos proponemos medir la distancia social entre participantes haciendo referencia a los intercambios directos o indirectos y a las formas de tratamiento.

Para analizar los medios que se emplean para completar el evento comunicativo (*Instrument*) vamos a analizar tanto el canal de comunicación como el código lingüístico. Nos interesa conocer las preferencias de los hispanohablantes sobre imagen, voz, vídeo, texto y emoticonos en las videollamadas. Asimismo, nos interesa conocer qué aplicaciones utilizan en el ámbito laboral para comunicarse.

Por último, nos ocuparemos de las reglas socioculturales estandarizadas de interacción e interpretación (*Norms*), por lo que necesitamos información sobre rituales, duración de los turnos, duración de las reuniones, silencios o turnos de preguntas.

Todos estos aspectos de la comunicación se circunscriben a un tipo de discurso concreto (*Genre*) que, en este caso, es la reunión laboral.

CONCLUSIONES FINALES

Conocer las diferencias pragmáticas desde una mirada intercultural constituye un área de interés prioritaria para las relaciones iberoamericanas en entornos digitales. Son muchos los aspectos que presentan diferencias pragmáticas en el área de la comunicación a distancia. Consideramos que la difusión de nuestro cuestionario, que cada vez cuenta con más respuestas, puede ser de gran importancia en un volumen sobre Iberoamérica. Se trata de un trabajo de gran interés para abordar un campo de estudio sobre el que todavía no tenemos datos y que constituye un eje de desarrollo para las relaciones iberoamericanas. Para poder evaluar los usos de comunicación y comprender las diferencias pragmáticas, nos gustaría aprovechar la oportunidad que nos brinda este medio para facilitar el cuestionario y solicitar su colaboración: <https://enketo.ona.io/x/YYOIKtmY>

BIBLIOGRAFÍA

- Arango Morales, Ambar J., et al. "Competencia digital y formación profesional en el turismo. Una revisión de literatura." *Revista CPU-e*, vol. 32, 2021, pp. 62-87.
- Arévalo Martínez, Rebeca Illiana y María de Jesús Moo Canul. "Liderazgo, turismo sustentable, cultura y comunicación organizacional: avances y tendencias de la investigación en Latinoamérica." *Sintaxis*, vol. 9, 2022, pp. 35-47.

- Barros García, María Jesús. *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmlingüístico*. Granada, Universidad de Granada, 2011.
- Brown, Penelope, y Stephen C. Levinson. *Politeness: Some universals in language usage*. vol. 4, Cambridge University Press, 1987.
- Campos Cardoso et al. “El desarrollo de la competencia intercultural en los licenciados en turismo en Cuba: urgencia en la formación de estos recursos humanos desde un enfoque por competencias (enfoque socioformativo).” *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 2012.
- Cantamutto, Lucía Marina. “Aspectos pragmáticos de la literacidad digital: la gestión interrelacional en la comunicación por teléfono móvil.” *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 2015.
- Cerezo Medina, Alfonso y Antonio Guevara Plaza. “Propuesta de un marco de competencias digitales en turismo. International.” *Journal of Information Systems and Tourism*, vol. 3, núm. 2, 2018, pp. 29-39.
- Escandell-Vidal, Victoria. “Prosodia y pragmática.” *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, vol. 4, núm.1, 2011, pp. 193-208.
- García, Carmen, y María Elena Placencia. *Estudios de variación pragmática (sub) regional en español: visión panorámica*. Buenos Aires, Dunken, 2011.
- Hymes, Dell. “Acerca de la competencia comunicativa.” En Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995, pp. 27-47.
- . *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1974.
- Palazzo, María Gabriela. “La expresión de la subjetividad en el ciberespacio: prácticas discursivas en blogs de jóvenes.” *V Coloquio de Investigadores en el Discurso-II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, editado por ALEDar- Universidad Nacional de Villa María, 2011.
- Portolés, José. *Pragmática para hispanistas*. Madrid, Síntesis, 2004.
- Quintanilla Navarro, Raquel Yolanda. *El teletrabajo en las administraciones públicas: ámbitos estatal y autonómico*. Aranzadi, Navarra, 2022.
- Urrea-Solano, Mayra, et al. “Las competencias digitales en Iberoamérica en tiempos de COVID-19: análisis bibliométrico.” *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, vol. 31, 2022, pp. 133-145.

- Wilson, Deidre, y Dan Sperber. “La teoría de la relevancia.” *Revista de investigación lingüística*, vol. 7, núm. 1, 2004, pp. 237-288.
- Yagüe García, Marta. El teletrabajo y sus efectos en las organizaciones en España. 2022. Universidad de Valladolid, Trabajo Fin de Grado.
- Yus Ramos, Francisco. *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona, Ariel, 2010.
- . *Smartphone communication: Interactions in the app ecosystem*. London, Routledge, 2021.

Centroamérica en *Canto General* de Pablo Neruda: la interpretación de la realidad centroamericana coetánea

DIMITRIOS FOTEINAKIS

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

El celeberrimo poeta Pablo Neruda (1904-1973) dejó atrás una obra “descomunal, quizá inabarcable [...] con la publicación de libros olvidados o epilogales” (Oviedo 348). En 1936 Neruda servía como cónsul chileno en Madrid y vivió de cerca la Guerra Civil, cuyo choque emocional le cambió la manera de ver el mundo y consecuentemente su orientación poética. Así, la crítica habla de la tercera etapa de su poesía, la de la poesía social que “puede catalogarse como poesía política” (Gallegos 61).

La colección de poemas *España en el corazón* (1937), que se incluye en el poemario *Tercera Residencia* (1947), junto con la quinta parte del mencionado poemario, el *Canto General* (1950) y *Las uvas y el viento* (1954) forman la etapa de la poesía social de Neruda. El *Canto General* yace sobre dos pilares. El primero se halla en el compromiso político de Neruda, que sigue con los postulados del bloque socialista del aquel entonces, y el segundo es el carácter americanista de la obra. El poeta no solo reescribe la historia del subcontinente americano desde una perspectiva marxista, sino también ambiciona de constituir “un catálogo de historia natural, y no solo política, del continente americano” (Santi 64). Acerca de sus fines Neruda decía que “unir a nuestro Continente, descubrirlo, recobrarlo, ese fue mi propósito” (ctd. en Santi 19).

Aunque el contenido del poemario es tan heterogéneo que “se trata más bien de una enciclopedia que reúne múltiples temas, géneros y técnicas” (Santi 14), lo que más destaca en *Canto General* es su aspecto histórico, dado que la historia, coetánea o lejana, articulada como crónica, cubre

más de las tres cuartas partes del libro. Y esta historia es la que el poeta interpreta de manera subjetiva en el poemario. Así que “la poetización de la historia, en el caso de Neruda, constituye un relato épico necesariamente ideologizado” (Rodríguez Pérez 259), ya que “esa regresión al pasado, a la historia de América no tiene sentido para el poeta sino como proyección a un futuro” (Rodríguez Pérez 260).

Centroamérica juega un papel importante en la obra. Veintiuno de sus 231 poemas contienen referencias a la región, a sus topónimos y a sus personajes históricos o novelescos. Según la ubicación temporal y poniendo como línea divisoria el fin de la Segunda Guerra Mundial y el comienzo de la Guerra Fría, estos poemas se pueden dividir entre los poemas plenamente históricos, que son los que versan por el periodo desde la Independencia hasta 1945 y los poemas contemporáneos que se ubican en la Guerra Fría. Ellos revelan la concepción de Neruda en cuanto al pasado, el presente y el futuro de la región¹. El *Canto General* se consta de 15 secciones. En las cinco primeras se mantiene una secuencia histórica que va de la prehistoria al presente latinoamericano. Desde el último poema de la primera subsección de la sección V se deja al lado la revisión de la historia pasada y el poeta empieza a ocuparse de la realidad histórica, política y social del presente de Latinoamérica.

Respecto a la historia contemporánea, en la subsección “Crónica de 1948” de la sección V hay una serie de poemas que hablan de la situación americana del aquel año. Entre las regiones que se mencionan es Centroamérica en el homónimo poema “Centro América” (356). Este lleva el nombre genérico de la región, mientras que los otros poemas de título geográfico llevan el nombre de un país concreto (Por ejemplo, Cuba, Brasil etc). Neruda, siguiendo a Simón Bolívar y José Martí, ve la región como un conjunto que debería ser unido políticamente. Por eso también marca reiteradamente la pequeñez del territorio. El concepto de la unidad se revela claramente en el poema histórico “Morazán” (247-248), en el cual apela a la región como “territorio, unidad, delgada diosa” (v. 7) y atribuye la división de Centroamérica a las potencias imperialistas. Para los españoles dice: “Vienen a dividir la estrella” (v. 18) y para los estadounidenses: “Y te partieron como fruta muerta” (v. 25).

En el poema anteriormente mencionado “Centro América” Neruda confiesa el rol de su poesía. Apelando a la región como “Delgada tierra

¹ En esta ponencia se estudian los poemas de la segunda categoría, pero se mencionan, también, poemas de la primera.

como un látigo, / calentada como un tormento” (vv. 8-9) no solo hace referencia al tamaño pequeño del territorio, sino también denuncia las malas condiciones que atraviesa la región. Y esto es lo que quiere subrayar el poeta escribiendo la historia regional. Neruda interpreta la realidad centroamericana reservando para sí mismo la figura del revelador de la realidad regional coetánea:

toco las puertas para hablar,
toco las lenguas amarradas,
levanto las cortinas,
hundo la mano en la sangre (vv. 15-19).

Este concepto se completa con el poema clave “La United Fruit Co.”, en cuyos versos se discuten las actividades de la compañía en un plano que engloba el pasado y el presente mediante dictadores derrocados y dictadores en poder (335). El poema habla de una nueva Génesis en la cual los EE.UU. reparten el mundo a cada una de sus compañías. Para el caso centroamericano aclara que la United Fruit “Bautizó de nuevo sus tierras / como ‘Repúblicas Bananas’” (vv. 10-11). Con el cambio del nombre aparece el motivo de la región conquistada, cuya riqueza es explotada por los intereses norteamericanos: “la Frutera desembarca, / arrasando el café y las frutas” (vv. 30-31). Este cambio adquiere una función simbólica porque remite a la práctica habitual de los conquistadores de renombrar las regiones sometidas. Ahora los países no se denominan con sus nombres dotados por la Independencia, sino con un nuevo nombre genérico y despectivo y de ahí que en el poema no aparecen los nombres de los rebautizados países. El motivo de la región conquistada se repite más claramente en el poema “Las satrapías” (318) donde habla “de las banderas conquistadas” (v. 8) y en el poema “Los abogados de dólar” (324) donde habla de “esclavitud”, “invasores” y equipara a los profesionales norteamericanos con la vanguardia de las tropas de un ejército:

Cuando llegan de Nueva York
las avanzadas imperiales,
ingenieros, calculadores,
agrimensores, expertos,
y miden tierra conquistada (vv. 12-16).

El imperialismo norteamericano funciona mediante mecanismos que aseguran una presencia todopoderosa en la región. Como tales mecanismos se presentan los dictadores, establecidos en la región por ellos. En el poema “La United Fruit Co.” el yo poético refiriéndose a la actividad estadounidense comenta que atrajo “la dictadura de las moscas, / moscas

Trujillos, moscas Tachos, / moscas Carías, moscas Martínez” (vv. 20-22). Luego, los dictadores centroamericanos en *Canto General* se proyectan como representantes de los EE.UU. sin tener un poder y una existencia autónomos. Para que se haga explícita su subordinación a los estadounidenses, en el poema “Las satrapías”, no sólo se presupone la existencia de un imperio central, sino también se emplea una imagen plástica extraída por el Medio Oriente:

Pequeños buitres recibidos
por Mr. Truman, recargados
de relojes, condecorados
por “Loyalty” (vv. 32-35).

Es decir, como los jeques árabes premian sus útiles subordinados servidores con relojes, ellos son también premiados con la misma manera. En el mismo poema el motivo de tal jerarquía se repite mediante las relaciones del poder en el reino animal. Los dictadores son calificados como “hienas”, “roedores” y “buitres”, animales menos poderosos que “los lobos de Nueva York”. El concepto de la subordinación de las elites políticas latinoamericanas a los norteamericanos no se limita en los países con regímenes dictatoriales. El yo poético en “Los abogados de dólar” se refiere a los abogados que por sus servicios a los estadounidenses les han concedido cargos democráticos: “lo eligen juez y diputado, / lo condecoran, es Ministro, / y es escuchado en el Gobierno” (vv. 39-41). Estas élites se consideran traidores vendepatrias. El abogado político es “...otra / lengua en tu pérdida fogata” (vv. 2-3), al tanto que en “Las satrapías” los dictadores se caracterizan como “prostituidos mercaderes” (v. 18).

El poeta divide los centroamericanos en dos grupos sociales. Por un lado, las elites políticas pronorteamericanas y sus colaboradores y por otro, el pueblo explotado. Para esquematizar esta separación recurre a las imágenes contrapuestas de los funerales del abogado y del pueblo. Mientras que el primero muere “senador, patricio, eminente, / condecorado por el Papa, / ilustre, próspero, temido” (vv. 83-85), los del pueblo “mueren golpeados y olvidados / apresuradamente puestos / en sus cajones funerales” (vv. 90-92). Así que la riqueza de los recursos naturales, que aparece en el poema “La United Fruit Co.” para manifestar que para la compañía frutera: “se reservó lo más jugoso, / la costa central de mi tierra, / la dulce cintura de América.” (vv. 6-9), se refiere exclusivamente a los norteamericanos y a sus colaboradores internos. Esta dulzura se aprovecha por los dictadores y de ahí que ellos son “de sangre humilde y mermelada” (v. 24). Dado que el yo poético había caracterizado el territorio como “dulce”

y “jugoso”, adjetivos que aluden a la dulzura de las frutas, la sangre de los dictadores se compone de otro elemento dulce, la “mermelada” porque ellos se nutren de la riqueza proveniente de los recursos naturales de la región. Igualmente, para realizarse el motivo de las elites políticas como saqueadores de sus patrias el poeta se sirve del bestiaro. En “Los abogados de dólar” se demuestra que el abogado pronorteamericano enriquece a costa del pueblo: “este duro piojo sanguíneo / engordado con nuestra sangre” (vv. 56-57).

En esta separación social, al lado opuesto de los dictadores se encuentra el explotado pueblo que sufre las penurias. Estas penurias se exponen en “Las satrapías” donde los dictadores sátrapas ejercen el poder “sin otra ley que la tortura / y el hambre azotada del pueblo” (vv. 22-23). El pueblo no goza de la riqueza de la región porque lo impiden los norteamericanos y sus aliados internos. Estos factores constituyen el eje de la doble arremetida que lanza el poeta. En lugar de que el pueblo esté beneficiado por la riqueza natural, esta riqueza se administra de tal modo que provoca la muerte del pueblo. En “La United Fruit Co.” dice que “Mientras tanto, por los abismos / azucarados de los puertos, / caían indios sepultados” (vv. 35-38). Presentando a los indios, el más pobre sector de la región, como víctimas mortales acentúa el motivo de la desigualdad social para mostrar que la administración de los recursos físicos funciona de manera perjudicial para los pobres y no para toda la población.

Los motivos de desigualdad, pobreza, explotación etc. en la poesía de Neruda son recurrentes y se entretajan mediante las dilogías. En “Las satrapías” los dictadores se caracterizan “...desangradores / de patrias...” (vv. 35-36) porque metafóricamente las sangran por la represión que ejercen al pueblo. El motivo de la represión se señala más enfáticamente en el segundo de los poemas con el título “Centro América” (373). El poema abre con el verso “QUÉ LUNA como una culata ensangrentada”. La imagen bella de la luna obtiene una noción repulsiva porque se paraleliza con un elemento represivo, lo que cobra más sentido más adelante y dentro de la estructura cíclica del poema cuando el yo lírico como testigo ocular dice que

de día y noche veo al encadenado,
al rubio, al negro, al indio
escribiendo con manos golpeadas y fosfóricas
en las interminables paredes de la noche (vv. 9-12).

Con estos versos se produce desde un diferente ángulo visual la continuación de la imagen de la culata ensangrentada por la sangre de las manos

que ha golpeado, ya que estas manos son “fosfóricas” por la sangre roja que fosforece dentro de la noche negra. La palabra sangre y sus derivados son un leitmotiv en los poemas que nos atañen. Este leitmotiv sirve para que se denote la represión que sufre el pueblo. Así que en “Los abogados de dólar”, amén de contar que el abogado dirige “la policía, el palo, el rifle / contra su familia olvidada” (vv. 73-74), habla de “las repúblicas desangradas” (v. 47).

La realidad centroamericana de sus días, Neruda la atribuye a la carga negativa del retroceso histórico. Por eso, utiliza una terminología sacada de las épocas preindustriales. Específicamente, en “La United Fruit Co.” el poeta tal terminología proviene de la Antigüedad. Los dictadores tienen “... coronas de César” (v. 18). Además, “Las satrapías” remiten al Imperio persa. De igual manera, en el poema histórico “Sandino (1926)” (261-264) en cuanto a la inauguración del canal de Panamá el poeta hace uso de una terminología medieval: “Luego, llegó el acero, / y el canal dividió las residencias, / aquí los amos, allí la servidumbre” (vv. 14-16). En efecto, el poeta condena la realidad centroamericana mediante la dialéctica marxista. El marxismo no niega la modernidad, lo que polemiza son las injusticias del sistema capitalista. Para Marx, la “modernidad era el proceso que culminaba en la sociedad burguesa, antesala de la emancipación absoluta de la humanidad” (Rivero 79). Por consiguiente, cualquier regreso a las formas de las sociedades preindustriales constituye un retroceso histórico.

Concluyendo, Neruda escribe la historia contemporánea de Centroamérica desde una perspectiva ideologizada, sometida al discurso del bloque socialista de los inicios de la Guerra Fría. El subcontinente americano se percibe como un conjunto una unidad territorial que debería ser políticamente unida también. Los motivos que el poeta emplea son recurrentes y entrelazados. En la interpretación de la realidad de la región asigna la existencia de un retroceso histórico, esquematizado en la terminología de las épocas preindustriales. En realidad, la región se considera una colonia norteamericana en la cual los EE.UU. han colocado como lugartenientes los dictadores mientras que las elites políticas en general están subordinadas a sus intereses. Así que el poeta critica agudamente los conquistadores imperialistas y las élites políticas también. A ellos el poeta directamente dirige sus flechas. Ellos explotan la riqueza natural de la región, mientras que el pueblo sufre por la miseria. Las élites políticas locales traicionan sus países vendiendo sus riquezas al poder estadounidense, al mismo tiempo que ejercen al pueblo una represión tan feroz que la sangre derramada del pueblo se convierte en leitmotiv en los poemas analizados.

BIBLIOGRAFÍA

- Gallegos, Francisco. "Canto General: Neruda, la historia y los otros." *Sud-Historia: Revista digital en estudios desde el sur*, vol. 1, 2010, pp. 52-82.
repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/29276
- Neruda, Pablo. *Canto General*. 10ª ed., Madrid, Cátedra, 2005.
- Oviedo, José Miguel. *Historia de la literatura hispanoamericana. Post-modernismo, Vanguardia, Regionalismo*. Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Rivero, Ángel. "Dos teorías de la modernidad y una crítica." *Foro interno: anuario de teoría política*, vol. 7, 2007, pp. 77-92.
dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2483211.
- Rodríguez Pérez, Osvaldo. "Poesía e Historia: a propósito del 'Canto General', de Pablo Neruda." *El Guiniguada*, vol. 2, 1991, pp. 257-268.
dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=321585.
- Santi, Enrico Mario. Introducción. *Canto General*, por Pablo Neruda, 10ª ed., Madrid, Cátedra, 2005.

La minificción chilena del siglo XXI: espacio liberador de silencios¹

LUISA MARISOL FUENTES BUSTAMANTE, KONSTANTINOS PALEOLOGOS
y PANAGIOTIS XOULPIDIS
Universidad Aristóteles de Tesalónica

Hay pocas cosas tan ensordecedoras como el silencio.
Mario Benedetti

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como propósito examinar la minificción chilena del siglo XXI a través de la perspectiva de los estudios de género con el objetivo de investigar el papel de la mujer como personaje literario y temática. Para ello, se analizarán minificciones de 10 autoras chilenas quienes están presentes en 2 libros de Pía Barros, como antologadora y editora bajo la consigna de “¡Basta!” En ellas se da la palabra a voces que en su narrativa hacen presente lo que hasta ahora ha sido silenciado: violencia de género, abuso de menores, espacios de silencios y transformación de los roles femeninos tradicionales. La selección se realizó atendiendo a una combinación de criterios como: nacionalidad, cronología, organización temática, género literario –entiéndase minificciones (relatos de hasta 150 palabras)– y reconocimiento crítico. La selección esco-

¹ “Esta investigación está cofinanciada por Grecia y la Unión Europea (Fondo Social Europeo- FSE) a través del Programa Operativo «Desarrollo de Recursos Humanos, Educación y Aprendizaje Continuo 2014-2020» en el marco del proyecto “Voces femeninas en la minificción hispanoamericana del siglo XXI: Argentina, México, Chile” (MIS 5047917).

gida, propone una tipología de personajes femeninos del siglo XXI, centrándose en cómo las escritoras atribuyen a la minificción una función de denuncia, liberando a las mujeres del silencio y dando voz a los colectivos oprimidos. Se tratará de responder: ¿Puede la literatura ser un instrumento de lucha contra el dominio y la autoridad y al mismo tiempo visibilizar un discurso de rebeldía y desacato ante los mandatos patriarcales dominantes?

2. ALCANCES SOBRE MINIFICCIÓN

El término minificción se difundió a partir de 1970 en el ensayo “Ronda por el cuento brevísimo” publicado por Valadés en la revista mexicana, *El Cuento. Revista de la imaginación* (Pedraza 43-48). Se le ha atribuido la paternidad en lengua española al mexicano Torri, con sus *Ensayos y poemas* (1917), libro en el que aparece un microtexto titulado “Circe”. Su objeto de estudio como fenómeno genérico han causado controversias y desacuerdos en su definición y caracterización. En este estudio se considera el término minificción teniendo en cuenta la línea de un grupo de teóricos de la crítica hispanoamericana, quienes reconocen la minificción² como género literario y la identifican como un tipo de texto definido por la brevedad, narratividad y un canon ficcional: Lagmanovich (2014), Rojo (2017) y Zavala (2018). En función de lo planteado, la minificción: “implica la creación de una obra de ficción, una construcción verbal propia de un determinado escritor y que nadie podría haber escrito salvo él” (Lagmanovich 41-42). Dentro de este marco, es definida por Max Aub en los Nuevos diarios inéditos de 1970, y recuperada por Valls: “Retórica final: Decir lo más, en menos, lo mejor posible” (Aub 472, ctd. en Valls 126). Rojo hace hincapié en el valor literario y añade otros rasgos esenciales: “intertextualidad, parodia, humor, lenguaje preciso. Con respecto al elemento literario [...] debe ser un texto de valor artístico, [...] que esté narrando algo que valga la pena y lo haga de tal manera que no se pueda pensar en otra forma de escribirlo” (González 138). En este orden de ideas, Zavala afirma que la minificción es: “todo texto breve con calidad literaria que ha adoptado en el siglo XXI

²En “La brevedad tiene que ser muy breve y tiene que ser literatura”. Entrevista a Rojo (González 135) considera que “El término minificción es correcto porque es un término paraguas que une todas las expresiones des-generadas de esta forma literaria. Es posible que sea el término que se usa más”.

su condición de ser fragmentaria, tono lúdico y una naturaleza notablemente híbrida o, como lo llama la teórica venezolana Rojo, una escritura *des-generada*” (117). En “De la teoría literaria a la minificción posmoderna” propone una metodología en relación al análisis de este mundo narrativo y que se tendrá en cuenta en el presente trabajo (Zavala 92). Postula la diferencia entre la minificción narrativa de naturaleza clásica y la que él llama minificción moderna. La primera es una narración completa y autosuficiente de naturaleza tradicional y epifánica. La segunda es moderna y fragmentaria, su inicio es “anafórico”. En cuanto a la relación autor-lector, tanto Rojo (165), como Campra (169-170) y Zavala, sostienen que, en la minificción se necesita sobre todo de la capacidad del lector para descifrar el silencio que está alrededor de las palabras, detrás y dentro de ellas (“Elementos para una preceptiva de la minificción” 120-126). Y, en relación, al acto de leer, Zavala, alude al Principio de lectura, donde: “Leer significa releer, leer entre líneas, descubrir un fogonazo de sentido más allá de las palabras”. Ahora bien, ¿cómo se manifiesta en Chile esta narrativa breve?

2.1. *Mini reseña sobre minificción en Chile*

Epple en su “Charla magistral en el marco del II Encuentro Chileno de Minificción”, “Sea breve, por favor” (2008), sostuvo que el escritor que podría considerarse precursor de la minificción en Chile es Huidobro (1893-1948). Indica que entre los años 40 y finales de los 60, solo se encuentran minificciones ocasionales, incorporadas en algunas colecciones. Pero a partir de 1970 la minificción se erige en una tendencia literaria. En el ensayo “Breve recorrido histórico por el microrrelato hispanoamericano” Andrés-Suárez argumenta que en los años 70 empieza a desarrollarse de modo sistematizado (13-33). A partir de 1973, Epple, afirma que la minificción como expresividad lúdica y optimista experimentó modificaciones evidentes, ya que el tema más frecuente pasó a ser el de la situación sociopolítica del país. En el artículo “El surgimiento colectivo en las editoriales independientes de Chile” Farías reafirma que, en 1990, tras 17 años de control cultural, político y social, surgen nuevos proyectos de ediciones independientes (3). Por su parte, Andrés-Suárez, estima que la Generación de los 80, llamada también Generación NN fortaleció este género literario en Chile. A contar de la década de los 90 se consolida al publicarse una serie de libros que dan a conocer esta forma narrativa

Cabe considerar que, las editoriales han tenido un papel fundamental en la minificción chilena, entre ellas: Cuarto Propio, aparece a comienzos

de los años 80; Colección Ergo Sum, el Colectivo Ergo Sum, creada en 1977 por la escritora chilena Barros, En 1985 se abrió la editorial clandestina “Ediciones Ergo Sum” para publicar principalmente historias cortas y microrrelatos; Mosquito Comunicaciones Ltda., nace a mediados del año 1988, y en el año 1992 como editorial publica parte de la obra de narradores que escribían desde los años ’80; Asterión, creada en 1991 por el académico Lértora y la escritora-directora Barros. Editorial centrada en la difusión de narrativa femenina y en la publicación de estudios sobre la narrativa de mujeres latinoamericanas. Cuenta con la colección: La Luna de Venegas; El proyecto Letras de Chile, institución cultural, creada en el año 2000 cuya finalidad ha sido apoyar la difusión y estudio de este género literario. Se destaca por la organización del encuentro internacional de minificción “Sea breve, por favor”. El más prestigioso es el concurso de cuentos breves “Santiago en 100 Palabras”; y por último, Ediciones Sherezade, del 2013 dirigida por Díaz Meza, dedicada a la narración breve.

3. REIVINDICACIÓN EN LA NARRATIVA MINIFICIONAL CHILENA

La minificción entre los años 1950 y 1970 gozó de un entusiasmo sin igual en toda América. Lagmanovich sostiene que: “aparecen todos los temas, todas las modalidades escriturarias, todos los trucos de la reescritura, todas las perspectivas desde las cuales el escritor mira el mundo y convierte su mirada en un manojo de palabras.” (39) El desarrollo notable de la minificción en Latinoamérica se explica por “la capacidad para invocar universos a partir de la palabra” (Zavala 120), pues se empieza a deconstruir la posesión del lenguaje y la hermenéutica literaria del universo patriarcal para atribuir a la femineidad la primacía de la voz en la obra escrita (Gargallo 89). En el caso de Chile, Gargallo señala que después de 1973, colectivos de mujeres dieron lugar a un movimiento de protección a la vida, de quejas ante la represión y supervivencia física y moral (94). La ficción narrativa chilena de autoría femenina comienza a descubrir al sujeto femenino supeditado por una lógica patriarcal e invisibilizado en la producción narrativa. De ahí que, durante la segunda mitad del siglo XX las escritoras chilenas encontrarán, al fin, un espacio destacado donde identificarse y volverse, así, palabra. Es en la década de los 80 el momento en que comienzan a dejar huellas en la literatura y, en los 90 se fueron incorporando más escritoras. En el caso de Barros, levanta la voz y propone escenarios, espacios de lucha opcionales al decir que: La autora lo confirma en “Breves palabras” : “[...] nos planteamos la necesidad de enfrentar las diversas formas de la violencia desde la

creatividad. Desde la escritura” (7). La minificción como testigo de esta normalización, se combate, por tanto, “usando la palabra como herramienta de lucha” (Sepúlveda 146). En el caso de *¡Basta! contra el abuso infantil*, Barros afirma en el prólogo: “infancia viene de infans, es decir, sin voz, el que no habla. Desde lo creativo, tal vez podamos soñarnos y soñar un universo de pleno respeto a los derechos de las personas” (7).

La escritura es un instrumento de expresión donde el silencio pueda ser leído y la voz confronte la presencia del decir y el callar, pues, desde el discurso patriarcal la violencia se orienta a silenciar y limitar a la mujer. En “Diferencia, concienciación y lucha” se enfatiza que: “La alternativa femenina (o ginecocéntrica) no depende del logos masculino sino del lugar de la autosignificación propia, de la autodenominación de la mujer, que [...] implica la recuperación del lenguaje materno, del lenguaje oculto” (Femenías 76). En función de lo expuesto, Medeiros-Lichem añade que la narrativa en el siglo XXI: “Ya no es dominio exclusivo de la voz masculina y el canon de la literatura latinoamericana ya no puede prescindir del valioso aporte de las nuevas voces femeninas” (242). Y, así Epple (2008) afirma que: “las propuestas éticas de la literatura femenina, el corpus de la minificción chilena ofrece claves de interpretación que abordan las cuestiones más importantes de la sociedad actual: el machismo, la violencia de género, el acoso sexual, el abuso de menores, la libertad religiosa, las restricciones a la creatividad, etc.”.

De ahí que, Offen y Fernández acentúen que en la actualidad se debe: “reclamar el poder de la diferencia, la feminidad definida por las propias mujeres [...] desarrollar un proyecto sociopolítico [...] y que apele a la solidaridad entre las mujeres para combatir su común subordinación” (135). En este sentido, se considera que las antologías (una de las alternativas de divulgación), han servido en parte, al proceso de consolidación y organización de la minificción; aun cuando (Losado 50) enfatiza que la edición de antologías elegidas por autoras que muestran e incluyen la obra literaria de otras escritoras, son inexistentes hasta comienzos del siglo XXI. Sin embargo: “gracias a estas colecciones se potencia la visibilidad de la narrativa de un gran número de autoras; el reconocimiento de la mujer como escritora y una voz literaria común para hacer frente a una sociedad patriarcal” (62). En este estudio, se seguirá el argumento de Campa que postula la validez del criterio de la ejemplaridad, en el cual se selecciona de “entre la multitud de textos existentes aquellos que más lípidamente expresan todos los demás” (38).

3.1. *Violencia de género y abuso infantil: la palabra se vuelve silencio y el silencio se vuelve palabra*

El tema de la violencia de género contra las mujeres y los menores, es algo que estuvo irresoluto por largo tiempo. Se podría decir que formaba parte de la cultura el hecho de que la mujer fuera educada en la obediencia, en cubrir y defender la figura de los hombres; por tanto, esta violencia no se reconocía socialmente como violencia de género, al ser aceptada por la comunidad. Como afirma Nogueiras: “la violencia estaba normalizada y naturalizada, por lo que era invisible, no tenía reconocimiento y, por lo tanto, estaba silenciada y oculta.” (44) A partir de los estudios de género el feminismo³, la violencia contra la mujer es estudiada y puesta en tela de juicio y reconocida como un problema público que se manifiesta en el maltrato hacia ellas, ejercido tanto en el ámbito doméstico como en las relaciones privadas. Así pues, la violencia doméstica es el término más conocido de la violencia de género.

En función de lo planteado, el presente estudio propone que el poder de la palabra puede definir los espacios de legitimidad, transmitir significados socialmente admitidos y crear realidades. De esta manera, la dicotomía callar-hablar, se la sugiere como una alternativa más de comunicación. Y de ahí que Burke manifiesta cuan necesario es tener en cuenta las estrategias del silencio, según la ocasión, y con la persona que se obliga a guardarlo (157-168). Dentro de esta perspectiva incorpora, en principio, dos “dominios del silencio” y señala: “el principio de respeto o deferencia, uno de los principales signos de la sociedad esencialmente jerárquica y el principio de prudencia en relaciones exteriores a la comunidad”. Asimismo, en *El silencio* Castilla del Pino explica que: “el silencio es la oposición entre el no silencio, entre el decir/hablando y el decir/callando.” (80) La no mención de la palabra puede expresar no sólo dominio sino condena, incluso, sumisión frente al interlocutor. En esta línea, la concepción bajtiniana propuesta en el artículo “Voz, sentido y diálogo en Bajtín”, Bubnova indica que:

... la comunicación abarca no sólo lo dicho explícitamente, sino también la esfera del silencio significativo, de lo sobreentendido, de lo no dicho, de lo no decible o lo inefable, etc. La significación de la voz que suena

³El Feminismo propone el análisis de la vida cotidiana y el espacio doméstico con las relaciones, las normas y el mundo cultural a fin de determinar de qué manera estos factores permiten que las mujeres se mantengan sometidas en los distintos contextos socioculturales (Offen y Fernández 130).

alterna con la significación del callar, del silencio que es pausa en el proceso de la enunciación, del intercambio discursivo. (115)

El discurso concluido, supone también silencio, “el callar es acto de enunciado mudo” (106); no obstante, enfatiza que: “el bien de una palabra es ser oída y contestada (pero existe) la palabra sin respuesta, comparando la inaudibilidad con un infierno” (112). El ser humano se reconoce en la palabra y, en esta línea Le Breton asegura que “el mundo se descubre a través del lenguaje que lo nombra (7). Y como enfatiza Bobes el silencio se puede insertar en la narración gracias a la descripción o a través de la acción (102). Así, en la primera premisa, el silencio se daría en el mismo texto narrativo y en el segundo, sobre el personaje.

3.2. *Estereotipos y personajes*

En relación con los estereotipos de género Cobo et al. precisa que el mecanismo ideológico más poderoso que alimenta la propagación y la consolidación de la desigualdad por género es el estereotipo (9). Formado por creencias sobre colectivos humanos que se instituyen dentro de una cultura o época determinada y que persisten en el tiempo convirtiéndose en estereotipo social (INMUJERES 62). En esta línea, el arquetipo de virilidad está representado por el ejercicio del poder, la masculinidad, el rol de proveedor económico y la superioridad frente a lo femenino. Y, la violencia contra las mujeres está determinada por el espacio doméstico que se vincula con estereotipos y roles como la pasividad, la maternidad, la familia, el hogar. Desde esa perspectiva, la diferencia de lo público y lo privado se usa para fundamentar la dependencia de las mujeres a la autoridad del marido y su encierro en el espacio doméstico. La perspectiva de género, la división entre lo público y lo privado (como orientación sexista) pone en duda, por una parte, el significado de “lo privado” como un espacio falto de valor e importancia social; y por otro, que los intereses de las mujeres han sido ideados como una cuestión de roles familiares y no como materias de interés público (INMUJERES 61).

En *La Estética de la creación verbal* Bajtín considera que los personajes ofrecen al lector ser la voz que les da la posibilidad de participación, de conocimiento sobre las temáticas abordadas (17). Sostiene que [...] el autor convierte a su personaje en el portavoz inmediato de sus propias ideas [...] para convencer de su veracidad o para difundirlas” (17). De hecho, el personaje ficcional femenino del siglo XXI, rompe el silencio para expresar su pensamiento en un mundo androcéntrico (Puleo 81). En

efecto, el personaje femenino empieza a construir una imagen literaria sin precedentes.

4. APROXIMACIÓN A UN MODELO DE ANÁLISIS: MINIFICIONES CLÁSICAS

1. Violencia física. En “Opciones”, Aguilera, plantea la ruptura del estereotipo tradicional que vincula a la mujer como sufrida y tolerante. El dominio se adquiere por la fuerza.

“Se dijo que tal vez hubiese sido mejor el divorcio. Pensó en eso un minuto nada más, porque tenía poco tiempo para deshacerse del cuerpo” (Barros 11).

Elphick, en “Legítima defensa” aborda la visibilidad como testigo de la normalización de la violencia en la vida cotidiana. No hay diálogo y el hecho de callar. El personaje es el narrador y revela la violencia invisible.

“[...] Y a la jueza le diré la verdad y nada más que la verdad: que tenías la mano dura” (Barros 59).

De acuerdo con el sistema patriarcal, que enfatiza la violencia masculina establecida por el poder y las normas de comportamiento, Guajardo en “Presente Imperfecto”, relaciona lo masculino con idea de violencia y autoridad.

“Yo maltrato/ Tú maltratas/Él maltrata /Nosotros maltratamos/Vosotros maltratáis/Ellas callan. / Yo acuso/ Tú acusas/ Él acusa/ Nosotros acusamos/Vosotros acusáis/Ellos absuelven. / Yo reincido/Tú reincides/ Él reincide/ Nosotros reincidimos/Vosotros reincidís/Ellas mueren” (Barros 72).

Palma en “¡Lo amo tanto!”, proyecta a la mujer incapaz de romper la barrera emocional con un maltratador. Asume al personaje en el silencio espontáneo frente a la figura masculina aferrándose a mundos imaginarios como forma de escape y no reclama para sí espacios de mayor reconocimiento.

“[...] No lo culpo, es que con mis mañas lo enfadé [...] Tengo todo el día por delante. Al regreso pensaré cómo contentarlo y evitar un nuevo episodio” (Barros 118).

2. Violencia psicológica: se hace presente por el insulto, la humillación, el rechazo, las amenazas y la marginación. Relaciona el lenguaje, y lo vincula como de modelo de identidad y encierra a la mujer en estereotipos (Iñiguez). Farah en “Silenciosa”, muestra un mundo cotidiano donde lo femenino se reduce a la fortaleza y lo masculino se remite a la violencia.

“¡Perra!” -escuchas su voz acercándose - “¡Me cagaste, perra!” [...] Lo miras a los ojos y él sabe, entiende en un instante, que eres de las perras que no ladra, pero muerde” (Barros 63).

3. Violencia sexual: abuso de poder/dominio masculino sobre la mujer al desacreditarla y pensar en ella como objeto. La minificción da la posibilidad al lector «para descifrar el silencio que está alrededor, detrás, dentro de las palabras» Campra (218). En “Déjenla sola”, Andrade verbaliza el trauma en una voz cargada de silencios mientras oye su voz callada. La víctima procura transformar calladamente lo negativo en algo positivo.

“[...] Respondía esa voz ronca de olor desagradable que a veces venía a visitarla. “Déjala, déjala sola no más, que se haga mujercita”. (Barros 16).

Los modelos familiares permiten que la conducta violenta “sea significada como un medio legítimo para descargar tensiones, para comunicarse o para mantener el poder y el control” (Corsi 98). Díaz Meza en “27 de febrero”, el espacio doméstico y familiar, está asociado con el ámbito dominado y por un estado pasivo y vulnerable de la mujer.

“[...] Papá gritó algo terminado en puta y dejó que mamá se llevara las marcas de sus manos agresivas sobre la piel.” (Barros 55).

4. Violencia simbólica: “Justicia” de Sepúlveda presenta el binomio tierra/casa como una falsa seguridad derivada de las leyes que rigen al ser social. El personaje caracterizado por la invisibilidad se rebela, recobra su voz para reivindicar una visión silenciada del mundo que genera una conciencia empática con el lector.

“Ángela se levantó de la tierra y pidió justicia.” (Barros 142)

4.2. *Minificciones modernas*

1. Violencia física y psicológica: Campos en “II Desayuno”, muestra a una protagonista que es víctima de violencia sexual y de género. Un silencio a gritos que se manifiesta en un acuerdo tácito.

“Creí que lo querías tostado, le dijo mientras ella forzaba por retirar su brazo de la cocina a leña” (Barros 36).

2. Violencia indirecta: se manifiesta por su normalización, es decir, por la costumbre, consenso y conformismo (Páez, Campo 718). Se relaciona con culpabilidad, impotencia, pérdida del interés e incapacidad para reaccionar. El silencio como falso encubridor de una verdad callada. Silvia Guajardo en “Porque todo sigue igual, Brecht” el silencio social es cómplice del culto a la violencia machista.

“[...]Después, enterraron a una niña violada, Pero como yo no tengo hijas, no me importó” (Barros 69).

3. Violencia psicológica: Montealegre en “Transgénero”, da la voz al personaje reprimido y discriminado por años. Para los marginados: «El silencio constituye un espacio de resistencia ante el poder de los otros» (Ludmer 49). Por un lado, enfatiza lo estable-inestable o decidida-indecisa y, por otro lado, lo realista-idealista. Gracias a la palabra se libera, aun cuando, la ausencia de su voz marginada no pueda ser oída, su silencio debe ser visto.

“Deseché mis privilegios para ser la mujer que soñaba. Ahora estreno mis tacones altos en la vereda de la discriminación” (Barros 101)

5. CONCLUSIÓN

El presente artículo, sin rechazar otras perspectivas teóricas, consideró que la violencia de género ha podido estudiarse desde estas tres perspectivas: las relaciones de poder entre hombre y mujer, la construcción social e individual y las desigualdades sociales. Las minificiones estudiadas plasman una escritura testimonial y de denuncia, frente a la situación límite de la mujer en el espacio discursivo. Así, sirviéndose de la literatura, pretenden denunciar y ser oídas para cambiar los modelos y contribuir a la deconstrucción de la imagen de las mujeres para representarlas con una identidad de género estructurada de acuerdo con un contexto nacional, social y lingüístico más amplio. Las autoras ofrecen al lector, por medio de sus textos, la posibilidad de participación, de conocimiento sobre hechos conflictivos desde la conciencia de género. Tanto los personajes como los ámbitos espacios-temporales en que transcurren las narraciones, no son descritos en detalle y los personajes son definidos en relación a su pertenencia a un grupo social o, por lo general desde un rol. Se mantienen además en la anonimidad y esa falta de identidad les permite volverse en prototipos. En ellos los personajes cumplen una función literal y explícita. Dan fe (casi todos en primera persona) de hechos terribles y dolorosos y, en ese sentido, tienen un carácter testimonial o periodístico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aub, Max. *Nuevos diarios inéditos (1939-1972)*. Sevilla, Renacimiento, 2003.
- Bajtín, Mihail M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova, México, Siglo XXI, 1982.

- Barros, Pía. “¡Basta! + de 100 mujeres contra la violencia de género. Muestra de una muestra de microcuentos escritos por mujeres.” *Revista Nomadías*, vol.15, 2012, pp. 253-272.
- . *¡Basta! + de 100 cuentos contra el abuso infantil*. Santiago, Asterión, 2019, pp. 7, 63, 69, 72.
- . *¡Basta! + de 100 mujeres en contra de la violencia de género*. Santiago, Asterión, 2019.
- Benedetti, Mario. *Rincón de Haikus*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1999.
- Bobes Naves y María Carmen. “El silencio en la literatura.” *El silencio*, editado por Carlos Castilla del Pino, Madrid, Alianza Universidad, 1992, pp. 99-123.
- Bubnova Tatiana. “Voz, sentido y diálogo en Bajtín.” *Acta poética*, vol.27, núm.1, 2006, pp. 106-115.
- Campra, Rosalba. “Anaquel de microficciones.” *Letral*, vol. 7, 2011, pp. 161-176.
- . “Las antologías hispanoamericanas del siglo XIX.” *Casa de las Américas*, vol. 162, 1987, pp. 37-46.
- Castilla del Pino, Carlos. *El silencio*. Madrid, Alianza, 1992.
- Cobo Bedia, Rosa, et al. *10 palabras claves sobre mujer*. Estela Navarra, Editorial, Verbo Divino, 1995.
- Epple, Juan Armando. “La minificción en Chile.” *II Encuentro Chileno de Minificción: “Sea breve, por favor,”* 21 de noviembre de 2008. *Letras de Chile*, <https://letrasdechile.cl/2008/11/21/la-minificcion-en-chile/>
- Farías Becerra, Rafael. “Editoriales independientes en Chile: una política ‘literaria’ del escritor-editor.” *IdeAs*, vol. 9, 2017, pp. 1-15.
- Femenias, María Luisa. “Diferencia, concienciación y lucha.” *Itinerarios de teoría feminista y de género: Algunas cuestiones histórico-conceptuales*, Universidad Nacional de Quilmes, Colección PGD eBooks, 2019, pp.66-78.
- González Olivares, Geraudí. “La brevedad tiene que ser muy breve y tiene que ser literatura. Entrevista a Violeta Rojo.” *Plesiosaurio. Primera revista de ficción breve peruana*, vol. 1, núm. 9, 2017, pp. 135-40.
- INMUJERES. *Glosario de género*. Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2007.
- Iñiguez, Lupicinio. “Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual.” editada por E. Crespo y C. Soldevilla, *La constitución*

- social de la subjetividad*, Madrid, Los libros de la Catarata, 2001, pp. 209-225.
- Lagmanovich, David. "Nuestros microrrelatos: ayer, hoy, mañana." *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas*, editada por González Martínez, Henry Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2014, pp. 30-45.
- Le Bretón, David, *El Silencio*. Traducido por Agustín Temes, Sequitur, 2ª ed., Madrid, 2006.
- Lobos Martínez, Macarena Paz. "Pía Barros: cuerpo y erotismo femenino." *Lejana. Revista Crítica de Narrativa Breve*, vol. 6, 2013, pp. 1-22.
- Medeiros-Lichem, María Teresa. *La voz femenina en la narrativa latinoamericana: una relectura crítica*. Santiago de Chile, Cuarto Propio, 2006.
- Nogueiras García, Belén. "La violencia en la pareja." *La Violencia contra las Mujeres. Prevención y detección. Cómo promover desde los Servicios Sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*, editada por Consue Ruiz-Jarabo Quemada y Pilar Blanco Prieto, Madrid, Ediciones Díaz de Santos, 2004, pp. 39-55.
- Offen, Karen y Marisa Ferrandis Garrayo. "Definir el feminismo: Un análisis histórico comparativo." Traducido por Marisa Ferrandis Garrayo, *Historia social*, vol. 9, 1991, pp. 103-135.
- Pedraza Pérez, Alfonso. "La revista. El Cuento. Revista de imaginación y su correo lector." *Plesiosaurio*, vol. 1, núm.4, 2011, pp. 43-48.
- Puleo García y Alicia Helda. "Igualdad y androcentrismo." *Tabanque: Revista pedagógica*, vol. 10 y 11, 1995-96, pp.71-82.
- Rojo, Violeta. *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Caracas, Editorial Equinoccio, 2009.
- Salazar Jerzreel. "Perspectivas sobre teoría, historia y crítica literaria en América Latina. Entrevista a Lauro Zavala." *Textos Híbridos*, vol. 1, núm. 1, julio 2011, pp. 104-126.
- Zavala, Lauro. "De la teoría literaria a la minificción posmoderna." *Ciencias Sociales Unisnos*, vol. 43, núm. 1, 2007, pp. 86-96.
- . "Elementos para una preceptiva de la minificción." *Microtextualidades*, vol. 4, 2018, pp. 117-127.
- . "Hacia una semiótica de la minificción." *MicroBerlín. De minificciones y microrrelatos*, editada por Ette, Ottmar et al, Madrid: Iberoamericana / Frankfurt: Vervuert, 2015, pp.11-19.

Símbolos de la naturaleza y anulación del tiempo en los últimos poemas de Pedro Salinas

MEHMET İLGÜREL
Universidad de Estambul

1. INTRODUCCIÓN

Antes de referirnos a la poesía de Salinas y a su poemario póstumo, *Confianza* (1955) que vamos a analizar, ofreceremos datos biográficos sobre el autor español. Poeta, narrador, dramaturgo y crítico, Pedro Salinas (1891-1951) recibió su doctorado en Letras de la Universidad de Madrid en 1917. Ejerció de catedrático en la Universidad de Sevilla y posteriormente en la de Murcia. Fue lector de español en la Sorbona y en Cambridge y secretario de la Universidad Internacional de Santander, entre 1933 y 1936, y colaborador del Centro de Estudios Históricos. En 1938, debido a la Guerra Civil, se exilió en los Estados Unidos, donde enseñó en el Wellesley College y en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore y desempeñó el cargo de profesor en Puerto Rico. Fue considerado uno de los autores fundamentales de la Generación del 27 y uno de los personajes más cultos entre sus coetáneos. En su poesía, las relaciones entre cuerpo y alma presentan una perspectiva compleja de la realidad en la que el poeta intenta reconciliar ambos lados y produce una nueva realidad, la poética. Además, como poeta, se considera profundo y sutil, intelectual y conceptista (Bregante 875-876).

El investigador Alberto Acereda enfatiza que la poesía de Pedro Salinas se encuentra entre las más valiosas y apasionantes de los poetas del grupo de 27. Considera que desde *Presagios* (1923) hasta *Confianza* (1955), Salinas ofrece en sus versos un mundo literario formal y temá-

tico único, de gran profundidad que aún hoy necesita intérpretes. Acereda afirma que luego de un período de anquilosamiento en los estudios salinianos, su producción literaria ha vuelto a ser valorada en su justa proporción debido a la ocasión del centenario del nacimiento del poeta (9). El investigador español subraya que, aun así, la mayor parte de la crítica se centra únicamente en los poemarios que aún se consideran esenciales en el desarrollo poético de Salinas, es decir, *La voz a ti debida* (1933) y *Razón de amor* (1936) (Acereda 9).

Junto con *El contemplado* (1946) y *Todo más claro y otros poemas* (1949), *Confianza* (1955) pertenece a la etapa del exilio, es decir, la tercera etapa poética del autor español. Vale la pena señalar que, a diferencia del poemario mencionado en segundo lugar en el que sobresale, lo que Acereda denomina, el “testimonio angustiado” (19), el que analizamos en este artículo se caracteriza por “una nueva mirada a la naturaleza en honda afirmación de esperanza ante la realidad y el amor” (19). Por lo tanto, se puede considerar que este libro supone una vuelta al optimismo que destaca en mayor parte de las obras de Salinas. La trascendencia del amor que forma parte de la perspectiva optimista del poeta es expresada por Julián Marías¹ de la siguiente manera: “el amor es, ante todo, un descubrimiento: una nueva visión de eso mismo que ya se conocía y que en un momento denuncia la presencia inminente de otra realidad más alta que puede irrumpir y dominarlo ya todo [...]” (Marías 718).

Antes de realizar el análisis del panorama arquetípico de *Confianza* (1955), vamos a presentar una breve síntesis” de la teoría del imaginario de Gilbert Durand², expuesta en *Las estructuras antropológicas del imaginario* (1960). El pensador francés recurre a los tres reflejos dominantes de la Escuela de Betcherev, es decir, el dominante postural, el copulativo y el digestivo para distinguir las categorías estructurales del

¹ Marías propone esta concepción del amor en relación con “¡Ay! cuántas cosas perdidas” de *La voz a ti debida*, (1933) pero también se ajusta perfectamente a la forma en que está planteado en el poemario que nos interesa.

² Heredero de la tradición de Gaston Bachelard y de Carl Gustav Jung, Gilbert Durand ha elaborado una teoría de la imaginación simbólica que ha resultado muy influyente en el campo de la estética, la iconología, la crítica literaria y algunas formas de antropología. Su propuesta de una imaginación creadora ofrece un panorama original para el estudio de la mitología sobre una base arquetípica. Algunas de sus obras principales incluyen *La imaginación simbólica*, *Lo imaginario. Ensayo sobre las ciencias y la filosofía de la imagen*, y principalmente, *Las estructuras antropológicas de lo imaginario* y *De la mitocrítica al mitoanálisis*. (Castro Merrifield, 2012, s. 52)

imaginario. El primero se manifiesta como el régimen diurno, y los dos siguientes forman el régimen nocturno, que se refleja respectivamente bajo los aspectos sintético y místico³. Las tres categorías estructurales se relacionan con sus principios de explicación, esquemas verbales, arquetipos epítetos, arquetipos sustantivos y símbolos. A diferencia de los arquetipos, los símbolos destacan con su polivalencia, cambian con el tiempo y son intrínsecos a la cultura a la que pertenecen. Es preciso enfatizar que estas estructuras están enraizadas esencialmente en la angustia del ser humano ante la muerte y el paso del tiempo lo cual se refleja de forma peculiar en los elementos propios de los tres grandes grupos de imágenes. En este contexto, la función principal de la imaginación simbólica es el eufemismo que se refiere a ciertos procesos mentales que sirven para atenuar el profundo impacto de la muerte en la psique. Aunque en su uso general este concepto abarca las tres categorías estructurales, se suele utilizar más específicamente para describir diversos modos en que las estructuras místicas se enfrentan con el tiempo destructor. Las discutiremos en detalle en los puntos relevantes de nuestro análisis (Durand).

En el régimen diurno abundan imágenes relacionadas con la verticalidad y es el de la antítesis, en que constantemente se polarizan imágenes antagónicas de elevación y caída, luz y oscuridad, superioridad e inferioridad etc. Entre sus símbolos típicos destacan el cetro, la espada y las armas blancas, el sol y las antítesis de las imágenes teriomorfás⁴ y catamorfás⁵, es decir, esquemas ascensionales: la escalera, el ave diurna, la lanza. El nocturno se subdivide en grupos estructurales sintético y místico, que se caracterizan respectivamente por la inversión de los valores y la síntesis de los contrarios. En las estructuras místicas destacan la inclusión, la analogía y la confusión. Algunos de los símbolos asociados son la feminidad benéfica, la madre nutricia, la oscuridad acogedora o el tranquilo refugio íntimo. Las estructuras sintéticas se caracterizan por la *coincidentia oppositorum*, la reconciliación de los

³ En *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Durand aclara que este término no se refiere al sentido religioso de la palabra, sino que reúne “una voluntad de unión” con un “cierto gusto por la intimidad secreta” (1960, p. 256) de la misma forma en que fue usado por los antropólogos Lucien Lévy-Bruhl y Jean Przylyusky.

⁴ Este término designa los símbolos de forma animal.

⁵ Los símbolos que se relacionan con la noción de la caída.

opuestos, que resuelve todas las incompatibilidades a través de la intervención del tiempo. Entre sus símbolos típicos podemos contar la rueda, la cruz, la semilla, el fuego y el árbol. (Durand 414-415)

ANÁLISIS

En primer lugar, analizaremos detenidamente la poesía titulada “Ésta”,⁶ (Salinas 743-744) ya que representa de la mejor forma el panorama del imaginario simbólico del poemario en su conjunto. “Ésta” refleja marcadamente las estructuras místicas del régimen nocturno en varios aspectos suyos y, además, en ella tiene un lugar muy importante el eufemismo. Asimismo, en sus últimos versos, figura la influencia de las estructuras sintéticas del mismo régimen del imaginario.

La rosa es una imagen distintiva, propia de las estructuras místicas, que aparece repetidamente en el poema. Tengamos en cuenta que, en las estructuras del imaginario en cuestión, la flor aparece como un arquetipo sustantivo. Asimismo, en la imaginería mística del poema tiene un lugar importante el sentido del olfato que se asocia a esta polaridad del imaginario. Lo reflejan el primer verso, “¡Cuánto olor en esta rosa!” y la expresión que figura poco después, “siglos de olores de rosa” (Salinas 742). Por otra parte, tanto el primer verso como la fórmula, “su grandeza allí: en lo mínimo” (743) reflejan con bastante claridad la estructura mística denominada miniaturización que alude a la tendencia de otorgar importancia y valor a lo pequeño. En ambos versos, elementos de tamaño reducido demuestran tener una trascendencia extraordinaria. Sin duda, lo más importante es que estos elementos destacan con un típico enfrentamiento contra el tiempo destructor.

Por supuesto, las constelaciones de imágenes místicas traen consigo su propia actitud con respecto al tiempo. De esta forma, se manifiesta paulatinamente la tendencia propia de estas estructuras que equivale a ignorar el tiempo o convertirlo en algo manipulable. En otras palabras, el sujeto poético asocia en primer lugar la rosa con la temporalidad y el momento presente, pero luego, a partir de esta particular flor que percibe, comienza a imaginar el aroma de todas las rosas que han existido hasta entonces. Otra imagen que figura en este contexto es la de los “vergeles escondidos” (Salinas 743) que refleja las estructuras místicas con respecto a los arquetipos de lo íntimo y lo oculto.

⁶ El poema figura al final del artículo.

La rosa que el sujeto poético tiene en la mano le recuerda la totalidad de las rosas que existieron en el pasado. Se pregunta si han desaparecido y afirma en seguida que no. Las rosas del pasado continúan existiendo a través de la flor que contempla. En este sentido, la rosa no solo es imperecedero, sino que también es “más dura que peña” (Salinas 744). Es preciso recordar que estas fórmulas sobre las rosas temporales y la rosa permanente e indestructible, origen de estas flores particulares y múltiples, provienen de la teoría de las ideas de Platón. Sin embargo, no preferimos asumir una perspectiva puramente filosófica, ya que el contexto del poema en particular y del libro en general nos conducen a adoptar el enfoque de la teoría del imaginario. El verso en el que se afirma que la rosa es más dura que peña comprueba nuestra deducción sobre la importancia de las estructuras místicas en el poema. La rosa que se suele relacionar con la fragilidad y fugacidad -además de la belleza-, en este caso, se asocia plenamente con su opuesto, es decir, con la permanencia y la firmeza. En síntesis, el valor que tiene esta flor señala la influencia de las estructuras en cuestión, ya que se atribuye una extraordinaria trascendencia a esta imagen que se relaciona tradicionalmente con lo pequeño, así como con la pasividad y la receptividad. En pocas palabras, la coincidencia de ciertas nociones típicas como la miniaturización, la importancia de lo oculto y del olfato confirma nuestra deducción sobre el valor simbólico de esta imagen.

Sin embargo, en los últimos versos del poema, nos encontramos con una imagen que refleja las estructuras sintéticas del régimen nocturno del imaginario, así como su noción temporal. Se afirma, desde esta perspectiva, que en el tallo de la rosa “colúmpiase un infinito” (Salinas 744). El movimiento oscilatorio rítmico, descrito en el verso, se asocia con los ciclos de la naturaleza, a los que las flores están obviamente sujetas. Según la imaginación simbólica, este movimiento sustituye la noción del tiempo lineal con el cíclico que conduce a la regeneración, es decir, a una forma de la continuidad de la vida. Esta noción es una parte importante de numerosos mitos, rituales y tradiciones relacionadas con la primavera que representan la participación del ser humano en el despertar de la naturaleza. Por otro lado, la imagen en cuestión también refleja las estructuras místicas del régimen nocturno, pues se representa la eternidad que se encuentra dentro del tallo de la rosa. Según estas estructuras del imaginario, las interioridades son de suma importancia y los hechos más importantes suceden en los ambientes internos o profundidades.

Después del análisis de “Ésta” que refleja cabalmente el panorama general de *Confianza* (1955) con respecto a la imaginación simbólica, nos detendremos en otras poesías del poemario que también son cruciales para nuestro análisis. Éstas se integran plenamente en el panorama de la imaginería mística que hemos expuesto y demuestran, por tanto, que se trata de un atributo del libro en su totalidad y no de un caso aislado.

“¿Qué pájaros?” (Salinas 730) es otro poema del libro que refleja la influencia de la teoría de las ideas de Platón. En el, se compara, en el contexto poético, la infinita cantidad de pájaros individuales con la idea del pájaro único y eterno. Su principal motivación al tratar de este asunto es explorar los temas de la vida y muerte en el contexto de la creación poética a través de imágenes que dan una sensación de perdurabilidad y eternidad. Obviamente, su propósito es exaltar la vida por encima de la muerte. Según la teoría del imaginario, esta preferencia está típicamente relacionada con el eufemismo, que corresponde, como hemos explicado en la introducción, a ciertos procesos mentales que le permiten al hombre tolerar la inevitabilidad de la muerte. En términos generales, nuestro análisis comprueba la pertinencia del enfoque teórico que adoptamos en este artículo, ya que varios aspectos de la teoría se ejemplifican de manera bastante consistente en los poemas relacionados.

Uno de los reflejos más evidentes de las estructuras místicas en el libro son los espacios naturales bastante frecuentes que le hace al investigador David L. Stixrude hablar de “garden world of *Confianza*” (146). Se trata de una representación amistosa, abrazadora y protectora de la naturaleza que solo produce efectos positivos y deseados. Una de las poesías que más característicamente refleja esta noción de la naturaleza es “Jardines, este y aquel” (Salinas 731-732). Esta obra ofrece una representación edénica y protectora de la naturaleza, típica de las estructuras místicas. Además, las flores representadas como seres altamente sutiles se asocian con la estructura mística denominada realismo sensorial que corresponde a ciertas representaciones en las que predomina el movimiento y el color en detrimento de la forma: “muy precipitadas rosas, / pétalos rápidos, / que apenas bosquejan formas / se van borrando.” (731) Por otro lado, las flores que crecen, se desarrollan y desaparecen momentáneamente pueden ser consideradas como un ejemplo de la forma en que el tiempo lineal se manipula en el contexto de las estructuras místicas.

Otro ejemplo similar de la representación del tiempo aparece en el poema “Presente simple” (745). Como sugiere el propio título, en esta obra se rechaza el tiempo en términos de desarrollo, cambio y proceso, y sólo queda un único momento que se vive constantemente: “Ni recuerdos ni presagios: / sólo el presente, cantando.” (745). Por otra parte, en el poema titulado “La llama (a la mariposa)”, (772) la antífrasis, id est, un tipo de eufemismo, sobresale con una expresión poética particular. Para comprender mejor el cambio de significado que sufren las imágenes de la poesía, primero veamos los ejemplos que propone Durand que guardan ciertos paralelismos con el caso que destaca en “Presente simple”.

[...] constataremos que el objeto simbólico está sometido a menudo a inversiones de sentido, o al menos a redoblamientos que desembocan en procesos de doble negación: como el tragador tragado, el árbol derribado, la barca-cofre que encierra todo sobrenadando, el cortador de ataduras que se convierte en maestro atador, etc. (Durand 48)

En el poema, el sujeto poético es el fuego que se dirige a una mariposa. Aunque, en un caso semejante, este símbolo representaría el tiempo destructor, es decir, la muerte, en el poema figura como un personaje benevolente debido a la perspectiva mística que se adopta. El siguiente extracto explica con bastante precisión este tipo de cambios radicales que convierten un elemento nocivo en otro completamente beneficioso:

Sin olvidar que este poder de redoblamiento es, por la confusión del sentido pasivo y activo que implica, como la doble negación, poder de inversión del sentido diurno de las imágenes. Es esta inversión la que vamos a ver en la práctica, metamorfoseando los grandes arquetipos del miedo y transformándolos, como desde el interior, por integración prudente de los valores benéficos. (Durand 206)

El fuego, de carácter compasivo y protector, advierte a la mariposa que no se acerque a él. El carácter del sujeto y su relación con la mariposa ofrecen diversas inversiones de sentido. En otras palabras, el fuego (muerte) se presenta como un personaje protector y la mariposa, (el ser humano) como un ser inconsciente del inminente peligro de muerte que la espera: “Este temblor que me ves, / es la que te hago, señal, / para que de mí te salves, / que no te puedo salvar.” (Salinas 772)

Por otra parte, en varios poemas del libro, la función que el espacio cumple para el sujeto poético puede asociarse en muchos casos con el regreso al seno materno. Este concepto corresponde básicamente a las

estructuras místicas y está relacionado, en este contexto, con la totalización y con el intento de alejarse de las negatividades de la vida y de la muerte. Uno de sus ejemplos más característicos lo encontramos en el poema “En un trino”: “Me ciñen, me arrebatan / sin sentir casi. Porque / el aire lleva al colmo / las ternuras del tacto. / Y tan puro es su cuerpo / que el mayor arrebató / en que su amor me envuelve / es igual al descanso.” (Salinas 733-734) Para analizar debidamente el jardín o la naturaleza desde esta perspectiva, es necesario considerar su relación con el sujeto poético. Se trata de un espacio íntimo que lo tranquiliza, lo envuelve y hace que se entregue voluntariamente y se vuelva infantil. El sentido del tacto, que se asocia a las estructuras místicas, también tiene un lugar importante en los versos citados.

Otra representación mística de la naturaleza se da en el poema “Regalo” (Salinas 740-742) que la destaca como un espacio edénico apaciguador. Además, la naturaleza presentada en este poema sobresale con la importancia de la espontaneidad que permite un dinamismo alegre que no requiere ningún tipo de esfuerzo. Descrita a través de bastantes ejemplos propios de la naturaleza, esta forma de movimiento improvisado se presenta como algo fascinante: “Algo hay que corre y no huye, / el agua entre ramos verdes, / pasares que se remansan. / ¿Cómo? / ¿No hay nada que no se mueva, / y todo vive en reposo? / ¿Cómo? / ¿Nada quieto y todo en calma? / ¿Cómo? ¿Que nadie hace nada, / y todos, / desde el alto sol al cíñife, / anda o vibra o goza o canta?” (742) Este interés exagerado por la integración con la naturaleza es otro aspecto de esta poesía que destaca la influencia de las estructuras de imaginario que hemos mencionado. Por otra parte, también abundan en este poema motivos relacionados con el amor y la armonía, que la relacionan, sobre todo con la estructura sintética de la coincidencia de los opuestos.

Por otra parte, una evidente alusión al tiempo cíclico propio de las estructuras sintéticas se da en “Confianza”, (Salinas 780-782) es decir, el poema que da su nombre al libro: “Memoria que le convenza / a esta tarde que se muere / de que nunca estará muerta.” (781) Sin lugar a duda, en estos versos, el concepto de la renovación está implícito en la expresión sobre periodicidad del día. Más allá de presentar una descripción puramente estética, esta fórmula poética sirve de eufemismo, es decir, aleja la idea de la muerte. Se puede suponer que estas imágenes producen un efecto catártico tanto para el poeta como para sus lectores en el sentido que hemos planteado.

CONCLUSIÓN

En el análisis de las imágenes de *Confianza* (1955) de Pedro Salinas desde la perspectiva de la teoría de Gilbert Durand, nos hemos acercado a la obra desde dos perspectivas. En primer lugar, nos hemos profundizado en “Ésta” que mejor refleja el panorama del imaginario del poemario en cuestión. De esta forma, hemos llegado a la conclusión de que las imágenes que aparecen en esta poesía expresan de manera consistente las estructuras místicas. El lugar importante del sentido del olfato en la poesía, el uso repetitivo del arquetipo sustantivo de la flor y el significado positivo que se atribuye a lo oculto confirman la influencia de este campo del imaginario. La estructura mística de la miniaturización, que se caracteriza por la importancia otorgada a los objetos pequeños, también es de importancia decisiva. Uno de los aspectos fundamentales del análisis de imágenes es la especificación de la noción temporal o la actitud con respecto al tiempo, reflejadas en la obra. La tendencia a ignorar o manipular el tiempo, que encontramos muchas veces tanto en este como en otros poemas del libro, es propia del mencionado campo del imaginario. En segundo lugar, realizamos el análisis de otros poemas de *Confianza* destacando diversos aspectos de las estructuras místicas que sobresalen en cada uno de ellos. Nos encontramos, sobre todo, con diversas formas del eufemismo, como la antífrasis, y otras fórmulas que insinúan, en el fondo, la manipulación del tiempo. Por otro lado, el tipo de espacio más común que destaca en el poemario es la naturaleza representada de forma amistosa, abrazadora y protectora, que refleja el retorno al seno materno. También, vale la pena destacar que, en algunos casos, estas representaciones de la naturaleza edénica reflejan el “realismo sensorial”, una estructura propia del mismo campo del imaginario. Por otra parte, hemos analizado e interpretado diversas imágenes de tiempo cíclico, coincidencia de los opuestos y armonía, propias de las estructuras sintéticas pertenecientes al mismo régimen. En síntesis, se puede afirmar que el poemario que hemos analizado sobresale con la influencia dominante del régimen nocturno del imaginario, principalmente con sus estructuras místicas y también con las sintéticas, aunque de forma más esporádica y menos decisiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, Alberto. "Del amor a la angustia: 'Todo más claro y otros poemas' (1949) de Pedro Salinas." *Hispanic Journal*, vol. 9, núm. 24, 2000, pp. 9-24.

- Bregante, Jesús. *Diccionario Espasa. Literatura española*. Madrid, Espasa, 2003.
- Durand, Gilbert. *Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arquetipología general*. Madrid, Taurus, 1960/1979.
- Marías, Julián. "Pedro Salinas." *Diccionario de literatura española*. Madrid, Revista de Occidente, 1964, pp. 716-718.
- Salinas, Pedro. *Poesías completas*. Barcelona, Barral, 1971.
- Stixrude, David L. "Critical Reception of the Poetry of Pedro Salinas: 1969-1989." *Anales de La Literatura Española Contemporánea*, 1991, pp. 129 - 148.

La presencia griega en la obra poética *Redención* de Gregorio Reynolds

NIKOLAOS KONTIS

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Gregorio Reynolds (Bolivia, 1882-1948) es un destacado poeta del modernismo boliviano. Su poema épico *Redención* (1925) refleja su pasión por la geografía, la mitología y la historia de su país y, a la vez, expresa “el afán de la evasión a través de “ambientaciones alejadas de la realidad cotidiana” (Cabrales y Hernández 61). La historia y mitología griegas se mezclan con el pasado legendario y glorioso boliviano, mientras los héroes de Bolivia conviven con los dioses griegos y los personajes eminentes de la tradición homérica. En este ensayo se estudia la fusión del mundo de la antigüedad griega con la realidad boliviana mediante una aproximación descriptiva y analítica. El objetivo es revelar la doble función de los elementos griegos, ya que, por un lado, expresan el ansia “de evasión” (García Teijeiro y Molinos Tejada 31) y la búsqueda de refugio del yo lírico en un mundo idealizado y distinto de la triste realidad, característica común de los poetas modernistas, y, por el otro, tratan de importantes acontecimientos históricos de la historia boliviana para reforzar la idea de la patria y de la nación.

El primer volumen de la obra *Redención* se publicó en 1925. Reynolds escribió la obra “como homenaje al primer centenario de la fundación de Bolivia” (Cáceres Romero 64). Ella abarca el pasado de Bolivia “desde sus prehistóricos orígenes hasta la fundación de la República (Francovich 16). Según se menciona al principio de la obra, el Congreso Nacional encargó a Reynolds “el trabajo de una obra literaria destinada a exaltar las glorias de la Patria” (Reynolds, *Redención*). La

intención del poeta fue la publicación de un segundo volumen, pero el proyecto no se cumplió. El primer volumen trata del período incaico, el Descubrimiento y la Conquista, aunque falta la época Republicana (Cáceres Romero 64). En la segunda parte de la obra se encuentran solo fragmentos de poemas, como el titulado “Coloniaje”, que se incluye en la colección *Poesías escogidas* editada por la Fundación Universitaria Simón y Patiño en 1948 en homenaje a la memoria de Reynolds. El propósito del poeta al escribir *Redención* se revela en los siguientes versos del poema “Coloniaje”:

Hazañas estupendas, en una nueva *Iliada*,
reproducen las glorias de los héroes troyanos:
ignoradas proezas
dignas de los homéricos exámetros. (Reynolds 278)

Esta “nueva *Iliada*” es protagonizada por los personajes históricos del período colonial:

Don Alonso de Ibañez en los palenques épicos
de los “vicuñas” y los “vascongados”,
es el valor criollo que en una noble causa
sacrifica fortuna, vida y amor... Lautaro
y los Catari son el espíritu indígena
que con el infortunio se torna firme y bravo.
El Conde de Oropeza,
José Gabriel Túpac Amaru,
hacia los cuatro puntos cardinales
del gran Tahuantinsuyo, repta, descuartizado
por el brusco y unánime jalón de cuatro potros
enfurecidos por los espolazos. (278)

Así se logra la fusión de la mitología griega con la historia y mitología andina:

Tras el fatal destronque, sus palpitantes miembros
a gran distancia separados,
en una tirantez atendonada
vierten sangre apolínea de su linaje incaico. (278)

La presencia griega se nota desde los primeros versos mediante la adjetivación, característica encontrada en Homero también. La obra comienza con la glorificación del pasado de Grecia clásica de la época de los dioses y los héroes mediante adjetivos que dan cualidades divinas llamándola “apolínea” aludiendo al dios Apolo:

Desde el hondo cenit, el áureo escudo

que adoraba la Hélade apolínea,
 reverbera en la cúspide virgínea
 de cada mole, y vibra en himno mudo
 la ondulación inmóvil de la línea. (3)

Aludiendo al “áureo escudo/que adoraba la Hélade apolínea”, el poeta nos introduce al paisaje de la “gélida blancura de los Andes” a través de la adjetivación:

Es la estrofa de hielo y de basalto
 que suscita inefable sobresalto
 y obliga a meditar en cosas grandes,
 mientras besa un reflejo de lo alto
 la gélida blancura de los Andes. (3)

Nos encontramos ante un ambiente modernista. El paisaje frío de los Andes está unido con la luminosa transparencia de la atmósfera azul:

¡Oh el espumoso oleaje congelado
 bajo la luminosa transparencia
 de la atmósfera azul! Magnificencia
 de las cosas inánimes: vedado
 reino de la quietud y la apariencia. (4)

A continuación, se nota la mezcla de los elementos griegos con los bolivianos. La mitología e historia griegas se asemejan y se unen con la mitología, la historia y la geografía andina boliviana. En los siguientes versos se observa el primer aspecto de esta fusión, “un heraclida” habita en Cuzco, la antigua ciudad del altiplano de Bolivia:

Un heráclida puso los cimientos
 de la antigua ciudad del altiplano.
 Ante los destrozados monumentos,
 evócanse recónditos portentos
 y se admira el esfuerzo sobrehumano. (5)

Esta fusión de la historia griega con la presencia de Acrópolis y la mitología andina por la imagen de Inti se ve también en los versos que siguen:

¡Puerta del *Inti*, Partenón de piedra
 pulido por el tiempo. Guarmirara,
 Acrópolis quizá donde afianzara
 el Inca su pendón! Hoy sólo medra
 la paja del erial en la albacara. (5)

Reynolds se basa en el mundo griego para exaltar el valor o la fama de algo, mezclando los elementos nacionales con los griegos. Así, para

alabar el templo del Inti lo presenta construido con la piedra del Partenón. Igualmente, a través de la transliteración utiliza la palabra griega “heliópolis” para referirse a la ciudad incaica del Sol:

¡Oh heliópolis dormida en el olvido;
cuánta angustia nos deja su incesante
clamor desesperado y sin sonido,
que palpita en el aire enrarecido
y se esponja en el sueño del viandante! (6)

En el primer canto, “Gesta”, la voz narrativa está en tercera persona según las reglas de la épica homérica. Esta técnica narrativa dota al texto objetividad y verosimilitud. En el primer canto abundan las alusiones mitológicas de la cultura griega. Los lugares y la función de los dioses o de los héroes no cambian, pero, el poeta da más énfasis en la adjetivación y las similitudes. En la obra aparecen algunos personajes de la mitología griega: Eolo, el dios de los vientos, y Caronte, con su cualidad de barquero, también:

Es media noche. Eolo tuerce proras
y desencaja mástiles y envía
navíos a Caronte. La sombría
faz del barquero emerge aterradora. (51)

Cabe destacar que Reynolds en sus versos utiliza localismos y palabras indígenas:

La brillante comitiva le condujo en una *rampa*.
Lindas fiestas le ofrecieron a su paso por Palenque;
tuvo amores con princesas, y la exótica *chinampa*
le hizo marco de primores al sagrado *coraquenque*. (55)

El segundo canto, “Incas”, consta de tres partes, de los cuales el tercero es el más extenso. Ellos llevan títulos griegos: “Logos”, “Pantheos”, “Dinastía”. En los siguientes versos, el tiempo encuentra reposo en el conocimiento, “la divina Gnosis”, que, a su vez, es errabunda y sagrada y tiene la posibilidad de detener el tiempo:

El Tiempo se insinúa en el reposo
de la divina *Gnosis* errabunda.
y el espacio sin límites se inunda
del hálito fecundo y generoso. (63)

En la tercera parte en la cual se presentan las características fundamentales de la dinastía de los Incas notamos una idea de origen griega, la eternidad del alma: “El credo finca en una conciencia de lo eterno / del alma” (67). En la Antigüedad Clásica los griegos de la sociedad homérica creían que “el alma sigue viviendo después de la muerte y se

hace permanente en unos lugares del Hades” (Mavropoulos, “Εισαγωγή” 27; traducción mía).

Otra idea griega en *Redención* es la fuerza de los dioses griegos de engrandecer el ambiente físico. En los versos siguientes se invoca a la intervención de Démeter en el ambiente físico boliviano del yunga profundo de los tórridos bosques:

Merced a sus prestigios, al imperio incorpora
quebradas y llanuras de flora enervadora.
Fecundan esos campos, al Sud de Pilcomayu
y el Paraguay, inmensos; a Oriente el Wilcamayu
que riega las campiñas más hermosas del mundo:
En tierra escalonada, desde el *yunga* profundo
con sus tórridos bosques, a las frías cimas,
reproducen sus frutos los más variados climas.
Contiene en abundancia la escalonada vega,
los dones más preciados de la Deméter griega. (100)

El ambiente físico se presenta idealizado según el tópico de *locus amoenus* al estilo del poeta siracusano Teócrito y de los bucólicos griegos. Tal es el caso de la casa de reposo del Monarca un lugar adecuado para las acciones e iniciativas amorosas y para el reposo por el desahogo espiritual:

En la casa de campo de Yúcay, asombrosa,
de sus arduas faenas el Monarca reposa.
Con las piedras preciosas de las minas del Sur,
su mansión de recreo mantiene un esplendor
digno de algún fastuoso visir de Visapur
para una de sus mil y una noches de amor.
Jardín de las Hespérides en que la fruta blanda,
graciosamente cuelga de la tupida fronda. (101)

A continuación, asistimos a la descripción del cuadro de amor según los modelos de las descripciones idílicas de la poesía pastoril y bucólica:

La ñusta se resiste; pero los manantiales
y las campiñas, plenos de estímulos vitales,
exaltan sus sentidos; luego, consiente apenas;
y por fin, ven los montes idílicas escenas:
en un cuadro de égloga, cual un donoso apunte,
revive la divina pareja de Amatunte. (105)

En este ambiente idealizado tienen lugar los gestos amorosos:

Es la princesa para la existencia marchita
del Rey, fuente de gozo como la Sulamita.
Suprime su serallo, y en brazos de la amada,
párecela su vida riachuelo de encañada. (106)

La atmosfera idílica del ambiente es, a la vez, misteriosa:

Y Chasca Ñahui gusta primicia de caricias
 en ese misterioso jardín de las delicias
 que es el valle de Yúcay...Pachacuti es el fruto
 de ese entrañable vínculo; de ese amor absoluto. (106)

Cabe notar que, en otras ocasiones, al igual que en la épica griega, los dioses tienen una función indirecta en la evolución de los hechos, ya que no determinan la acción, pero su presencia, en la mayoría de las veces, engrandece un hecho o alguna característica en particular:

A diario,
 se inclina, encarnizada, la contienda
 a favor de los fieros invasores:
 pero el experto capitán se apoya
 en su propio valor... Y los honores
 de los héroes perínclitos de Troya,
 por dioses ayudados, mereciera. (113)

Luego, se nota la similitud del personaje incaico con los héroes clásicos, como Aquiles. El poeta destaca las cualidades del personaje y lo pone en el mismo nivel con el héroe griego:

Se abre camino, invulnerable, el mozo,
 como Aquiles alípede en el campo
 del teucro, y con altivo desembozo
 reta al cacique erguido ante el escampo
 que hacen las huestes... (114)

En el tercer canto, titulado “Descubrimiento” se notan, en general, las mismas características. Los datos históricos sobre el viaje de Cristóbal Colón se mezclan con las alusiones mitológicas del mundo griego. La participación de Poseidón y Eolo determinan a cierto grado la evolución de los hechos:

Los guía Poseidón con su tridente,
 y empuja Eolo las airosas gavias
 de curva tirantez. Van al acaso,
 tras Perseo, el olímpico atalaya,
 más allá del hercúleo *nec plus ultra*,
 del tenebroso mar de la ignorancia. (167)

Como se ha comentado anteriormente, la similitud de un personaje histórico con un héroe griego da la posibilidad de engrandecer y enfatizar una característica y cualidad, tal es el caso de la solemnidad de Colón:

Y Colón ante el vórtice tremendo,
 tranquilo está y solemne como Ajax;
 pues sabe que los hombres que le siguen

habrán en su pericia salvaguardia,
y lleva el *aestriplex* por egida:
un corazón broquel como el eácida. (168)

En el cuarto canto, titulado “Conquista”, se narran los hechos históricos que se presentan de una notable fusión con la épica griega. El canto comienza con la llamada del argonauta:

Resuena la bocina de Nereo
desde el virgen Océano, en Occidente,
llamando al argonauta giganteo
a las playas de un nuevo Continente. (175)

El ambiente sofocante contrasta con la belleza de la juventud y del amor apasionado de los personajes mitológicos griegos:

En el calor sofocador, la mente
del héroe mezcla concepciones áridas,
mientras en torno dél, asiduamente,
coruscan y crepitan las cantáridas. (193)

Tal como observamos antes, Reynolds equipara a los héroes clásicos de la Antigüedad con los personajes destacados de la historia boliviana y sudamericana. Aparte de Colón, eleva a otro personaje histórico, el conquistador español Vasco Núñez de Balboa, al mismo nivel con los héroes clásicos:

Balboa es como Aquiles: el escudo que embraza,
es la egida del héroe labrada por Vulcano,
en la que, turbulento,
estrella el mar troyano
grandes olas de argento
peinadas al capricho del aliento del viento... (217)

Al final presenta la expedición de Francisco Pizarro con su hermano Fernando y Pedro de Candía con muchas alusiones al mundo griego mediante la voz del délfico sacrario:

Así debió sentirse la voz de Sibila
del délfico sacrario, cuando violada Ceres
por las hordas del Medo
que azotó al Helesponto y asestó sus saetas
contra el cielo del Ática, lanzó el bárbaro atletas
a los magos de Apolo para hurtar las arquetas
y los vasos sagrados y, transido de miedo,
huyó de los vencidos; no así la soldadesca
que en la sede del Inca profana los altares

y los claustros de vírgenes, y ve en la aladinesca profusión de metales y de piedras preciosas de los regios palacios, las glorias liminares. (246)

En conclusión, la presencia griega en *Redención* es predominante. Reynolds muestra una clara admiración por el mundo griego, el paisaje, la mitología, la historia y los personajes homéricos. Dicha admiración cumple en primer lugar la tendencia modernista de la evasión de la triste realidad a causa de las consecuencias de la Guerra del Pacífico y de la guerra civil. Por otro lado, Reynolds encuentra en el mundo griego la armonía y la grandeza pertinente para enriquecer sus versos de acuerdo con las exigencias de la exaltación de las glorias de Bolivia.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabrales, Manuel, y Guillermo Hernández. *Literatura española y Latinoamericana*, vol. 2, Madrid, SGEL, 2009.
- Cáceres Romero, Adolfo. *Nueva Historia de la Literatura Boliviana*, vol. 4, Editorial Kipus, 2012.
- Francovich, Guillermo. *Tres poetas modernistas de Bolivia*. La Paz, Juventud, 1971.
- Bucólicos griegos*. Traducido por Manuel García Teijeiro y María Teresa Molinos Tejada, Madrid, Gredos, 1986.
- Mavropoulos, Theodoros (Μαυρόπουλος, Θεόδωρος). “Εισαγωγή.” *Iliada*, por Homero, vol. 1, Salónica, Zitros, 2004.
- Reynolds, Gregorio. *Poesías escogidas*. La Paz, Fundación Universitaria Simón I. Patiño, 1948.
- . *Redención*. La Paz, Ed. Primer Centenario de la Fundación de la República de Bolivia, 1925.

Pedro Henríquez Ureña y Brasil

LIBERIS KOREAS

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Pedro Henríquez Ureña es conocido y reconocido por la visión panamericana de su obra. Sin embargo, su panamericanismo, durante mucho tiempo, expresa sólo una parcialidad. Aunque se preocupa profundamente por la cultura, la literatura, el arte, la música y las artes decorativas de Latinoamérica, solo en los últimos años de su vida incluye a Brasil en su perspectiva latinoamericana más amplia. En este comunicado abordaremos una serie de cuestiones que tienen que ver no solo con la obra del pensador latinoamericano y su relación con Brasil, sino también con las relaciones latinoamericanas en su relevancia interna. Con estas consideraciones, por un lado, nos referiremos al proyecto general del pensamiento de Pedro Henríquez Ureña, su interés por Brasil y su cultura, y las razones que lo llevaron a reflexionar sobre la cultura brasileña, y por otro, intentaremos examinar la relación entre América Latina de habla hispana y Brasil. El objetivo final es explicar el tardío interés del pensador dominicano por un socio-clave del mundo latinoamericano y comprender mejor el contenido del término América Latina.

Pedro Henríquez Ureña es un intelectual dominicano de familia burguesa, que jugó un papel relevante en la política de su país. Desde su adolescencia viajó a varios países, a los Estados Unidos, Europa -España y Francia- y otros países latinoamericanos, como Cuba, México y Argentina. Estos viajes le llevaron a escribir una obra importante basada en todas estas experiencias y todos los mundos que visitó. No obstante, de esta obra fueron ausentes durante largo tiempo, las referencias a Brasil, que nunca visitó.

El autor en la mayor parte de su obra mira hacia América española. En casi todas sus obras constantemente menciona la relación intelectual entre América Latina y España, aludiendo a la lengua, especialmente cuando quiere destacar los contactos entre las dos orillas del Atlántico. Específicamente, subraya las diferencias entre España y el mundo europeo y las Américas, cuando intenta destacar la existencia de los dos mundos. Desde muy joven se puso en contacto directo con la literatura española y la crítica filológica, espacialmente con la obra de Marcelino Menéndez Pelayo, que admiraba infinitamente y de quien heredó el aprecio y amor por el mundo clásico, griego y romano, el pensamiento y la civilización antigua, que a través de Roma y del cristianismo llegaron a España y luego a América Latina (Zuleta Álvarez 258-259).

Durante su estancia en México, en Ateneo, junto con el ciclo de los ateneístas, empezó un acercamiento de la literatura española distanciado de la hostilidad que los pensadores latinoamericanos expresaban por ella hasta entonces. Debemos aclarar que los ateneístas percibían la literatura hispanoamericana en su totalidad y en relación con la literatura norteamericana y anglosajona (Marín-Osorio 10). Desde entonces, Pedro Henríquez Ureña esquematiza cada vez más el conocimiento de la civilización latinoamericana en general. Así, en sus primeras obras se notan unas breves y ocasionales referencias a Brasil, mientras que en sus últimas integra el mundo lusófono en su visión panamericana.

El acercamiento cultural no solo de España y América Latina, sino también entre los mundos latinoamericanos de habla hispana y lusófonos, y más específicamente la incorporación firme de Brasil en pensamiento latinoamericano de Henríquez Ureña se consiguieron en las obras *Las corrientes literarias de la América Hispánica* (primera edición en inglés 1945, ediciones españolas 1949 y 1954) y *Historia de la cultura de América hispánica* (1947) (de Zuleta 233-247).

Pedro Henríquez Ureña se refiere a América Latina utilizando término “Nuestra América”¹, vigente en el siglo XIX. Paralelamente, en su obra encontramos los términos Latinoamérica o Hispanoamérica. Ellos se diferencian entre sí y, como había escrito Germán Arciniegas, la *Nuestra América* cambia su forma². El término América Latina se estableció en el siglo

¹ La región al Sur del Río Bravo se ha llamado por muchos nombres cada uno de los cuales expresa una perspectiva diferente, que se depende de quién la establece y de su objetivos (Jaramillo 639).

² El término “Nuestra América” cómo mostró Sara Almarza no pertenece a José Martí, sino se utiliza en los siglos precedentes por autores tan diferentes entre ellos,

XIX por los franceses, con el propósito de resaltar las pretensiones imperiales de Francia³ en el subcontinente americano. Cabe añadir que Francia e Inglaterra se competían por el dominio mundial, incluyendo el latinoamericano también.

El calificativo, *Latina*, se refiere a todas las regiones del habla española, y se había establecido en los tiempos de las Luces y de las Guerras de Independencia, incluso en la consciencia de los intelectuales hispanohablantes. Sin embargo, las condiciones históricas cambiaron esa terminología, cuando los franceses y los estadounidenses empezaron a intervenir en el continente. Debido a estas intervenciones los pueblos hispanohablantes llegaron a la concepción de la América Hispánica o Española (Bethell 457-460). Es preciso subrayar que la América Hispánica o Española excluye a los indígenas, los afroamericanos, y los pueblos del origen inglés, francés y holandés, que siguen viviendo en regiones del subcontinente americano (Mejía Toro 168).

Esta idea de América como América Hispánica o América Latina parece ser estable e innegociable. Pero las cosas no son tan sencillas. La ausencia de Brasil es notoria de la idea panamericana, aunque es una colonia ibérica cuyo idioma proveniente del latín como el español. Esto se podría deber al hecho de que durante las Guerras de las Independencias, no hubo ninguna participación por parte de Brasil y, además, mantuvo el régimen monárquico durante casi todo el siglo XIX. Por otra parte, los brasileños entendían o procuraban este distanciamiento, debido a sus relaciones con los Estados Unidos y Francia. Cabe añadir que durante el siglo XIX hubo un grave escepticismo de los países latinoamericanos, especialmente Uruguay y Argentina, por Brasil porque ella tenía muchas aspiraciones hacia el Sur, es decir hacia los países del Río de la Plata, pretensiones que se eliminaron cuando se establecieron las fronteras actuales por las guerras platinas (1851-1870). Más tarde, Brasil no se interesaba tanto por los países vecinos sino por los Estados Unidos con los que se alineó contra el Eje

sin tener un significado político especial como sucede desde las Guerras de las Independencias (Almarza 19-20).

³ Las aspiraciones francesas de dominación en el sur de los Estados Unidos durante y después de la Guerra Civil llevaron al término América Latina, para poder distinguir entre la América anglosajona y la América donde se hablan lenguas provenientes del latín. También, como sostuvo Raúl Haya de la Torre muchos de los países americanos adoptaron las tradiciones políticas francesas y esto ayudó que el término se impusiera (Jaramillo 645-646).

en 1943 (Bethell 461-469)⁴. Sin embargo, esto no significa que Brasil había abandonado el interés por su integración en el mundo latinoamericano (Mejía Toro 169-170).

En este ambiente cultural y político, Pedro Henríquez Ureña empezó a escribir sus obras. Es verdad que en sus primeras obras, es decir, hasta el primer cuarto del siglo XX, Brasil estaba casi siempre ausente en su obra. Al contrario, estaba cerca de los Estados Unidos, que jugaron un papel importante en su formación y vida generalmente. Además, los Estados Unidos mantenían relaciones económicas y políticas con su patria, que llegaron a un punto culminante con la invasión militar estadounidense en 1916. Así, la obra del pensador dominicano se centró primero en Hispanoamérica y, en segundo lugar, en los Estados Unidos; Brasil se formó parte de su pensamiento americano solo en los últimos años de su trayectoria de escritor en las décadas de los 30 y 40. Sin embargo, si nuestro autor hubiera podido escribir en el presente, habría tenido otra idea sobre la noción de *Nuestra América*, porque ella hoy incluye no solo Hispanoamérica, sino Brasil, Canadá, las Antillas francófonas y los hispanohablantes de los Estados Unidos (Weinberg 119).

A través del término Hispanoamérica o América Latina que utiliza Pedro Henríquez Ureña, compuesto por las palabras hispano o latino muy frecuentemente en su obra, define y limita el núcleo temático de su estudio en el espacio hispánico de las Américas. Por otro lado, el autor no olvida y no ignora el problema del Brasil. Tenemos pocas referencias en sus primeras obras de carácter non-sistematizado. Una de ellas se encuentra en los *Seis ensayos en busca de nuestra expresión* que se refiere a las condiciones climatológicas del país, un concepto que separa Brasil del mundo hispanoamericano:

Cualquier manual de geografía nos lo recordará: la América intertropical se divide en tierras altas y tierras bajas; solo las tierras bajas son legítimamente tórridas, mientras las altas son de temperatura fresca, muchas veces fría. Y el Brasil ocupa la mayor parte de las tierras bajas entre los trópicos! Hay opulencia en el espontáneo y delicioso barroquismo de la arquitectura y las letras brasileñas. Pero el Brasil no es América española... (Henríquez Ureña, *Seis Ensayos* 51).

⁴ En este punto Leslie Bethell comete un error grave, cuando escribe que ninguna de las dos últimas obras de Pedro Henríquez Ureña incluye a Brasil: "... Pedro Henríquez Ureña (1884-1946) ... whose later works included *Literary Currents in Hispanic America* (Cambridge MA, 1945) ... and *La historia de la cultura en la América hispánica* (Mexico City, 1947), published after his death. Neither included Brazil" (Bethell 469).

Esta es la única referencia de Henríquez Ureña a Brasil hasta la década de los años '30, puesto que había considerado Brasil un mundo exterior y distinto, mientras escribe artículos sobre la literatura de los Estados Unidos. Es interesante el comentario de Varela Centeno, acerca de la distinción que hace Henríquez Ureña entre América mala y América buena; específicamente aclara que cuando él habla claramente de meteorología, es decir, que América buena tiene un clima mejor y más sano, alude a ciertas regiones que están en Brasil. (Varela Centeno Hülsendeger 95). Él, en los *Seis Ensayos*, no se interesa sistemáticamente por Brasil, porque quizás no se haya dado cuenta de su importancia. No obstante, en realidad la distinción entre las dos Américas, la buena y la mala, no se refiere al clima sino a la política, estabilidad, libertad y democracia. En la misma colección, el autor dedica un ensayo sobre la literatura norteamericana de los años 1879-1920.

Pedro Henríquez Ureña se ocupa de Brasil más sistemáticamente en un artículo titulado “Las letras brasileñas” publicado en 1935 en el *Boletín de la Universidad Nacional de la Plata*. En ello, después de describir la belleza natural del país, que inspiró a muchos artistas y autores europeos, admite que esta belleza sigue incentivando a los brasileños de su época. Esta aclaración de Henríquez Ureña ligeramente expuesta en los *Seis Ensayos* acerca de la importancia de la naturaleza en cuanto a la inspiración artística, juega, también, un importantísimo papel en la formación de la identidad latinoamericana. Luego, en “Las letras brasileñas” presenta, también, el destino común de Brasil con el resto del continente latinoamericano, señalando la necesidad de libertad y la independencia, que en Brasil surgieron pacíficamente. Menciona, asimismo, la rica y variada producción literaria de famosos autores que se dedican a la mezcla racial del país, nombra a muchos autores y hace referencias a los rasgos característicos de la literatura brasileña. Así, señala que Brasil fue uno de los primeros países donde la literatura usó el tema del indio y floreció el movimiento modernista. Señaló que estos rasgos fueron característicos p.e. en la obra del romántico Antônio Gonçalves Dias⁵, que describe la naturaleza, la vida de los indígenas y la herencia portuguesa. El artículo termina con referencias a otras artes, como la arquitectura (Henríquez Ureña, *Utopía* 364).

Así, Brasil empieza a formar parte orgánica del pensamiento historiográfico, cultural y literario de Henríquez Ureña, considerando que el subcontinente americano es algo más de mundo hispánico. En particular, en

⁵ Antônio Gonçalves Dias era poeta de la primera fase del Romanticismo en Brasil que renovó la poesía y su obra se hizo inspiración y ejemplo para las próximas generaciones (Cándido 71).

sus últimas dos obras Brasil está siempre presente. Dicha concepción se podría deber al Alfonso Reyes, discípulo mexicano y amigo de Henríquez Ureña, que sirvió en la década de los 30 como embajador mexicano en Brasil (Marín-Osorio 16 y 18). Los dos mantenían una constante correspondencia tanto personal y como literaria desde 1907 (Granados 9). En efecto, Reyes no solo estableció relaciones intelectuales entre México y Brasil sino también estimuló a través de sus cartas a Henríquez Ureña para que estudiara mejor la cultura brasileña, aunque nunca viajó a Brasil (Crespo 198-201).

En la primera edición de la *Historia de la cultura de la América Hispánica*, entre las imágenes que aparecen en la portada del libro hay una brasileña, la estatua de Joel de Alejandinho en Congonhas de la provincia de Minas Gerais (Antelo 27). Así, desde la primera mirada Brasil se nota que se integra en el mundo latinoamericano y su cultura.

La integración de Brasil no se hace desde el punto cero, como hemos visto hasta ahora. También, está orientada en un cuadro donde cada cultura se reconoce como notable gracias a sí misma y no mediante su comparación con la cultura europea. Esto constituye, una posición programática de Pedro Henríquez Ureña ya que empleando sus palabras en *Las Corrientes Literarias de la América Hispánica* señala:

Sólo ahora empezamos a descubrir que la humanidad ha conocido muchísimas civilizaciones, enterradas ya bajo el polvo, y que en muy diversos tiempos y en muy distintos lugares se construyeron grandes ciudades, se hicieron grandes descubrimientos científicos y se crearon grandes formas artísticas. Muchas obras que antes figuraban en colecciones etnológicas o arqueológicas emigran ahora a los museos de arte, y las esculturas de Cambodia o de Ur, la ciudad de los caldeos, de Guatemala o de Cuzco, de la Isla de Pascua o del África Central figuran hoy al lado de las antes incomparables estatuas de Grecia e Italia. Ya no nos avergüenza confesar que cualquier civilización puede haber sido, en algunos aspectos, tan grande como la muestra, si no mayor (Henríquez Ureña, *Las Corrientes Literarias* 69-70).

En la década de los años 40, en las obras *Las corrientes literarias de la América Hispánica* y *Historia de la cultura de América hispánica*, Brasil se ha convertido en el pensamiento ureñiano en una parte orgánica de América Latina. En *Las Corrientes Literarias de la América Hispánica*, obra de carácter general e introductorio para sus estudiantes en Harvard, Henríquez Ureña no intenta presentar cada uno de los países del continente, sino examinar cronológicamente la producción literaria y cultural de toda América Latina. Se interesa por el carácter paralelo de esa producción y su desarrollo en el mundo hispano y el mundo lusófono, e incluso

por sus diferencias, p.e. la aceptación del dominio portugués por los indígenas, porque el país era poco poblado y los portugueses menos severos que los españoles en sus territorios (Henríquez Ureña, *Las corrientes literarias* 37 y 40).

El autor dominicano reconoce que los dos idiomas, el español y el portugués son ramos de la misma lengua latina, aunque insiste en las diferencias que caracterizan el mundo brasileño. Reconoce también que en el nivel estético y cultural, los caminos eran paralelos pero con diferencias debidas a la dominación política, dado que Brasil mantuvo el régimen monárquico hasta la última década del siglo XIX, aunque sufría también de revoluciones en el interior (Henríquez Ureña, *Historia de la cultura* 28-29).

En la *Historia de la cultura*, Henríquez Ureña en una de sus referencias a Brasil acepta y expone por un lado algunas diferencias entre el español y portugués usado en América Latina y en la península ibérica en analogía con el inglés de Inglaterra y Estados Unidos, y por otro las diferencias del español en los distintos países de Hispanoamérica. En cuanto a todo esto, le impresiona la uniformidad del idioma portugués:

... no significa que no haya diferencias, en el uso de los idiomas, entre la Península Ibérica y el hemisferio occidental: son como las diferencias entre Inglaterra y los Estados Unidos en el uso del inglés. El caso más semejante al del inglés en los Estados Unidos es el del portugués en el Brasil: con la unidad política coincide una relativa uniformidad lingüística. El español, derramado sobre territorios vastísimos y poco comunicados entre sí, presenta menos uniformidad ... No existe el lenguaje hispanoamericano único. El solo rasgo común a toda la América española es la pronunciación de s en lugar de la z y c de Castilla; (Henríquez Ureña, *Historia de la cultura* 5-6).

Al mismo tiempo cuando Henríquez Ureña escribe sobre Brasil, el ensayista y poeta brasileño, Manuel Bandeira publica *A literatura hispano-americana* en 1949. Ambas obras comparten el tema de la integración y la identificación entre los hispanos y los brasileños. El mundo iberoamericano se presenta unificado, diferente del mundo norteamericano, estadounidense, anglosajón, teniendo y presentando su propia identidad (Mejía Toro 168-169).

BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, Raúl. "La desnudez del espíritu. Pedro Henríquez Ureña de-creator." *Confluente*, vol. 1, núm. 1, 2009, pp. 25-42.
- Bethell, Leslie. "Brazil and 'Latin America'." *Journal of Latin American Studies*, vol. 42, núm. 3, 2010, pp. 457-485.

- Cándido, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, vol. 2. (1836-1880), 6ª ed. Belo Horizonte, Itatiaia Ltda., 2000.
- Crespo, Regina Aída. “Cultura e política: José Vasconcelos e Alfonso Reyes no Brasil (1922-1938).” *Revista Brasileira de História*, vol. 23, núm. 45, 2003, pp. 187-208.
- Granados, Aimer. “Alfonso Reyes en Sur América. Diplomacia y campo intelectual en América Latina, 1927-1939.” *Historia y espacio*, vol. 8, núm. 38, 2012, pp. 6-22.
- Henríquez Ureña, Pedro. *La utopía de América*, compilado por Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1989.
- *Las Corrientes literarias en la América Hispánica*, traducido por Joaquín Díaz-Canedo, 2da ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1954.
- . *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*, editado por Miguel Mena. Santo Domingo, Cielo Naranja, 2006.
- Jaramillo, Ana. *Atlas histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*, vol. 1. *De los orígenes a la formación de los estados oligárquicos*. Buenos Aires, EDUNLA Cooperativa, 2016.
- Marín Osorio, William. “El hispanismo de Ureña y Federico de Onís en Estados Unidos.” *La Colmena*, 107, 2020, pp. 9-26.
- Mejía Toro, Eduardo Andrés. “Ángel Rama y Antonio Cándido: La integración del Brasil en el sistema literario latinoamericano.” *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 16, núm 1, 2014, pp. 165-192, <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/44330/45656>.
- Varela Centeno Hülsendeger, Margarete Jesusa. “A literatura nacional nos ensaios de José Enrique Rodó, Pedro Henríquez Ureña y Ernesto Sábato.” *Linguagem, Educação e Memória*, 2017, pp. 87-102.
- Weinberg, Liliana. “El ensayo latinoamericano entre la forma de la moral y la moral de la forma.” *Cuadernos del CILHA*, vol. 8, núm. 9, 2007, pp. 110-130.
- Zuleta Álvarez, Enrique. “Humanismo y ética en Pedro Henríquez Ureña.” *Pedro Henríquez Ureña, Ensayos*, editado por José Luis Abellán y Ana María Barrenechea. ALLCA XX Université de Paris XX, 2000, pp. 870-879.
- Zuleta, Emilia de. “España en la comprensión de América de Henríquez Ureña.” *Pedro Henríquez Ureña, Archivos V, Homenaje de Argentina*, editado por Miguel Mena. Santo Domingo, Cielo Naranja, 2015, pp. 255-270.

El concepto de la conciencia en Miguel de Unamuno: un planteamiento filosófico

EVDOKÍA KOUTSÓPETRA
Universidad de Ioannina

Miguel de Unamuno no fue en general sistemático, optando por no delimitar los conceptos que utilizaba en definiciones asfixiantes; por lo tanto sería indeseable pero, también, difícil dar una definición del concepto de la conciencia a la luz de la filosofía en su obra. Sin embargo, Unamuno afirma que la conciencia es la realidad (García Blanco, XVI 282). Con la pregunta ahora cambiada a lo que es real, la respuesta es más fácil de detectar.

Según Ferrater Mora, la realidad en la filosofía de Unamuno es lo profundo, lo más recóndito, lo que no implica algo oculto sino que se refiere a la raíz; como tal tiene dos características: está lleno de vida (“palpitante”) y es inagotable (Ferrater Mora, *Unamuno* 131, 134). El filósofo describe el concepto de la intrahistoria utilizando la imagen del mar, situándola en el fondo y llamándola “foco ardiente” (García Blanco, III 185). Además, atribuye la característica de la realidad como pulsante a las novelas, las cuales Unamuno las caracteriza vivas, cuando se comportan como organismos, que no se desarrollan sobre la base de un mecanismo con una evolución predeterminada sino que son “entrañas palpitantes” (García Blanco, X 912). Incluso, la relación entre el ser humano y la novela el filósofo la explica unas líneas más abajo: “Todo hombre, verdaderamente hombre, es hijo de una leyenda, escrita u oral. Y no hay más que leyenda, o sea novela” (García Blanco, X 913).

La segunda característica de lo recóndito como inagotable se expresa a través del concepto de la tradición. La describe como “viva y fértil”,

que lleva la característica de transmisión y movimiento (García Blanco, III 184) y destaca su imparable creatividad (Pascual Mezquita 63-64).

Además, real para Unamuno es lo serio, lo denso (Ferrater Mora, *Unamuno* 135). En su ensayo ¡Adentro! Unamuno llama la atención sobre el poder oculto en el hombre (Ferrater Mora, *Three Spanish* 25), quien está llamado a contraer para luego irradiar, ya que el espacio perdido se transforma en intensidad, porque la meta no es la introversión sino la reorganización de fuerzas para ser posteriormente atribuidas como obra a la eternidad (García Blanco, III 427, 424, 420).

Otro rasgo de la realidad y de la conciencia es el salto, idea que está en contra tanto del principio de continuidad,¹ expresada como representación lineal, como de la mediación para eliminar las diferencias entre los pares de los opuestos, que aparecen en la obra de Unamuno (Ferrater Mora, *Unamuno* 136; Blanco Aguinaga, “Interioridad” 693). El filósofo se opone a la cita lineal, porque lo que se mueve es difícil y en última instancia perjudicial para sí mismo al estar alineado, ya que acaba por extinguirse (García Blanco, III 183). Refiriéndose al progreso, se opone de nuevo a su imagen como una línea con fluctuaciones que indican auge y decadencia y afirma que lo percibe como un proceso de contracciones y expansiones cualitativas, que enriquecen gradualmente el entorno social en complejidad, que luego se deposita en las entrañas de la sociedad y provoca el progreso mediante el advenimiento de lo nuevo (García Blanco, III 476).

Aunque la paternidad de la idea del salto pertenece a Kierkegaard (Evans, *Unamuno* 15), en la obra del español se presenta de manera bien diferente. Así, para Kierkegaard el salto concierne a la decisión de la transición de la moralidad al ámbito religioso de la existencia, donde el hombre toma conscientemente la decisión de la transición. Unamuno no prefiere un marco de la existencia; de hecho, no hay transición de un nivel a otro, todo participa al mismo tiempo. La herida, que es la causa del único salto del danés, Unamuno no sólo no busca curarla sino que cada vez intenta hacerla más profunda, porque esta es la causa de la agonía; creciendo la agonía, la conciencia crece también y el hombre se va acercando a lo eterno. Para Unamuno, el salto no es un acto sino una manifestación de la existencia (García Blanco, IV 363; Evans, *Unamuno* 57-58, 108; Evans, *Miguel de Unamuno's Quest* 84, 90; Ferrater Mora, *Unamuno* 136).

¹ Los principios de la unidad y de la continuidad son los únicos que acepta Unamuno en su filosofía (García Blanco XVI: 134).

La realidad es la contradicción, el conflicto constante entre opuestos, que es tan fundamental que aparece incluso en el seno de cada cosa por separado. Unamuno persigue a Calderón por su planteamiento idealista, donde Don Quijote y Sancho caminan juntos pero no se mezclan; son dos extremos y la virtud se busca “en un pobre justo medio” y no dentro de los dos, “donde está y debe buscarse” (García Blanco, III 171, 226). La aceptación no solo del choque constante sino del salto también como discontinuidad, es el motor que se expresa como agonía y permite que aparezca la continuidad, que está presente en la obra de Unamuno (Ferrater Mora, *Unamuno* 137; Meyer 17-18).

Finalmente, característica de la realidad es la duración y la preservación, que se expresan como creación continua y como miedo a la aniquilación. Lo perdurable y eterno para Unamuno no tiene relación con lo atemporal y lo abstracto; “El ahora es un punto [donde] está la eternidad toda” (García Blanco XVI: 325), “la verdadera actualidad, la siempre actual, es la del presente eterno” (García Blanco X: 846). La eternidad se relaciona con el momento que transcurre, su esencia no se relaciona con el futuro, que es el reino de lo ideal (García Blanco, IV 293, II 836).

Los puntos de vista de Unamuno fundan tres ejes ontológicos: el primero es que la existencia es acción; la realidad no es más que alegría, que nos empuja a actuar y producir obras, porque “solo existe lo que obra” (García Blanco, IX 418, IV 191; Maroco dos Santos, “Antropología” 73).

El segundo eje se basa en el conatus de Spinoza y se refiere al esfuerzo que hace el hombre para mantenerse como tal. Aunque Unamuno se refiere muy a menudo a Spinoza, la influencia en sí misma no es lo que parece, ya que hay distancias entre el español y el holandés en puntos claves de su pensamiento, como la “experiencia serena del ser” de Spinoza; él se interesa por la corrección de las pasiones, para transformar las emociones de ideas confusas en puras, dando así prioridad al intelecto y luego a su creciente libertad, en total contraste con Unamuno. Para este último, la angustia juega un papel decisivo como elemento ontológico, que empuja al hombre a la acción (Meyer 21-22; Scruton 114-115; García Blanco, XVI 463).

El tercer eje es el querer ser. Unamuno cree que la *versión principal* del hombre es lo que cada uno quiere ser, porque el desenlace de toda vida humana está definido precisamente de este deseo: “este nuestro anhelo de nunca morirnos es nuestra esencia actual” (García Blanco, XVI 133). Así, el español conecta el querer ser tanto con la idea de inmortalidad como con el conatus, que no tiene el sentido de la endele-

quia aristotélica, es decir, su perfección según su naturaleza, sino la participación en todos los demás seres manteniendo al mismo tiempo su individualidad y su personalidad (García Blanco, IX 416-417; Ferrater Mora, *Three Spanish* 49, 98; Düring, B 454-455).

Siguiendo este enfoque nos fijaremos en algunos términos de la filosofía de Unamuno que nos ayudarán a acercarnos al concepto de la conciencia unamuniana.

Fantasia

“Pues lo que no es conciencia...no es nada más que apariencia” (García Blanco, XVI 282). Pero el fenómeno, según Unamuno, no es lo contrario de la cosa per se kantiana, que está libre de determinaciones perceptibles, lo indefinible de la experiencia estética (Kant, *Κριτική του Καθαρού Λόγου. Η Υπερβατική Διαλεκτική* 2, 254; Πελεgrίνης 293-294); por el contrario, señala que el nóumeno kantiano es lo más fenomenal que podría existir y la sustancia la más definida (García Blanco, X 893, Longhurst 34-35, Ellis 84). Además, rechaza la teoría de la existencia del nóumeno en cuanto coincide con Spinoza en que el conocimiento surge del deseo (Ντελέζ 88; Γουδέλη 68; García Blanco, XVI 151-152; Meyer 131) y no acepta el discurso teórico de la existencia, especialmente como universal y necesaria, como Kant; Unamuno acepta solo la universalidad que surge de la individualidad, como menciona en muchas partes de su obra (Kant, *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, A 74-75; García Blanco, XVI 173, X 847).

"Lo único de veras real es lo que siente, sufre, compadece, ama y anhela" (García Blanco, XVI 282). Considerando que en varios puntos de su obra declara la interdependencia de unos con otros y su oposición a la rivalidad entre individuo y sociedad (García Blanco, III 472; Mariscal 16), Unamuno evita un enfoque solipsista, según el cual la existencia del hombre es un derivado de su conciencia y se le da prioridad al yo subjetivo sobre los restantes, que se consideran meras ideas. Así, se concluye que el fenómeno unamuniano no es el fenómeno kantiano; conciencia y fenómeno parecen ser del mismo orden, por tanto el fenómeno también pertenece a la realidad.

Unamuno identifica el alma con la conciencia; incluso, considera que la característica principal de esta última es ser eterna, porque “lo que no es conciencia...no es nada más que apariencia” (García Blanco, XVI 207, 282). Sin embargo, la característica de la conciencia como eterna, a fin de evitar la apariencia, contrasta con el ser humano vivo que se distingue por la finitud. Por tanto, la conciencia que no es eterna,

la conciencia que tenemos, es un fenómeno. De este modo, Unamuno des-esencializa la conciencia y la conecta con la apariencia, de modo que parece estar de acuerdo con Hume, quien sostiene que las personas comunes no somos más que un conjunto de percepciones diferentes, cuyo constante movimiento y cambio no nos permite percibirnos a nosotros mismos como una existencia ininterrumpida, a diferencia de cualquier forma de pensar. Según Hume, para justificar el absurdo de que lo variable no es nada más que una identidad, inventamos conceptos como el de la sustancia, del alma, del yo, que consideramos que aseguran la existencia inmutable y continua (Meyer 70; Hume 252-254; Brown, V 138-139; Roth 108).

De este modo, Unamuno conecta la conciencia con el mundo que le rodea, habiendo sustraído la esencia de ambas partes. Introduce el concepto de la imaginación como factor fundamental, ya que el querer ser empuja al hombre a esforzarse constantemente por superar el mundo de los fenómenos, para evitar su extinción puesto que se pone en constante creación y acción.

Para el hombre imaginativo la vida es sueño, porque el sueño, a través del querer ser, es la realidad con la que se encuentra. Venimos del sueño y es el soporte de donde nos hacemos dueños de nosotros mismos, es la sustancia de la que estamos hechos y expresa la oposición a la apariencia de las cosas y no al estado de dormir (Ferrater Mora, *Three Spanish Philosophers* 43; Ferrater Mora, *Unamuno* 149; Marías 77). No obstante, las referencias de Unamuno al sueño son numerosas a lo largo de su obra y no siempre se interpreta la palabra de la misma manera. Así, en algunas ocasiones se abraza a la posición de Calderón, que expresa el sentido tradicional español del ascetismo, y el sueño adquiere un aspecto metafísico de la vida (Barricelli 9, 131, 134). Otras, la visión es mucho más pesimista, abrazando el punto de vista de Shakespeare, donde el hombre es incapaz de liberarse de sus cadenas y está siempre atrapado en un sueño (García Blanco, III 766). A veces expresa a través del sueño una colocación ya sea en la nada o en el todo sin tomar una posición intermedia (García Blanco, XVI 166). Finalmente, el sueño en Unamuno puede expresar el abandono del esfuerzo, el hundimiento en el inconsciente (Blanco Aguinaga 174-175).

Inicio de conciencia

Unamuno aclara que le interesa el ser vivo de carne y huesos; el hombre que piensa y ama pero también come y bebe, mostrando que concede gran importancia tanto a su espíritu como a su cuerpo (García Blanco,

XVI 127). Al fin y al cabo, debe su individualidad al cuerpo (García Blanco, XVI 298) y este precede a la conciencia (García Blanco, X 843).

La conciencia aparece en el germen con el nacimiento del hombre, hecho que automáticamente le pone límites debido a su dimensión material y le provoca dolor, pero no sólo físico. El verdadero dolor que sufre el hombre, según el filósofo español, es el conflicto que experimenta entre la realidad de su conciencia en expansión y la fenomenalidad que le rodea, es “la resistencia a la voluntad”, la resistencia del inconsciente a su concienciación; la conciencia, por lo tanto, es la realidad más directamente experimentada, tal como la segunda se revela a cada persona individualmente. El concepto del sujeto incluye no sólo la percepción mental del objeto sino también el contacto vivencial con los fenómenos del mundo exterior, colocándose en el centro de esta incesante polémica terrenal (García Blanco, XVI 337-339; Blanco Aguinaga, *El Unamuno contemplativo* 20).

Al comienzo de “Civilización y Cultura” Unamuno se refiere a la existencia de un ámbito externo, él de los fenómenos perceptibles, que nos rodea, y uno interno, él de nuestra conciencia, entre los cuales no se puede trazar una línea divisoria clara (García Blanco, III 472-473). Como observa Marías, este pasaje contiene referencias que son confusas y tal vez no probadas. Aun así, introduce ideas, como la de posesión, que reduce la distancia entre el yo y el otro; además, la idea de interacción, que indica que los dos entornos no funcionan independientemente el uno del otro, y mucho más, no progresan independientemente (Marías, *Miguel de Unamuno* 172-173).

Estos planteamientos fueron introducidos posteriormente por filósofos como José Ortega y Gasset, quien afirma que “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (Ortega y Gasset 43-44). Según Ortega y Gasset, el yo se co-forma con el entorno en la medida en que el hombre actúa en el mundo e interactúa con él (*Stanford Encyclopedia of Philosophy* 4 y 5).

Además, las ideas de Unamuno las encontramos mucho más tarde en Merleau-Ponty, quien critica el empirismo y el intelectualismo por no aceptar la interacción mundo-sujeto, mientras que para él “el mundo circunda incesantemente en ataques continuos a la subjetividad” (Μερλώ-Ποντύ 362, 363). Acepta la materia del cuerpo no sólo como una experiencia de forma corporal, sino como “una experiencia de mi cuerpo en el mundo”, que funciona como mediador integrándose en el

sujeto los elementos del mundo, que no los trata como "... localizaciones objetivas. [Porque] Es literalmente cierto que el sujeto que aprende a mecanografiar integra el espacio del teclado a su espacio físico" (Μερλώ-Ποντύ 246-247, 251).²

Quizá podríamos decir de Unamuno que, en términos de filosofía de la existencia, podemos llamarle pionero no en el sentido de que allanó el camino por estrechos callejones de campos inexplorados sino en el sentido de que siguió caminos que pocos se habían atrevido a recorrer en el pasado, como Kierkegaard (Stern 26). Empero, en cuanto al enfoque de la conciencia pertenece más bien a los pioneros en el primer sentido.

La conciencia, por lo tanto, no es el mundo interior o exterior, sino el conflicto mismo de ambos, que en tanto definido está en constante renovación, y por eso inestable e incierto (Meyer 67-68), destacando el papel fundamental de la agonía como lucha perpetua (García Blanco XVI: 465). Así, la conciencia se activa por el dolor y luego emerge constantemente como producto del esfuerzo; no se revela, por el contrario, se realiza.

La nada

Unamuno llama "nada" al punto de partida de la conciencia (García Blanco, XVI 158). Su miedo a nada lo confirma muchas veces en su obra (Unamuno³; García Blanco, IV 287), porque, según él, la nada, el cero, es la "absoluta inconciencia" (García Blanco, XVI 158). "La razón humana, abandonada a sí misma, lleva al absoluto fenomenismo, al nihilismo" (Unamuno). El fenómeno, según el español, declara la ausencia de conciencia. Así, la ausencia absoluta de conciencia conduce a los fenómenos absolutos, a la nada. De esta manera, la nada es Razón privada de querer ser, que constituye uno de los tres ejes ontológicos de Unamuno. Donde prevalece absolutamente la nada no hay conciencia. Por tanto, la nada es un campo donde el hombre deja de ser hombre. La nada no se identifica con la muerte, separación hecha por el filósofo español. En la muerte el hombre deja de existir, en la nada el hombre deja de existir como tal. Después de todo, según Unamuno, el auge del racionalismo es el idealismo hegeliano o, de otro modo, el nihilismo racional, donde el Absoluto Ser, como la Razón pura, (Κλιματσάκης 174) se identifica con la nada absoluta (Unamuno⁴).

² La traducción es mía.

³ "Mi terror ha sido el aniquilamiento, la anulación, la nada más allá de la tumba"

⁴ "En el más vigoroso vuelo es el nihilismo racionalista."

La nada es el fin absoluto del sueño total, el inconsciente (Blanco Aguinaga, *El Unamuno contemplativo* 182); es el fin de quien no lucha por escapar (Senabre, VIII 596). La agonía que experimenta el hombre está directamente relacionada con la agonía de evitar el aniquilamiento; de vencer la resistencia del inconsciente al esfuerzo que hace la conciencia por imponerse a los fenómenos que la rodean. Por tanto, el concepto de la nada no es una invención arbitraria de Unamuno, un concepto muy alejado del hombre sino íntimamente ligado a la formación de la conciencia, constituyendo un componente que le acompaña constantemente en su afán por conquistar el mundo que le rodea, integrándolo en su propio espacio limitado y cerrado, encerrando en su individualidad más y más fenómenos (Meyer 25). Porque, lo que parezca conquistar sin incluirlo en su conciencia individual, será un deslizamiento hacia atrás, hacia el inconsciente.

Individualidad - Personalidad

Individualidad y personalidad, según Unamuno, componen al hombre; la individualidad es el continente y la personalidad el contenido (García Blanco, III 620). Su fisicalidad organizada atañe a la individualidad que, sin embargo, caracteriza no sólo al hombre sino a todo ser vivo. La diferencia notable entre la categoría general y el hombre es la conciencia, cuya existencia Unamuno también la reconoce en los animales, pero de manera imperceptible. Cree que la fisicalidad, tanto en los animales como en los seres humanos, se da en términos biológicos por su cuerpo. Mas, en el hombre la conciencia participa también en la formación de la percepción de su cuerpo. Así, la individualidad se percibe más bien como una condición de existencia, mientras que la personalidad contribuye a la individualización cualitativa (García Blanco, XVI 136; *Μπακονικόλα* 22; Ilie 59).

Las dos fuerzas se sintetizan dando un yo único e insustituible, basado en los dos principios de unidad y continuidad. El principio de unidad se expresa primero en espacio, gracias al cuerpo, y se expresa entonces como acción y voluntad. Basado en el principio de la unidad el hombre busca la conexión de su voluntad y su fisicalidad. El principio de continuidad atañe al tiempo, teniendo como fundamento la memoria (que es la base de la personalidad individual), y al intento del hombre de conectar el pasado con el futuro, convirtiendo la memoria en esperanza (García Blanco, XVI 134-135).

La individualidad subraya la naturaleza finita del hombre, que se contrasta con la voluntad ilimitada de duración de la personalidad. Empero, la relación inseparable de los dos componentes, sustenta la existencia humana, puesto que la interrupción de la unidad y la continuidad de la vida equivale al fin de la existencia humana; la individualidad es la afirmación de la existencia y la personalidad el factor, que gradualmente logra la más y más adecuada coordinación del contenido (García Blanco, XVI 137, 298).

Conciencia Personal - Conciencia Colectiva

Unamuno inventa el concepto de intrahistoria, con la que identifica la conciencia colectiva, tratando de marginar el concepto de la historia, que por un lado implica el discurso impersonal y cristalizado del pasado, por otro se refiere implícitamente a hechos religiosos y políticos (Inquisición, pérdida de territorios coloniales), que hirieron el orgullo del pueblo español (García Blanco, III 185). No obstante, en su tercer período de escritura, el concepto de la historia recupera en la visión del español, por lo que llama inmortal a Sócrates histórico, porque, aunque no fue el hombre de carne y hueso, vivió a través de la memoria de los descendientes e influyó en la humanidad (García Blanco, XVI 481). La restauración de la historia y la voluntad del filósofo de resaltarlo junto a la intrahistoria como las dos caras de una misma moneda, se desprende de su último discurso como académico, en 1935, durante el cuarto y último período de su obra (García Blanco, VII 1082). Así, teniendo en cuenta que la conciencia colectiva aparece unas veces como intrahistoria y otras como historia, podemos considerar que cuando se refiere a la primera se refiere a la cualidad de la persona anónima y cuando se refiere a la historia se refiere a su aspecto registrado. El segundo período de la escritura de Unamuno coincide con el período de su crisis religiosa, cuando desvía su interés del pueblo al hombre. No abandona las nociones de intrahistoria e historia, pero ahora se conectan con la conciencia personal, constituyendo la subjetividad física e histórica respectivamente (Maroco dos Santos, "La conciencia" 115-117).

Historia - Intrahistoria

La intrahistoria aparece como tradición: lo que siempre se crea, pero también es factor de estabilidad y cohesión (Blanco Aguinaga, *El Unamuno contemplativo* 62-63). La segunda connotación de la intrahistoria, según

Unamuno, es el eterno presente; el punto donde el hombre ya vive inconscientemente sin importarle los días que pasan y todo lo de afuera parece adentro; todo lo que fluye está en calma. Es un tiempo completo, que encierra el pasado y el futuro: el eterno presente (García Blanco, II 408-417; Blanco Aguinaga, *El Unamuno contemplativo* 81-82).

Además la intrahistoria es el inconsciente de la historia. Mas el inconsciente carece de voluntad, por lo tanto de acción, por lo que es difícil que la intrahistoria sea comprensible, ya que es indistinguible. Esto llevó a una revisión paulatina del concepto de la historia por parte de Unamuno (Blanco Aguinaga, *El Unamuno contemplativo* 242, 249; Meyer 51).

Según el español, vivir en la historia significa crear y dejar obra a la humanidad (García Blanco, XVI 478; García Blanco, IV 823-824). Así, resulta que la historia es algo diferente de la intrahistoria, es autoexistente (Ferrater Mora, *Three Spanish Philosophers* 60). La relación intrahistoria-historia remite a la relación entre la conciencia y el fenómeno y a un dualismo, cuyas dos partes ejercen juntas para tener una vida real. La historia es la coraza exterior de la intrahistoria, responsable de la acción, cuyo resultado se deposita paulatinamente en la hondura, enriqueciendo el fondo marino, provocando el lento pero constante enriquecimiento de la intrahistoria, que vuelve a ser el trasfondo de la historia futura. En este punto radica la diferencia básica entre Unamuno y Freud, como observa Sinclair, cuando este último considera que el hombre en cada época parte del mismo punto primitivo, mientras que el filósofo español sostiene que este punto se redefine constantemente (Sinclair 1-2).

BIBLIOGRAFÍA

- Barricelli, Jean-Pierre. “Sogno and Sueño: Dante and Calderón.” *Comparative Literature Studies*, vol. 9, núm. 2, Penn State University Press, pp. 130–40, 1972, <http://www.jstor.org/stable/40245990>.
- Blanco Aguinaga, Carlos. *El Unamuno contemplativo*. México, El Colegio de México, 1959.
- . “Interioridad y exterioridad en Unamuno.” *Nueva Revista De Filología Hispánica*, vol. 7, núm. 3/4, 1953, pp. 686-01.
- Brown, Stuart, editor. *Routledge History of Philosophy. vol. 10, British philosophy and the age of enlightenment*. London, Routledge, vols. 10, 1996.
- Düring, Ingemar. *Ο Αριστοτέλης. Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*. Μετάφραση Π. Κοτζιά - Παντέλη, 2 τόμοι, Αθήνα, MIET, 2015.

- Ellis, Robert Richmond. "Unamuno as Pré-Sartrien." *Dalhousie French Studies*, vol. 9, 1985, pp. 80-100, <http://www.jstor.org/stable/40836320>.
- Evans, Jan. *Miguel de Unamuno's Quest for Faith. A Kierkegaardian Understanding of Unamuno's Struggle to Believe*. Cambridge, James Clarke & Co, 2014.
- . *Unamuno and Kierkegaard: paths to selfhood in fiction*. Lanham, Lexington Books, 2005.
- Ferrater Mora, José. *Three Spanish Philosophers. Unamuno, Ortega, Ferrater Mora*. Albany, State University of New York Press, 2015.
- Ferrater Mora, José. *Unamuno. Bosquejo de una filosofía*. Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- García Blanco, Manuel, editor. *Unamuno. Obras Completas*. Barcelona, Vergara Editorial, 1958.
- Γουδέλη, Κυριακή. *Εισαγωγή στη φιλοσοφία του Σπινόζα*. Ζωγράφου, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015.
- Hume, David. *A Treatise of Human Nature*, edited, by L.A. Selby-Bigge, M.A. Oxford, Clarendon Press, https://oll.libertyfund.org/title/bigge-a-treatise-of-human-nature#lf0213_label_129
- Kant, Immanuel. *Κριτική του καθαρού λόγου*. Μετάφραση Αναστάσιος Γιανναράς, τόμος Α', τεύχος 1, Αθήνα, Παπαζήσης, 1977.
- . *Κριτική του καθαρού λόγου. Η υπερβατική διαλεκτική*. Μετάφραση Μιχαήλ Φ. Δημητρακόπουλος, 4 τεύχη, Αθήνα, Δημητρακόπουλος, 1985.
- Κλιματσάκης, Παύλος. *Συστηματική εισαγωγή στον γερμανικό ιδεαλισμό. Καντ, Φίχτε, Σέλλινγκ, Χέγκελ*. Αθήνα, Ροές, 2010.
- Ilie, Paul. *Unamuno. An existential view of self and society*. Madison, Milwaukee & London, University of Wisconsin Press, 1967.
- Longhurst, Carlos A. *Unamuno's Theory of the novel*. London, Legenda, 2014. (Modern Humanities Research Association and Routledge).
- Mariás, Julián. *Miguel de Unamuno*. Argentina, Espasa – Calpe, 1950.
- Mariscal, George. *Contradictory Subjects. Quevedo, Cervantes and Seventeenth Century Spanish Cultures*. New York, Cornell University Press, 1991.
- Maroco dos Santos, Emanuel José. "Antropología unamuniana IV. Hombre, en cuanto cosa, 'res': re-lectura de Baruch Spinoza." *Cuadernos del Tomás*, vol. 3, 2011, pp. 73-8.

- . “La Consciencia histórica e intrahistórica en Miguel De Unamuno.” *Eurphyía*, vol. 5, núm. 9, 2011, pp. 115-36.
- Μερλώ-Ποντύ, Μωρίς. *Φαινομενολογία της Αντίληψης*. Αθήνα, Νήσος, 2016.
- Meyer, François. *La ontología de Unamuno*. Madrid, Editorial Gredos, 1962.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χαρά. *Miguel de Unamuno. Μια ιστορική κατάθεση του μύχιου*. Αθήνα, Καρδαμίτσα, 1993.
- Ντελέζ, Ζιλ. *Σπινόζα. Πρακτική φιλοσοφία*. Αθήνα, Νήσος, 1996.
- Ortega y Gasset, José. *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1914, <https://archive.org/details/meditaciones-delq00orte/page/6/mode/2up?ref=ol&view=theater>
- Pascual Mezquita, Eduardo. “Presente y futuro de la tradición en Miguel de Unamuno.” *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 33, 1998, pp. 61-80, 1998.
- Πελεgrίνης, Θεοδόσης. *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*, Αθήνα, Παπασωτηρίου, 2012.
- Roth, Abraham Sesshu. “What Was Hume’s Problem with Personal Identity?” *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 61, núm. 1, 2000, pp. 91–114, <https://doi.org/10.2307/2653404>.
- Scruton, Roger. *Εισαγωγή στον Σπινόζα*. Αθήνα, Εκδόσεις Πεδίο, 2020.
- Senabre, Miguel, editor. *Miguel de Unamuno. Obras Completas*. Madrid, Biblioteca Castro, 2007.
- Sinclair, Alison. *Uncovering the mind. Unamuno, the unknown and the vicissitudes of self*. Manchester and New York: Manchester University Press, 2001.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/gasset/#IAmIMyCircNeitBioINorRati>
- Σπινόζα, Μπαρούχ. *Ηθική*. Μετάφραση Ε. Βανταράκης, Αθήνα, Εκκρεμές, 2009.
- Stern, Alfred. “Unamuno. Pioneer of existentialism.” *Unamuno Creator and Creation*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1967.
- Unamuno, Miguel de. *Diario íntimo*, <http://www.cervantesvirtual.com/obra/diario-intimo-785937/>

Una mirada bajtiniana en la novela *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda

ANTONIA KYRIAKOULAKOU E IGNACIO ROLDÁN MARTÍNEZ
Universidad Internacional de la Rioja

Luis Sepúlveda nació en Ovalle, Chile, en 1949 y falleció a causa de la pandemia, el 16 de abril de 2020 en Oviedo, España. La calidad de su trabajo, sus altos ideales y sus sueños sobre la humanidad abrazan sus visiones ideológicas, políticas y ecológicas sobre la naturaleza y sus habitantes, aportando veracidad y plausibilidad a su narrativa única y pionera.

Como un excelente narrador, se inspira en todo lo que observa a su alrededor y expresa su personal actitud moral hacia el mundo. Aquí se aprecia la influencia de las narraciones de los mitos mapuche, por parte de sus familiares maternos, hecho decisivo en el desarrollo de su prosa literaria, inspirada también por la narrativa ecológica de su compatriota -maestro y gran amigo- Francisco Coloane, de la generación literaria del 38 (21-25), en la que los nativos defienden su entorno por sí mismos y, en última instancia, para toda la humanidad (Gianluca 47-48).

Su prosa literaria, ampliamente leída y traducida, así como su reconocimiento mundial, lo convierte en uno de los escritores más exitosos en el Chile actual y en todo el mundo hispano, habiendo ganado el interés y el respeto de académicos, intelectuales y muchos políticos y organizaciones progresistas (Araya Grandón 153-165). Una declaración del autor caracteriza toda su trayectoria literaria: “*la buena novela de toda la historia de la literatura fue la lista de perdedores, porque los ganadores escriben su propia historia y les toca a los escritores ser la voz del agraviado y del olvidado*” (Sevilla 3). Con otras palabras se refiere a su relación con

la literatura: *“la literatura es ficción, es decir, es un enorme placer estético para el autor, que puede convertir un texto de palabras en belleza, mientras que él, como creador, puede sentir esta belleza y no la misma literatura como arte, proporcionando una imagen literaria que permite una mejor percepción de la realidad”* (Parmeggiani 1).

La filosofía de Sepúlveda se asienta en la democracia y la ética de la vida: estas son las fuentes de su pensamiento literario y político. Por eso afirma que *“contando bien una historia hermosa no cambia la realidad, porque los libros no cambian el mundo, los ciudadanos sí”*. De esta manera, anima a sus lectores a enfrentarse al camino de sus vidas, otorgándoles la responsabilidad personal de darles sentido, forma y realización. Además, la ideología agnóstica sepulvedana, muy alejada de las creencias y doctrinas religiosas y de las visiones sobrenaturales de la realidad hispanoamericana, le hace contemplarse como un predicador limpio, que no necesita trucos religiosos ni búsquedas de luz para saber cuál es el camino que quiere recorrer (Sevilla 3).

En estas páginas pretendemos realizar un breve análisis cualitativo, narrativo y del discurso de la trama, proponiendo una mirada crítica bajtiniana en la novela *Un viejo que leía novelas de amor*, la obra más conocida del autor. En esta, Sepúlveda propone nuevas estructuras, interesantes perspectivas y visiones sobre la dicotomía hombre vs naturaleza, preservación de la flora vs su destrucción irresponsable. En los términos de esta dicotomía se aprecia una inversión de la hasta entonces establecida concepción sarmientina de la “civilización vs barbarie”. En efecto, Sepúlveda identifica ahora como “civilizada” la cultura de los pueblos indígenas que viven en paz y armonía con su entorno natural, y como “bárbaros” a los europeos y norteamericanos que destruyen todo lo que se mueve en su camino, a cambio de una ganancia económica temporal: la cultura “bárbara” versus la barbarie “civilizada” (Araya Grandón 153-165).

Al mismo tiempo, se busca determinar la forma en que se expresa en su novela el escritor y su dimensión humanista y ecuménica, o cuál es el lugar de su obra en el campo literario. Asimismo, se describe el curso literario del autor, relacionado con las cuestiones de la presente propuesta, pero también a través de sus propias obras, mientras que se hace una breve revisión histórica de las principales fases de su producción. Se intenta configurar la influencia de la generación literaria de Luis Sepúlveda en la era del ‘Posboom’, aunque, según la posición literaria de Paleólogos, el uso como herramienta metodológica del término literario ‘generaciones’ para explicar la evolución literaria es poco o nada funcional, ya que existe una tendencia a exagerar la homogeneidad de un determinado

período, olvidando el carácter polifónico y contradictorio de los autores (Paleologos 53).

De acuerdo con los principios de la teoría literaria, se considera cada vez más común constatar que cualquier investigación literaria depende no solo de la personalidad del investigador, sino de los métodos que utiliza para resaltar su investigación (Weisgerber 563-571). De ahí que busquemos anclar el análisis y la crítica en el uso de la intertextualización y en conceptos del Postformalismo de Mijaíl Bajtín, como la polifonía, la dialogía y la carnavalización (Bajtín 38, 40, 42). Estas “*metáforas epistemológicas*” intentan “comprender la ubicación de las ideas, los métodos y los estilos, no solo en contextos sociales y políticos, sino también, con la vista dirigida al futuro, pensando en nuevas creaciones” (Zavala 177, 189).

Se muestra así, cómo *la Poética* de Aristóteles constituye fuente de inspiración tanto para el escritor chileno como para el crítico ruso, en referencia a los acontecimientos de la narración de una historia y su presentación cronológica; por ejemplo, como se muestra en el “cronotopo”; este elemento es coherente con la *Politeia* de Platón, que identifica y presenta al público la conciencia literaria del autor. Es sabido que la teoría bajtiniana considera que el hecho literario contiene una forma ideológica, cuya concreción lingüística es un reflejo de las ideologías sociales de la época de la obra. Por eso, específicamente, Bajtín examina dos conceptos, “sujeto” y “reflejo”, que posteriormente Kristeva incorpora a su propia teoría para la lectura literaria crítica.

En particular, el “sujeto social” se combina con “los objetos ideológicos”, dentro de la fase de la crítica de una obra literaria, formando una unidad que “refleja” la realidad del aspecto social. De esta manera, las ideologías sociales se transforman en la creación de ese sujeto social, formando el “ambiente ideológico” de la teoría bajtiniana (Poderti 2). Así, la ideología social es un asunto crucial de la literatura, hasta el punto de afirmar que esta es la pura representación de las nociones básicas ideológicas sociales, tales como la ética, la ciencia, la política y la religión. Finalmente, la teoría bajtiniana entiende que la “evaluación social” comprende la lengua social, así como la propia actividad literaria del autor frente a su propia creación (Altamirano y Sarlo 58-60). Por otro lado, la mirada bajtiniana es coherente con la teoría sociocrítica francesa, que se autodefine como teoría propia para cada texto literario (Poderti 3). En este sentido, la novela examinada se presenta como un mundo ideológico propio del lector, aportando de ese modo un producto de conciencia social, hecho que se aprecia en la principal intención comunicativa de Sepúlveda en la obra objeto de nuestro estudio.

El sistema de la periodicidad y estandarización de los escritores de habla hispana durante el siglo XX –para categorizar y examinar su literatura, para elevarlos o incluso dejarlos en el olvido– fue en última instancia un proceso subjetivo y controvertido. Por eso, el propio término ‘generación literaria’ aparece con fuerza en la discusión de los críticos literarios españoles durante la década de los ‘80 (Paleologos 62). El empleo del concepto de la generación literaria surge de la necesidad de definir el ingreso en la historia literaria de grupos de escritores con una coherencia literaria específica, los cuales dan, de manera común y en un período limitado de tiempo, diferentes testimonios sobre todo lo que los rodea (Mainer 211-219).

En la ficción de sus cuentos, Luis Sepúlveda desarrolla los caracteres literarios de sus relatos, como ejemplos que parten de sus principios ideológicos y humanísticos (Sasse-Schulte 460-461). La narrativa sepulvedana está basada en el principio de un “proceso ideológico de comunicación”; así, crea modelos explicativos de los comportamientos y acciones de sus personajes literarios, a través de los cuales los lectores pueden captar los significados y formar sus propios puntos de vista (Sasse-Schulte 460).

De esta manera, sus lectores aceptan una doble actividad a la hora de leer. Por un lado, el autor permite a su lector, que tiene una capacidad crítica desarrollada, captar el significado de la obra “exclusivamente a través de las categorías perceptivas de las que es portador”. Al mismo tiempo, lo lleva a desarrollar su capacidad de percepción, con la intención de adaptarse a cada innovación que aporta su obra literaria (Sasse-Schulte 463).

El vínculo entre creación y percepción es la lengua, la cual considera Sepúlveda como su única patria. Y es que el componente dominante de la literatura es la lengua, que “determina su propia historia”, la de la obra literaria. Así, nadie podrá negarle su diversidad y visión, que se extiende al propio proceso creativo y a sus obras (Weisgerber 566).

El tema principal de *Un viejo que leía novelas de amor* es la relación del hombre con la naturaleza. Por eso, Sepúlveda plantea su narración desde diferentes situaciones, las cuales le permiten mostrar su pensamiento sobre el cuidado humano de la naturaleza, sus habitantes y animales. El lector comprende, así, las consecuencias que surgen de las acciones contradictorias entre el hombre blanco y los shuar, y, consecuentemente, con la naturaleza. Sepúlveda pone la tribu de los shuar como modelo del hombre natural, y les otorga voz en una polifonía que considera necesaria, y que surge de la selva amazónica. Por lo tanto, personifica en la naturaleza el respeto y la convivencia con la naturaleza. En la década de 1980, en pleno reinado de los ‘yuppies’, Sepúlveda optó por seguir los

pasos de un anciano carismático, con un nombre simbólico tomado de dos ilustres libertadores, *Antonio José* de Sucre y *Simón Bolívar* y con gustos particulares, por no decir sospechosos, ajenos a las sonrisas divertidas o más o menos despectivas que acompañan sus malas elecciones (Lefort 143-149).

La novela está narrada por un narrador en tercera persona, omnisciente, pero con una tendencia a focalizar en el protagonista Antonio José Bolívar Proaño, como un alter ego del autor. Sin embargo, al final del capítulo octavo, el narrador omnisciente cede su voz a la conciencia del protagonista, dando voz a su monólogo interior, en el momento crítico y trágico de la injusta matanza de la Tigrilla. El tiempo lineal se interrumpe frecuentemente con *flashbacks*, que ayudan a la narración con asuntos de la historia presente, a la vez que se acude a recuerdos concretos del “viejo”, que también se asocian con el presente. Hay algunas digresiones que interrumpen el desarrollo de la trama, las más significativas de las cuales son aquellas referidas a las novelas de amor que lee Antonio Proaño.

El escritor vive dentro de la narración que narra su narrador, y de ese modo enfoca la realidad de los hechos de acuerdo con su pensamiento ético, político y social, evitando exageraciones en los personajes y los acontecimientos surgidos en la historia.

Antonio Proaño se enfoca en su necesidad de aprender a leer y disfrutar, leyendo en voz alta diariamente sus preciosas novelas de amor, que en cada uno de sus viajes le provee su amigo, el dentista:

¿Son tristes? —preguntaba el viejo
—Para llorar a mares —aseguraba el dentista
¿Con gentes que se aman de veras?
—Como nadie ha amado jamás
¿Sufren mucho?
—Casi no pude soportarlo —respondía el dentista

Pero el doctor Rubicundo Loachamín no leía las novelas (Sepúlveda 16).

Los espacios de la novela son la selva amazónica y El Idilio, un pequeño pueblo a las orillas de un río, en la selva amazónica de Quito, en el Alto Nangaritza, donde habita la tribu de los Shuar. El topónimo “Idilio” remite al poema corto romance, que tiene como tema principal el amor en la vida rural o pastoril, por lo que pertenece a la poesía bucólica. Así, los nombres de los lugares corresponden a la realidad poética, asunto que otorga a la novela un carácter de verosimilitud y plausibilidad por la relación entre texto poético y ficción. Sin embargo, del Edén de Miguel Tzenke solo queda su parodia: El Idilio es el reverso de lo que dice ser, un infierno de fealdad y soledad natural y moral.

Y a pesar de esto, ahí “*había una vez un anciano que leía novelas románticas*”, novelas “*con agua de rosas*”: el mismo título es lúdico, aunque la trama le confiere categoría de burla, incluso de provocación, siempre y cuando el lector ignore que, en estos libros, la cuestión no son las ricas hembras lujuriosas, sino el amor; ¡el otro amor, el que duele! Porque en la novela hay un amor que se convierte en muerte en tres ocasiones de la vida del protagonista: su esposa Dolores Encarnación, su amigo Nushiño y la Tigrilla, esta última en una pelea final con el hombre, en una especie de balé épico presidido por *Eros*, pero que desemboca en un *Thánatos* predecible.

En *El Idilio* se aprecia el cronotopo bajtiniano, que manifiesta al público la conciencia literaria sepulvedana (Bajtín 216). El autor muestra obviamente los hechos de su trama, para facilitar la presentación de la historia al lector, incluso en las fases de los *flashbacks*, con el fin de darle a la novela la técnica mágica de combinar el presente con el pasado, dentro del espacio del cronotopo. En efecto, en la estructura de la narración sepulvedana, hay una acción principal que está presente en todos los capítulos: la caza y muerte de la inocente Tigrilla. A partir de ella, se articulan historias y recuerdos de algunos de los caracteres secundarios y del protagonista. Los ocho capítulos mantienen una continuidad entre sí, excepto por el *flashback* de los capítulos tercero y cuarto, que tratan de la historia propia del protagonista.

El “yo” del narrador se acerca a la selva a través los shuar, sus habitantes. En la diacronía de la historia narrada se inserta, así, la sincronía del relato del tema de la selva amazónica. De este modo, el narrador se contextualiza en la cultura selvática de los shuar y reestima su propia cultura mediante una selección de acontecimientos significativos culturales de la selva. Es la forma de Sepúlveda de releer su propia cultura, que “*se formó poniendo de manifiesto un proceso de secularización, es decir, no perder de vista las huellas del pasado en el presente, que se observa en la desmitificación de la propia selva*” (Malaver Rodríguez 41).

El estilo de la novela prolonga, en cierta manera, al realismo de los 40 de la narrativa hispanoamericana, teniendo como modelo -ya dicho- la literatura del Coloane. Pero hay elementos de intertextualidad con la obra de José Eustaquio Rivera, en asuntos de la lucha humana frente a la naturaleza. El elemento fantástico está limitado porque la historia narrada se inserta en la zona selvática, maravillosa de por sí, pero plausible, elemento que aleja al autor de la tendencia del realismo mágico y sus asuntos irreales y fantásticos. Así, los personajes adquieren un carácter real, las imágenes transcurren dentro de un entorno natural, también real. Utiliza

un lenguaje sencillo y puro, simple y armónico, en consonancia con los acontecimientos narrados. Hay algunas descripciones necesarias para incluir los episodios narrados, así como digresiones y algunos diálogos entre los personajes principales y secundarios.

La relación íntima de un viejo y una criatura amazónica recuerda al lector otra novela: *El viejo y el mar* de Ernesto Hemingway. En esta, un viejo pescador logra pescar un pez, pero otros peces más grandes -los tiburones- llegan y comen la mayoría del cuerpo de la pesca. Se trata de una alegoría: un ser humano ya viejo e incapaz de enfrentarse a las grandes criaturas naturales: “el pez grande se come al pequeño”. También se nota la influencia del cuento *El Flamenco* de Francisco Coloane, que trata de un hombre y su hermoso caballo Flamenco, que no quería ser ni caballo de carreras ni de demostración. Estas tres obras comparten asuntos comunes en su narración. El hombre viejo está presente solo en las primeras dos. Pero en las tres hay una preocupación por tareas que tienen que ver con la matanza de animales. Sepúlveda, Hemingway y Coloane afrontan la muerte de un animal con un sentimiento casi común, pues se trata de una criatura inocente de la naturaleza: Tigrilla, pez, caballo. Y los tres protagonistas se sienten tristes por la matanza de un animal sin quererlo, casi por obligación, por lo que, en los tres, queda un sentimiento de lamentación. Se trata de una intertextualización entre las tres obras literarias, puesta de relieve por Bajtín y Kristeva.

Siguiendo el análisis, se presentan unos ejemplos indicativos de diálogos, con su propio léxico, expresando la polifonía de personajes del pueblo amazónico: “¿Me tomas por un cojudo? Me estás cortando el camino al río” dice el alcalde (Sepúlveda 21). El lenguaje idiosincrásico de los shuar forma una atmósfera misteriosa e interesante, y sitúa la novela en las de carácter aventurero:

Aprendió el idioma shuar participando con ellos de las cacerías. Cazaban dantas, guatusas, capibaras, saínos, pequeños jabalíes de carne sabrosísima, monos, aves y reptiles. Aprendió a valerse de la cerbatana, silenciosa y efectiva en la caza, y de la lanza frente a los veloces peces” (Sepúlveda 21).

Varios ejemplos humorísticos aportan un tono más ligero, dentro del tono dramático de la novela:

“— ¡Quieto, carajo! ¡Quita las manos! Ya sé que duele. ¿Y de quién es la culpa? ¿A ver? ¿Mía? ¡Del Gobierno! El Gobierno tiene la culpa de que tengas los dientes podridos. El Gobierno es culpable de que te duela”, opina el dentista. (Sepúlveda 7)

De todo lo dicho se desprende que la novela sepulvedana muestra al lector la ideología social de la época, tal y como afirma la crítica de la mirada bajtiniana. De este modo, la obra alcanza un nivel valorativo de la sociedad, apoyado en la lengua social que se expresa mediante un lenguaje propio, verosímil, claro y exhaustivo, que confiere carácter literario al material de la historia contada (Altamirano y Sarlo 60).

Por supuesto, en la puesta en escena de la depredación del ambiente hay ironía y casi burla, recursos que son empleados por el autor como parte de su denuncia y de su crítica social, tejida en la narración. “Antonio José Bolívar Proaño se ocupaba de mantenerlos a raya, en tanto los colonos destruían la selva construyendo la obra maestra del hombre civilizado: el desierto” (Sepúlveda 35).

Un aspecto dominante de la obra sepulvedana es su lengua, como instrumento literario crítico, según Mijaíl Bajtín. El posformalista ruso aporta las nociones de polifonía y carnavalización y el uso de la literatura comparada, lo que ha permitido examinar la lengua de Sepúlveda como instrumento de expresión literaria. El método analítico literario bajtiniano ha puesto al descubierto ideas sepulvedanas como el respeto de la naturaleza amazónica, de sus animales, y de la lengua idiosincrática de la tribu Shuar; la polifonía expresa el modo de vida indígena, las reglas del equilibrio entre el entorno físico y su propia civilización.

Ya se ve cómo la perspectiva bajtiniana, según la cual cada hecho literario incluye una forma que es reflejo de las ideologías sociales de la época, y cuyo ingrediente básico es la lingüística, sirve para dar cuenta de la maestría sepulvedana. Esta consiste en un lenguaje que presenta a los ojos del lector, como en una pantalla, el entorno físico o inmaterial, en un proceso consciente e inconsciente, propio de la mente humana, que lo convierte en reflejo de una ideología.

La burla y la carnavalización están presentes en la descripción y los diálogos del alcalde, figura ridiculizada y amorfa que, hablando, casi todas las veces, comete errores. En este sentido, de acuerdo con la teoría bajtiniana sobre la carnavalización como un antiguo código cultural, la polifonía y la dialogía (Bajtín 38-44), el autor presenta una situación que se contempla con disgusto, en consonancia con su opinión política socialista-anarquista, como en el ejemplo que sigue: “*Al entrar en la choza, por entre la capa de lluvia pudo ver sobre el muelle la solitaria y obesa silueta del alcalde bajo el paraguas, como un enorme y oscuro hongo recién crecido sobre las tablas*” (Sepúlveda 35). Bajtín puede revelar este acontecimiento, frente a la ley, la risa, la seriedad, la irrisión, el rostro y la máscara. Así, Sepúlveda expresa en su novela lo paródico mediante “*la*

hipérbole y lo escatológico” de la figura del alcalde, a quien presenta de un modo burlesco y carnavalizado (Malaver Rodríguez 42).

Con estas metáforas de polifonía, dialogía y carnavalización, el famoso crítico literario ruso intentaba entender la ubicación de la estructura literaria en referencia a las ideas expresadas, los métodos utilizados y los estilos literarios preferidos por el autor. Sepúlveda cumple con estos estándares bajtinianos, ya que su novela mencionada, a través de su filosofía humanista y ecológica, se extiende a futuras búsquedas literarias interactivas, ya que el autor se centra en su discurso narrativo para presentar su propio mundo ideológico, aportando de ese modo una conciencia social.

Sepúlveda expresa una preferencia por lo ecológico y neorromántico, mostrándola en los muchos ejemplos de la vida selvática de los shuar, y en la vida diaria del protagonista. A este respecto, es sabido que el padre de la posmodernidad, Jameson, investigó y criticó el asunto ecológico en la literatura contemporánea a fines del siglo XX (Jameson 14-38).

Concluyendo, mediante la mirada bajtiniana de la obra sepulvedana en cuestión, y por medio de la simplicidad de la trama, se muestra la vida como es, plausible, ni exagerada ni tampoco imaginada, sino simple, real, en un contexto social y político vivo y representativo de la América latina del Sur. A la vez, su vista se dirige al futuro, pensando y soñando en nuevas creaciones literarias y en sociedades humanas más cercanas al entorno físico. Así, la novela *Un viejo que leía novelas de amor* supone un intento de comunicar con el lector y de aportarle su conciencia social. Sepúlveda sería, así, un activista que descubre en la literatura todo lo que es necesario para ponerse en marcha a sí mismo y hacer su propia revolución contra los males de su época, por medio de valores universales como la hermandad, la reconciliación social y los principios de justicia, que impregnan cada obra literaria suya, así como las entrevistas que concedió y su propia vida, inspirando a sus numerosos y multinacionales lectores. El lector de cualquier edad puede comprender fácilmente, a través de lecturas multi-nivel y de acuerdo con sus percepciones y búsquedas personales, los valores que emergen como epopeyas de las historias de Sepúlveda, un joven Esopo, un viajero moderno Odiseo.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, C., y B. Sarlo. *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires, Edicial S.A., 1983.
- Araya Grandón, Juan Gabriel. “Otra ética para un nuevo mundo: El ‘principio de responsabilidad’ de Hans Jonas *En mundo del fin del*

- mundo* (1994) de Luis Sepúlveda. Notas para una investigación ecocrítica.” *Acta Literaria* vol. 44 núm. 1, 2012, pp. 153-65.
- Australis. “La aventura de los hombres australes: Francisco Coloane.” *Ciudad de los Césares*, vol. 64, 2003, pp. 21-25.
- Bajtín, Mijaíl. “Autor y personaje en la actividad estética.” *Estética de la creación verbal*. Traducido por T. Bubnova, México: Siglo XXI, 1982, pp. 38-42.
- Gianluca, Sanna. *Coloane y la literatura de viajes; ecocrítica e intertextualidad*. Universidad de Jaén, 2019.
- Jameson, F. *Teorías de lo posmoderno*. Buenos Aires, Manantial, 2002.
- Lefort, Michèle. “Un viejo que leía novelas de amor, de Luis Sepúlveda : Après le réalisme magique’, la ‘magie de la réalité’.” *América. Cahiers du CRICCAL* vol. 25, 2000, pp. 143-49.
- Bustos Tovar, Eugenio, editor. *El problema de las generaciones en la literatura española contemporánea*. IV Congreso Internacional de Hispanistas, 1982.
- Malaver Rodríguez, Rodrigo. “La Selva imaginada: una relectura crítica de *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda.” *Cuadernos de Literatura* vol. 7, núm. 13-14, 2001, pp. 31-44.
- Paleologos, Konstantinos. *Literatura y traducción (apuntes traliterarios)*. Málaga, EDA libros, 2018.
- Parmeggiani, Stefanía. “È morto Luis Sepúlveda, lo scrittore cileno Aveva Contratto Il Coronavirus.” *La Repubblica*, 16 abr 2020.
- Sasse-Schulte, Jochen. “Η αξιολόγηση στη λογοτεχνία.” *Θεωρία Της Λογοτεχνίας. Προβλήματα Και Προοπτικές*. Μετάφραση Τιτίκα Δημητρούλια, Athina, Gutenberg, 2010, 457-89.
- Sepúlveda, Luis. *Un Viejo que leía novelas de amor*. Barcelona, Tusquets, 1993.
- Sevilla, Ricardo. “El fabulista marxista Luis Sepúlveda muere por Covid-19.” *Diario Contra Réplica* 17 abril 2020.
- Weisgerber, Jean. “Τράφοντας την ιστορία. Το παράδειγμα της «συγκριτικής ιστορίας των λογοτεχνιών των ευρωπαϊκών γλωσσών». Αρχές και οργάνωση.” *Θεωρία Της Λογοτεχνίας. Προβλήματα Και Προοπτικές*. Μετάφραση Τιτίκα Δημητρούλια, Αθήνα, Gutenberg, 2010, pp. 563-71.
- Zavala, Iris. *La posmodernidad y Mijaíl Bajtín: una poética dialógica*. Madrid, Escasa Calpe, 1991.

**Calidad de la educación superior – una reflexión desde declaraciones
de las conferencias mundiales de educación superior,
UNESCO Paris 1998 y 2009 y cumbres académicas CELAC-UE
2013-2018**

DIANA ELVIRA LAGO DE VERGARA
Universidad de Cartagena, Colombia

RODRIGO OSPINA DUQUE
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Y

ANA CAROLINA DONADO VERGARA
Instituto Tecnológico de Monterey, México

INTRODUCCIÓN

Hoy los organismos internacionales, más que preocupados por una definición de la Calidad de la Educación Superior, la describen desde dimensiones y atributos que contrastan con la realidad educativa de los países y continentes midiendo el impacto de éstos en las políticas y sistemas para mejora de la calidad de la formación y de las instituciones.

Como estrategia de análisis, en el presente estudio, se tomaron las dimensiones y atributos de la calidad de la Educación Superior contenidos en las Declaraciones Finales de las Conferencias Mundiales de Educación Superior (CMES) de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), Paris 98 y Paris 2009, y en las Cumbres Académicas CELAC-UE, que ofrecen orientaciones para las reformas al Sistema educativo de los países y en la creación de organismos de aseguramiento y acreditación de alcance Nacional, Regional y Continental, que contribuyen a la mejora de la calidad

de la Educación Superior. Finaliza el presente trabajo con unas reflexiones acerca de logros y carencias en materia de Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica.

VISIÓN DE LA UNESCO SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, PARIS 98 Y PARIS 2009

El concepto de Calidad de la Educación Superior puede concebirse, según Letapi (1994), Comisión Delors, preparatoria de Paris 98, como la convergencia de cuatro criterios referentes para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.

La CMES, UNESCO, Paris 98, precedida de la Reuniones Regionales de La Habana, Senegal, Tokio, Palermo y Beirut, Art.11, define Calidad de la Educación Superior como

Un concepto pluridimensional que comprende todas las funciones y actividades del nivel de Educación Superior: enseñanza, programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario, internacionalización de la enseñanza, selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante incluido el proceso pedagógico aprovechando el uso de las nuevas tecnologías de información.

Según el párrafo 1 del Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior,

el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas". (Declaración de la CRES/UNESCO, La Habana 1996)

En este mismo sentido, Días Sobrino (2008) comenta que puede atribuírsele a la CMES, UNESCO Paris 98 como un gran logro, haber iniciado un movimiento mundial por una cultura de la calidad de la educación, vinculada a la pertinencia desde las exigencias del desarrollo de un mundo globalizado, especialmente las de la sociedad del conocimiento, vinculada a la equidad de acceso sin distinciones ante la demanda masiva de este servicio público en países y continentes, respetando la diversidad cultural, y abriéndole espacios a la participación de la mujer, todo dentro de una visión internacional, sin desmedro de la atención a los procesos de desarrollo del entorno inmediato de las Instituciones.

Desde sus finalidades y bajo un enfoque jurídico, en *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* (UNESCO 2007), para que la educación sea de calidad, debe ser relevante, es decir, habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana; del mismo modo, la educación sólo puede lograr este propósito si es pertinente a las condiciones concretas en las que las personas actúan. Por otra parte, el hecho de tener un carácter universal, es decir de alcance para todos, y que habilita a las personas en términos de sus capacidades para la vida, hace que la equidad sea un factor consustancial a una educación de calidad. Por otra parte, por tratarse de un derecho al servicio público, una educación de calidad requiere ser eficaz al alcanzar los objetivos o metas que se plantea en el ámbito de lo público, así como retribuir de manera eficiente la inversión de los recursos de los ciudadanos. (Informe Regional EPT/PREALC 2007)

Una década más tarde, la CMES de la UNESCO, París 2009, precedida de las Reuniones consultivas de Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo, en la Declaración Final, vincula la calidad de la educación superior como bien público, al cual tienen derecho todas las personas, con la Responsabilidad Social de las Instituciones que lo ofrecen, (ítems 1 al 6); nuevamente vincula la calidad con equidad en el acceso, y añade, que no basta el ingreso al bien sin discriminaciones, sino además a la permanencia, la interacción entre alumnos y profesores, las expectativas de carrera, la finalización exitosa de los estudios y el logro en la inserción laboral y finalmente calidad con el aprendizaje y la investigación para la Innovación (ítems 35-40).

Los indicadores del Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el informe “Evaluación de los resultados de la Educación Superior” iniciado en 2006, vincula igualmente la calidad con la equidad desde el acceso hasta la inserción laboral, analizando inclusive el tiempo transcurrido entre egreso de la educación y la ubicación de los nuevos profesionales.

Con respecto al aseguramiento de la calidad, la Declaración de París (2009, ítem 20) compromete a todos los actores para que hagan de ella una cultura institucional manifiesta cuando expresa que:

Asegurar la calidad es una función vital en la Educación Superior contemporánea que debe involucrar a todos los actores, que requiere de *sistemas de aseguramiento de la calidad* y pautas de evaluación, así como la promoción de una *cultura de la calidad* en el seno de las instituciones; los criterios de calidad deben reflejar los objetivos generales

de la educación superior, particularmente la meta de cultivar el pensamiento crítico e independiente y la capacidad entre los estudiantes de aprender a lo largo de toda la vida

Con base en lo anterior, el presente análisis asume tanto los referentes y dimensiones de la calidad Paris 98 y 2009 (Relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia, equidad y responsabilidad social) como los planteamientos de las Cumbres Académicas CELAC-UE, en el escenario europeo, Latinoamericano y el Caribe para determinar finalmente cual ha sido el impacto de estas en el aseguramiento de la calidad en los países miembros.

CUMBRES ACADÉMICAS CELAC-UE

La Primera Cumbre Académica realizada en Santiago, Chile, los días 26 y 27 de enero de 2013, bajo el lema “Repensar Bolonia 1999”, plantea:

Adaptar las enseñanzas a las necesidades sociales; reorientar los sistemas de acreditación y garantía de calidad, promover estímulos a la docencia y al profesorado, responder a las nuevas expectativas de los estudiantes, valorar la investigación; renovar los enfoques de la movilidad e internacionalización.

Adaptarse a nuevos soportes digitales, mejorar el posicionamiento y la relación con el entorno y dada la heterogeneidad del sector empresarial: tomar en cuenta las necesidades, los recursos y las expectativas de las Pymes y de las Grandes empresas, así como en nuevos ámbitos incorporados en la Cumbre. Profesionalización de la formación favoreciendo el acercamiento universidad-empresa en una óptica de “formación para el empleo” y de profesionalización del sector simplificando los mecanismos de cooperación, intercambios y de buenas prácticas

La Segunda Cumbre realizada en Bruselas Bélgica, los días 8 y 9 de junio de 2015, centró su atención en el Fortalecimiento de los Sistemas de Educación Superior mediante la promoción de la integración de sistemas de investigación científica, tecnológica e innovación; la colaboración entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus relaciones con la sociedad en particular con el sector productivo; la vinculación de la comunidad académica con las políticas públicas.

En el Plan de actuación, reafirma iniciativas conforme a prioridades establecidas en la Primera Cumbre EU-CEIAC, Santiago Chile 2013 y las recoge en su Declaración final, ampliándolas y profundizándolas

con el propósito de contribuir a la aplicación de los acuerdos y propuestas generadas en la Cumbre de Santiago respecto a: potenciar el Espacio UE-CELAC para la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación; incentivar a las comunidades académicas de ambas regiones para trabajo conjunto en la concreción de esta iniciativa de Integración regional e interconectividad para fomentar la integración y cohesión social. Respecto a la Educación Superior, incentivar el aprendizaje permanente, teniendo presente las necesidades de la población joven y de las personas con discapacidad, según las características, prioridades, políticas de desarrollo y sistemas académicos de cada país. Fortalecer integración regional, birregional y subregional y la comparabilidad de los Sistemas de Educación Superior para mejorar la calidad y pertinencia mediante la movilidad de estudiantes, docentes investigadores, y personal administrativo; así como la cooperación académica y el intercambio de experiencias entre regiones UE-CELAC y otros programas nacionales, bilaterales o multilaterales. El Fomento de acuerdos bilaterales de reconocimiento de títulos y planes de estudio, dentro del marco de la autonomía universitaria, en tanto que iniciativas para aproximar los sistemas de educación superior europeos, a los latinoamericanos y caribeños y el diálogo entre las instituciones de ambas regiones para contribuir al desarrollo de una educación superior de calidad y al reconocimiento de sistemas.

La Tercera Cumbre realizada en Córdoba Argentina en 2018, en su Declaración propuso la Comunidad Académica de América Latina y el Caribe y la Unión Europea para la construcción del Espacio Común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación con una perspectiva compartida del mundo académico en la producción del conocimiento y la formación de las nuevas generaciones, conforme a las realidades y desafíos que nos plantean el entorno digital, los avances científicos y tecnológicos, la Cuarta Revolución Industrial y la sustentabilidad social, económica y ambiental del desarrollo, en particular los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS 2030) acordados por la Comunidad Internacional. En la Declaración final, hace un llamado a los Jefes de Estado para el firme compromiso de trabajar por la construcción del Espacio Común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de América Latina, el Caribe y la Unión Europea a través de la preparación de un

Acuerdo de Integración Académica de América Latina y el Caribe y la Unión Europea para la creación del Espacio Común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación como el marco normativo oficial de esta iniciativa.

Para ello, la comunidad académica de ambas regiones reitera su compromiso de empeñar sus máximos esfuerzos, y aportar las experiencias conjuntas acumuladas por los programas de cooperación, las redes académicas, científicas y tecnológicas y los proyectos existentes.

Foro académico Permanente ALC-UE.

LA INTERNACIONALIZACIÓN

Por internacionalización entendida como la multiplicidad de políticas y programas que las universidades y gobiernos ponen en práctica frente a la globalización, consistentes normalmente en enviar alumnos a cursar estudios en el extranjero, establecer campus filiales en otros países o entablar algún tipo de relación de asociación interinstitucional. (Altbach, Resiberg y Laura Rombly - Resumen tendencias para CMES, Paris 2009. p. ii)

La Cooperación Internacional en Ciencia Tecnología e Innovación, en el caso Colombiano, según el estudio de la Asociación Colombiana de Universidades, el Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, y la Red de Cooperación Internacional, ASCUN/COLCIENCIAS/RCI, (2008) a través de 715 casos de experiencias recogidos y 389 fuentes de Cooperación Académica, Científica o Tecnológica, identificadas, encontró que una de las mayores debilidades de quienes desean entrar en la cooperación científica y tecnológica internacional es la falta de visión para entender las fuentes, identificar sus prioridades y luego relacionarlas con las prioridades de las propias investigaciones (Nupia 404).

Para, Ramírez, el mismo estudio reveló las siguientes fortalezas:

Articulación entre la asociación RCI/ASCUN e I+D; detectar los actores de ciencia y tecnología en las IES Colombianas y sus experiencias en materia de cooperación y negociación internacional; identificar el vínculo entre comunidades de académicos locales con pares internacionales; ver el estado de movilización de recursos; y cómo la tendencia de la ciencia se evidencia en la proliferación de artículos, publicaciones y difusión de resultados de investigación. (225-230)

Respecto a debilidades, en cooperación internacional, el estudio halló: Percepción limitada de la cooperación internacional universitaria;

una visión de unilateralidad y verticalidad en la cooperación, más como provisoría externa de recursos hacia receptores locales, de tipo asistencialista, que, de pares, sin estimar en las contrapartidas calificación del potencial humano, organización institucional y otros valores de las IES.

Los contactos para el trabajo por proyectos con entidades internacionales, desconocidos en su mayoría por la comunidad académica, obedecen más a esfuerzos individuales y personales de los investigadores que a los Institucionales, por falta de una política de gestión que asegure confianza interna y externa; poca vinculación de las experiencias de cooperación internacional con las agendas municipales, departamentales y regionales en las cuales podría medirse el impacto de la cooperación; escasa vinculación de los proyectos de docentes investigadores a la solución de problemas de la comunidad; dificultad para vincular docentes investigadores con tiempo destinado a la investigación.

De lo inmediatamente anterior, se desprende la dificultad para integrar proyectos Interinstitucionales y Regionales de docentes investigadores unido a ello, la inflexibilidad para la gestión de proyectos de las IES estatales que cuentan con los mayores recursos de talento humano calificado y económicos para investigación; pocos proyectos están orientados a las ciencias básicas lo cual se refleja en escasez de patentes y procesos de innovación tecnológica. Finalmente, la falta de sistematización de los procesos en las IES y difusión de los resultados. (Ramírez, Carlos A. RECI/ASCUN/COLCIECIAS. Cap. VII, pp. 325-330) Sin embargo, se puede decir que la internacionalización ha desempeñado un papel muy destacado en los planos regional e internacional. El proceso de Bolonia para Europa y la Estrategia de Lisboa ENLACES en América Latina: Ha integrado una comunidad internacional amplia de instituciones académicas, con amplia proliferación de programas académicos, estudios e investigadores, inglés como idioma preponderante en la comunicación científica, conectividad a través de las TICs. y comunicación científica simplificada. Los campus filiales, los programas académicos en otros países, y los convenios de franquicia que conceden títulos académicos constituyen solo unas cuantas manifestaciones de esas estrategias de internacionalización.

El reto de la enseñanza superior es cómo poner las posibilidades internacionales a disposición de todos de manera equitativa si está demostrado que estas posibilidades siempre serán más aprovechadas por los privilegiados socialmente. (Días, Marco A. “La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento.” *Informe IESALC/UNESCO* 2007).

CONSECUENCIAS DE LA MUNDIALIZACIÓN

En el último decenio, los sistemas educativos han empezado a luchar con las consecuencias de la diversidad y a tomar en cuenta la exclusión de subgrupos aun no atendidos debidamente. Las desigualdades entre los sistemas nacionales de enseñanza superior han aumentado en los últimos años. De una parte, universidades de categoría mundial de alta complejidad en investigación y de la otra, las tradicionales carentes de las mínimas condiciones de calidad para la oferta educativa de sus programas y entrega de titulaciones similares.

La clasificación *ranking* de grandes instituciones académicas agravan la tensión, frente a las pequeñas, pues mientras las grandes universidades de categoría mundial se ven favorecidas por las clasificaciones internacionales, el uso del inglés, diversidad de oferta de programas académicos e importantes fondos para la investigación, así esas clasificaciones adolezcan de problemas metodológicos, sin embargo se usan ampliamente, son muy influyentes y no hay indicios de que vayan a desaparecer.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN TICS

Hasta ahora los beneficios obtenidos por la utilización de las TIC han sido para unos pocos y el panorama en la región es muy heterogéneo frente a las diferentes iniciativas y a los resultados logrados. Sólo unos cuantos países que han obtenido niveles adecuados de alistamiento digital pueden contar experiencias de educación virtual. Por lo tanto, el balance frente a los beneficios esperados es negativo. El restringido uso de las TIC no ha permitido que la educación superior sea protagonista en la reducción de desigualdades entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo, ni ha potenciado la transformación que se les exige a las Instituciones de Educación Superior de cara a las problemáticas enfrentadas en el siglo XXI; tampoco se ha evidenciado una difusión y desarrollo universal del saber, que propicie una educación superior orientada al aprendizaje durante toda la vida.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD - ÁMBITOS NACIONALES Y REGIONALES

El aseguramiento como parte del sistema de garantía de calidad con los procesos de evaluación, certificación y acreditación de programas y de instituciones de Educación Superior fue planteado en Paris 98 y ratificado en Paris 2009.

La evaluación y la acreditación se han fijado como objetivo esencial la calidad, y no la pertinencia, lo que supone una dimensión pendiente, debilidad ésta no atribuible, en principio, a las universidades, sino más bien a la tendencia en muchos países de la región que buscan competitividad de la educación desde certificación y acreditación de la calidad de programas e instituciones de acuerdo con los postulados de Bolonia (1999), para países Europeos, ampliamente desarrollados.

Una perspectiva amplia la integración regional cuyas primeras experiencias en materia de acreditación se han realizado en Centro América con el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior SICEVAES, surgido en el 2005 y el Consejo Superior Centroamericano (CASUCA), y la Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Postgrado (ACAP); en la región del Cono Sur del Continente, la Comisión Nacional de la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) con el Sistema Regional de Certificación Universitaria ARCU-SUR de MERCASUR, y el Programa de mejoramiento de la calidad MESESUP (“Tendencias.” *IE-SALC/UNESO* 2008, p. 354)

La calidad es un elemento clave en los procesos de transformación universitaria, y forma parte del llamado “nuevo ethos académico”, que incluye las preocupaciones por la calidad, la pertinencia, la gestión estratégica con rendición social de cuentas, la dimensión internacional del quehacer universitario y el ejercicio de una autonomía responsable. Preocupaciones que, a su vez, dan lugar a las llamadas “nuevas culturas”, que integran la “cultura organizacional” de las instituciones de educación superior.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

La Internacionalización del Currículo es otra de las principales tendencias, mediante programas con instituciones participantes interesadas en cada país, creación de agendas bilaterales y regionales que faciliten la modalidad y los procesos en el Espacio Iberoamericano de la Educación Superior.

Desde la Red de Cooperación Iberoamericana, proyectos y estudios sobre Educación Superior entre América Latina y el Caribe, PREALC se ha comenzado la armonización de programas académicos con base en acreditación de alta calidad de los programas, convalidación de títulos y reconocimiento de estudios, alianzas estratégicas con agencias in-

ternacionales en la región. Así en el caso Colombiano, estudiantes egresados de programas acreditados de calidad no requieren convalidar estudios para continuar educación avanzada en Méjico, Chile y Argentina.

Otra experiencia importante es la demostrada por España con Argentina en el canje de deuda por más oportunidades de educación siendo el primer país europeo en canjear un porcentaje de su deuda por mayor inversión educativa, inversión que la Argentina ha destinado a la ampliación del programa de becas para alumnos del tercer ciclo de la Educación General Básica, provenientes de familias en situación de pobreza e indigencia, y a cofinanciar proyectos del área científico-tecnológica para el desarrollo.

REFLEXIONES FINALES

Es indudable el impacto de las Conferencias Mundiales de le Educación Superior de la UNESCO Paris 98 y 2009 y de las Cumbres Académicas EU-CELAC sobre educación superior de los países miembros, evidenciado en las reformas a la legislación, creando organismos responsables de los procesos de certificación, evaluación y acreditación de programas, carreras e instituciones generando así el inicio de una cultura de la calidad.

Con respecto al acceso y cobertura, el aumento de la educación superior privada y los modelos de financiación de este sector, tienen importantes consecuencias para los estudiantes y la sociedad. Hoy 30% de estudiantes de educación superior en el mundo, asisten a establecimientos privados muchos de ellos con fines lucrativos, basados en modelos de tipo empresarial, donde los estudiantes asumen el papel de consumidores, no de actores, y representan el sector de más rápido crecimiento en la Región Iberoamericana y en el mundo.

Con relación a la relevancia, la mayoría de los países de la región aparecen orientaciones referidas a los cuatro pilares del aprendizaje propuesto por Delors en 1997 a la CMES Paris98 (*aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir juntos*), aunque con desigual énfasis.

Lo referente a la equidad, las situaciones de inequidad encontradas por los investigadores en los países muestran grandes diferencias entre grupos minoritarios privilegiados de la educación superior y aquellos de mayor vulnerabilidad, identificados como habitantes de zonas rurales, grupos de comunidades autóctonas o aborígenes y afro-descendientes, que a la vez hacen parte de sectores de menores ingresos o indigentes.

Según el Proyecto Regional EPT/PREALC (2008), de las tres culturas identificadas en Educación Superior como un derecho y sus dimensiones: Evaluación y calidad, cultura informática y pertinencia, la evaluación y calidad, es la más desarrollada, seguida por la cultura informática, y en tercer lugar, la cultura de la pertinencia. Los países más avanzados en evaluación y acreditación son: Brasil, Argentina, Chile, Colombia, México, y Costa Rica. En otros países, se desarrollan acciones con el fin de establecer sistemas de evaluación y acreditación, siendo consideradas como una prioridad nacional de las políticas de educación superior.

Los indicadores para medir el impacto específico de la calidad de la Educación Superior desde las dimensiones relevancia y pertinencia, en muchos casos han sido diseñados desde marcos conceptuales de los sistemas de indicadores internacionales y no con enfoque de derechos aplicado a la educación.

Con respecto a la innovación, para Clark, Burton (1988), a diferencia de lo ocurrido con las universidades europeas que se transforman de adentro hacia afuera y donde predomina la innovación en forma de producción de nuevos conocimientos por encima de la mera gestión docente, en América Latina y el Caribe las transformaciones son inducidas desde fuera a partir de políticas públicas, llegando a la conclusión de que las reformas inducidas desde afuera, si no se internalizan y van acompañadas de reformas desde adentro, no convierten a las Instituciones de Educación Superior en organizaciones emprendedoras, innovadoras, de mayor calidad y más pertinentes en cuanto a sus funciones básicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Resiberg, y Laura Rombly. “Resumen tendencias para CMES.” Paris 2009. p.ii
- Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. “Tendencias de la Calidad de la Educación Superior en Colombia.” *IESALC*, 2008, p. 191.
- Blanco, Rosa. *Innovación educativa y calidad de la educación*. UNESCO, Santiago, 2005.
- CINDA. *Educación superior en Iberoamérica*. Informe 2007.
- Clark, B. R. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational pathways of Transformation*. Paris, Pergamon, 1988.

- Cumbres Iberoamericanas Secretaria General Iberoamericana,
www.segib.org
- Cumbres Iberoamericanas. SGIB Pagina web de la XV cumbre Iberoamericana de Salamanca UNESCO - París 1998,
www.ciberamerica.org
- Días, Marco Antonio. “La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento.” *Informe IESALC/UNESCO*, 2007.
- Díaz, Sobrino, J. “Calidad, pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña.” *IESALC UNESCO*, 2008. pp. 87-112.
- Didrikson, A. y Herrrea, A. “Informe mundial sobre la educación superior.” *GUNI*, Barcelona, 2008.
- EPT/PRELAC. “Educación para Todos hacia el 2015.” Informe, 2008.
- FLASCO. *Estrategias de acción y obstáculos para la articulación de la responsabilidad social universitaria a la academia*. 2005.
- García, Guadilla, C. “Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. Caracas.” *CRE-SALC-UNESCO*, 1996.
- IESALC UNESCO. “Tendencias de la Educación Superior de América Latina y el Caribe.” 2008.
- IESALC/UNESCO. *Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. 2008, pp.179-240.
- Lemaitre, María José. “Aseguramiento de la calidad de educación superior en Iberoamérica. Seminario Internacional. La educación superior: antecedentes y perspectivas.” *CINDA*, 2007.
- Latapi, Pablo. *La educación Latinoamericana en la transición al Siglo XXI*. Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-30 de septiembre de 1994.
- Nupia, Carlos Mauricio. “La cooperación internacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación Superior de Colombia-fuentes de cooperación internacional.” *CRI/ASCUN/COLCIENCIAS*, 2008, pp. 307-424.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- OCDE. *Proyecto de evaluación de resultados de la Educación Superior*. París, 2006.
- OCDE. “Learning for tomorrow’s world. First results from PISA 2003.” *OCDE*, París, 2003.

- Ospina, R. *Evaluación de la Calidad de la educación superior desde los criterios de calidad de modelos de evaluación 1998-2006*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia U.P.T.C. Tesis doctoral.
- Philip G. Altbach, Niz Resberg & Laura E. Rumbley. “Principales motores del cambio y sus consecuencias en la educación superior.” *UNESCO*, 2009.
- Pires, S. y Lemaitre María José. “Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe.” *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC/UNESCO*.
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PREALC-II Reunión Intergubernamental Buenos Aires, Argentina 29 y 30 de marzo de 2007.
- Rama, C. “El acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe.” *IESALC*.
- Ramírez, Carlos A. “Informe del estudio sobre Redes de Cooperación internacional en Colombia.” *RECI/ASCUN/ COLCIECNIA*s, pp. 325-330.
- “Declaración de la Habana.” *Revista Iberoamericana de educación*, vol. 20, 1999, pp. 229-237.
- Tünnermann, C. *La Universidad Necesaria para el Siglo XXI*. Hipamer/Upoli, Managua, 2007, p. 231.
- Tünnermann, Bernheim, C. “La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia Centroamericana.” *Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 28 de febrero de 2006.
- UNESCO. “Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre tendencias actuales para la conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009. Resumen ejecutivo.” Philip G. Altbach, Liz Reisberg & Laura E. Rumbley. 2009 Francia, SIDA/SAREC.
- UNESCO. “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC).” Santiago, 2007.
- UNESCO. “La educación superior en el Siglo XXI, visión y acción, Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.” Paris, 1998,
www.iesalc.unesco.org.ve

- Villanueva, E. "Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe." *IESALC UNESCO*, 2008, pp. 241-296.
- Stubrin. A. "Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior." *Avaliação* vol.10 núm. 4, 2005.
- Yarzabal, L., Vila, A. y Ruiz, R. Editores. "Evaluar para transformar". *Colección Respuestas*, vol. 10. Ed. IESALC/UNESCO, Caracas.

Pautas de humanización de la enseñanza en el aula para sordos: experiencia de la Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia

ALEJANDRINA LAGO DE ZOTA Y DIMAYDA KARINE MATTOS MEZA
Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia

BASES CONCEPTUALES

En aras de analizar profundamente las complejidades que rodean el proceso de humanización de la educación para personas con discapacidad auditiva, esta investigación se inscribe en la línea de investigación enfocada en temas pedagógicos y sociales. Además, se tienen en cuenta las representaciones políticas y sociales de los actores que influyen en el proceso de enseñanza, así como también del contexto en el que se enmarca este panorama. Para empezar, según Cristina Castro en una investigación para la Revista Semana, resalta que en Colombia la sordera está aumentando a medida que pasa el tiempo con más rapidez en la población.

Esto se debe a la contaminación auditiva a la que se está expuestos e incluye desde el uso excesivo de audífonos, hasta los ruidos de las grandes urbes, como los pitos. En el país los daños de oído, pérdida de audición y sordera son considerados como un problema de salud pública, porque van en aumento y pueden ser discapacitantes. (Jaramillo 2)

Teniendo en cuenta esta realidad que va en crecimiento, es necesario estudiar la manera en la que esta condición cambia la manera de ver el mundo del individuo que la posee, dado que, como afirmó Jaramillo:

Así sea en la niñez, la adolescencia o en la vejez, esta condición impacta la vida de todos los pacientes: muchos sufren discriminación laboral, soledad y depresión, si no existe un acompañamiento familiar y social

adecuado. Esto sin contar las reducidas oportunidades de conseguir un empleo. (2)

Saldarriaga expone que, en Colombia, la educación para personas con discapacidad auditiva a pesar de haber atravesado diferentes momentos se caracterizó por un estancamiento desde los años veinte a los años ochenta del siglo XX, dada la poca información que existía para tratar a la comunidad sorda y los altibajos de la educación en el país (Saldarriaga 12). Los centros educativos encargados de impartir la educación a personas sordas, priorizaron el modelo oralista acompañado de la lectura labiofacial que se centraba en el español, el cual no es la lengua materna para las personas con discapacidad auditiva; a los niños se les enseñaba el español a través de audífonos, amplificadores y cualquier otra herramienta. Además, ellos aprendían a leer los labios de un hablante (MEN, *Estudiantes 1*). Durante los sesenta años, aproximadamente, que duró vigente este modelo, la enseñanza abandonó los criterios pedagógicos elementales y pasó de ser una práctica docente a ser una práctica exclusivamente terapéutica para quienes podían ser rehabilitados (Sánchez ctd. en Fernandes 272).

A pesar de este desalentador panorama, ya para el siglo XX se empiezan a implementar otros modelos educativos que se legalizan con el Decreto 1421 expedido el 27 de agosto de 2017, que define la educación inclusiva:

[Como] un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, *Decreto 1421* art. 2.3.3.5.2.1.3.)

Ahora bien, para este estudio también es importante repensar la definición de discapacidad. Antes “se consideraba que la discapacidad era producto de un conjunto de deficiencias, limitaciones y dificultades de ciertas personas, motivo por el cual eran rezagadas, marginadas y excluidas” (MEN, *Documento 18*). Sin embargo, con el avance de la ciencia y las investigaciones pedagógicas y sociales, esa concepción ha cambiado, así:

La persona no se reduce a la discapacidad. Cuenta con otras características, preferencias, intereses y dimensiones que no se circunscriben a la discapacidad como tal. No son sujetos estáticos en el tiempo, sino que se movilizan en un continuo que cambia constantemente, a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones. (Schalock y Verdugo ctd. en Romero y Useche 15)

Así también lo afirma la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para la cual la persona o estudiante con discapacidad:

Se define como un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (ONU ctd. en MEN, *Documento 20*).

Por lo anterior, la llegada al aula de estudiantes con discapacidad auditiva conlleva desarrollar procesos de formación en el escenario educativo, no únicamente orientados a los estudiantes, sino también a los maestros y a toda la comunidad educativa (Domínguez y Alonso ctd. en Galvis 276). Esta idea está relacionada con lo expuesto por Marchesi (242), cuando en su trabajo resaltó como una prioridad la necesidad de que estos estudiantes cuenten con las mejores condiciones para un desarrollo lingüístico y comunicativo pleno que, como ya se ha mencionado, debe responder a sus particularidades e incluir elementos propios de su origen. En este orden de ideas, se trata de un proceso que, además de reconocer las potencialidades del estudiante sordo, puede requerir diferentes caminos y tiempos, distintos a los que habitualmente se implementan con estudiantes oyentes, tal y como ocurre puntualmente con el aprendizaje de la lectura y la escritura (García et al. 179).

DE LA ORALIDAD A LA OFERTA BILINGÜE BICULTURAL. FUNDAMENTACIÓN LEGAL

La Constitución Política de Colombia de 1991 por medio de los artículos 13, 44, 47, 68, compromete al Estado a mejorar la calidad de vida de la persona con cualquier tipo de limitaciones, reconoce a la educación como un derecho y un servicio público con funciones sociales, así como los planteamientos expresados por las naciones del mundo (Colombia arts. 13, 44, 47, 68).

Para el año 1994 a través del Decreto 1860 fundamentado en la Ley 115 de ese mismo año, se reglamentan los aspectos pedagógicos y organizativos y el proyecto institucional PEI. Este decreto, además, “prevé la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales planteando que la educación de estos grupos es un servicio público de obligación para el Estado” (Ministerio de Salud y Protección Social 1).

En noviembre de 1996 el Decreto 2082 “parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales” (MEN, *Resolución 2565* preámbulo). En ese orden, casi un año después, el 22 de septiembre de 1997, el Decreto 2369 (Ley 324) reconoce a la persona sorda y da recomendaciones de atención a personas con limitaciones auditivas (1). Previamente, ese mismo año en la Ley 361 se “establecen mecanismos de inclusión para las personas con limitación” (Congreso de la República de Colombia, *Ley 361* preámbulo) y se les reconoce “sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total inclusión social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias (1).

En abril de 1998 el Decreto 672 de 1998 establece la lengua de señas como parte del derecho a la educación de los niños sordos en Colombia (1). Para agosto de 2005 la Ley 982 “establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas” (Congreso de la República de Colombia, *Ley 982* preámbulo).

El año 2006 el Código de Infancia y Adolescencia y el Plan Decenal de Educación, se enfocaron en definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia futuro incluida la población con discapacidad (Congreso de la República de Colombia, *Ley 1098* arts. 28, 36). Uno de los años más importantes en materia de inclusión fue el 2007 cuando se reglamenta la Ley 1145 y se deroga el artículo 6 de la Ley 361 de 1997, creando así el Sistema Nacional de Discapacidad (Congreso de la República de Colombia, *Ley 1145* preámbulo).

Posteriormente, la Ley 1618 del 27 febrero del 2013 “garantiza y asegura el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajuste razonable eliminando toda forma de discriminación” (Congreso de la República de Colombia, *Ley 1618* art. 1).

En el 2017 se implementa el Decreto 1421 que vendría a regular la ya mencionada Ley 1618, este se convierte en el pilar de la oferta bilin-

güe y bicultural, la cual “reconoce las particularidades sociales, lingüísticas, culturales y educativas de la población sorda colombiana” (INSOR, *Lineamientos* 3), así como sus potencialidades; y por ello, su implementación requiere de “docentes bilingües que impartan la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos y lingüísticos requeridos, entre los que están los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana y modelos lingüísticos” (INSOR, *Lineamientos* 2).

METODOLOGÍA

Tanto el paradigma como el enfoque en que se soporta la investigación propuesta son de corte y carácter cualitativo. Esto, pensando desde enfoque holístico de la investigación cualitativa donde el contexto, actores y procesos a analizar son estudiados mediante el contraste de sus acciones pasadas y presentes, lo cual permite según Martínez, entender el mundo y sus objetos respetando su subjetividad (130).

Para el caso de este proyecto, este enfoque da lugar a la indagación histórica en el ámbito educativo, debido a su índole ecléctica que logra unificar el estudio de procesos, las repercusiones sociales e históricas de un hecho y la interpretación humanística de una realidad concreta. Así pues, permite comprender los avances e implicaciones que implica el cambio en el modelo de educación para escuelas públicas.

Las investigaciones de este tipo hacen referencia al estudio de procesos dentro de la sociedad que influyen en personas o grupos en una temporalidad concreta, haciendo uso de la observación participante o las entrevistas para así conocer el comportamiento social de un grupo (Giddens 150). Lo anterior teniendo en cuenta que, si la historia es una ciencia social y humana, no puede abstraerse del sujeto social ni del porqué encargarse de estudiar procesos sociohistóricos; explicar los hechos y eventos del pasado, sea por el conocimiento mismo, sea porque permiten una comprensión más clara del presente (Chicaiza y Aguilar 134).

Considerando la pertinencia y adecuación de los instrumentos de recolección de información, por una parte, se hace uso del análisis documental con enfoque descriptivo, para establecer los contextos escolares y educativos de los escenarios a tener en cuenta, siendo estos la educación inclusiva y la Constitución Política de 1991 como el brazo que soporta este nuevo modelo. La recolección de fuentes estará enfocada en la obtención y el estudio de documentos encontrados en el archivo de la Institución Educativa Antonia Santos, donde se guardan informes sobre su proceso de adaptación y cambio a otro modelo educativo, así

como también se tendrán en cuenta los documentos producidos por el INSOR en el año 2012 y la Federación Nacional de Sordos de Colombia (Fenascol) que cuentan la evolución del modelo educativo en el país, los cuales se pueden visualizar en sus respectivos sitios web.

Además de lo anterior, se recogerá la información a través de grupos focales con estudiantes, los cuales posibilitan el diálogo sobre un tema en común compartido por experiencias en común, a partir de estimulación que propicie el debate entre los participantes (Pope, 2009). Esto permite obtener todo tipo de perspectivas, sentimientos y puntos de vista individuales que propicia la construcción y deconstrucción de conceptos (Kind 125).

RESULTADOS

Oferta Bilingüe Bicultural en la Institución Educativa Antonia Santos

La institución ha venido trabajando para la inclusión de la comunidad sorda, a partir de la concepción misma de diversidad. Esto está respaldado en la adopción del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual contempla que la educación inclusiva debe pensarse desde la diversidad, no solo desde la física, sino también de la cultural de cada estudiante (Ministerio de Educación 5, 6).

Los alumnos son diversos en infinidad de aspectos. Son diversos físicamente; son diversos por su origen familiar, socioeconómico y cultural; son diversos respecto a su lengua materna; son diversos en cuanto a su etnia... En definitiva, podemos hablar de que existe una diversidad de diversidades, la cual, necesariamente, se ve reflejada en una diversidad en la forma en que cada alumno aprende. (Ministerio de Educación 3)

El trabajo con este diseño de aprendizaje permite avanzar respecto a dos grandes procesos, el primero, acabar con las diferencias entre el alumno con capacidad y con discapacidad, puesto que para este modelo de enseñanza:

La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. (Alba et al. 11)

El segundo proceso a trabajar es el diseño curricular, este en particular permite que sea de los materiales y no del estudiante, que dependa

el proceso de aprendizaje. “El currículo será discapacitante en la medida en que no permita que todo el alumnado pueda acceder a él” (Alba et al. 11).

En este orden, y a partir del *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* del Ministerio de Educación Nacional se incluyen dentro de las discapacidades auditivas a personas con distintos tipos de pérdida auditiva, lo que le genera limitaciones significativas en la percepción de los sonidos y en los intercambios comunicativos verbales con otros (Domínguez y Alonso ctd. en Galvis 276).

Este mismo documento recomienda que inicialmente para trabajar con la población sorda se hace necesaria una caracterización de los estudiantes, por tanto dentro de IEAS se ha realizado en diferentes ocasiones uno de dichos procesos de caracterización educativa, esto no es más que “una descripción cualitativa que el docente de apoyo debe construir, mancomunadamente con los docentes de aula, con el fin de recoger un perfil de fortalezas, limitaciones y necesidades del estudiante con discapacidad” (MEN, *Documento* 53).

Para el desarrollo de la oferta bilingüe bicultural en la IEAS, se considera indispensable, de acuerdo a lo planteado por el MEN, *Documento*:

- “Respetar y reconocer la identidad de los sordos como eje fundamental para su educación” (115).
- “Crear condiciones lingüísticas y educativas adecuadas para lograr un pleno desarrollo bilingüe y bicultural” (115).
- “Generar procesos pedagógicos que sean significativos para la definición de la construcción de conocimientos y temas culturales” (115) por parte de los sordomudos.

AVANCES DE LA OFERTA

El equipo de Inclusión institucional ha hecho una aproximación juiciosa a la revisión de los documentos citados con un análisis y diálogo con los conceptos expuestos en el documento titulado “*Ruta para la reorganización oferta educativa*” - *Plan de fortalecimiento institucional Cartagena, Bogotá 2017*, generando diferencias entre los conceptos expuestos e identificando la situación actual. Los datos que se emplearon para ese estudio se tomaron del INSOR, *Estrategias* (13).

Dentro de los principales avances de la oferta en la institución se pueden contemplar la inclusión en el Proyecto Educativo Institucional

(PEI) las bases de lo que posteriormente sería la OBB. De acuerdo con el PEI Institucional estos principios hacen referencia al “respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad en la toma de las propias decisiones y la independencia de las personas” (MEN, *Decreto 1421* art. 2.3.3.5.2.1.3.). Tales pilares se ven reflejados en el siguiente listado:

- “La no discriminación.
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.
- La igualdad de oportunidades.
- La accesibilidad.
- La igualdad entre el hombre y la mujer.
- El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad”. (Naciones Unidas 3)

Además, a partir de la orientación conceptual de los lineamientos, la ruta y la realidad 2018 se identificaron fortalezas, oportunidades de mejora que sustentan la propuesta, para el plan de mejoramiento 2019.

Es entonces que en 2019 se implementó el modelo para niños sordos incluidos en aulas regulares y paralelas con el apoyo de intérpretes, modelos lingüísticos y mediadores en los seis grados de bachillerato. En primaria, los estudiantes tienen contacto con el español escrito desde preescolar, sin embargo, están en aulas independientes, pues su prioridad era conocer su lengua materna y dominarla.

Los estudiantes sordos en secundaria pasan a aulas integradas con estudiantes oyentes y tienen un intérprete permanente. El español, en los grados sexto y séptimo, lo reciben en aulas paralelas, es decir fuera del aula regular o integrada. Cuando pasan a octavo grado vuelven a las aulas integradas y adicional reciben apoyo por parte del profesor en aulas paralelas.

Con la pandemia y la educación virtual en el año 2020 y 2021, muchos espacios que representaban un inconveniente en cuanto a planta física se vieron solucionados pues se abrían espacios de apoyo y paralelos de acuerdo con la necesidad de los estudiantes, de esta forma asignaturas que se veían de manera integradas con oyentes encontraron en la virtualidad un mayor número de espacios para apoyo y clases.

En el 2022 se habilitaron dos aulas paralelas para los grados sexto y séptimo, en ellas los estudiantes reciben la totalidad de las asignaturas

en su primera lengua con el apoyo de docentes bilingües y los modelos lingüísticos. Esto con el objetivo de poco a poco llegar a la exigencia que es aulas exclusivas para sordos en todos los grados.

OFERTA BILINGÜE BICULTURAL BAJO LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

Uno de los pilares para crear e implementar la oferta, ha debido ser el punto de vista de los estudiantes sordos de la institución, es por esto que esta investigación aborda esta perspectiva y pretende analizar las respuestas de los estudiantes sobre tres temáticas centrales en cuanto a la deconstrucción de la enseñanza para población sorda en la Institución Educativa Antonia Santos; ellas son: prácticas pedagógicas, desarrollo personal y ambiente escolar.

Para este proyecto se entienden las prácticas pedagógicas como todas las acciones que deben realizarse en el aula y con los estudiantes, para facilitar, potenciar y estimular sus procesos de aprendizaje (MEN *La práctica pedagógica* 6). El desarrollo personal se refiere al aporte que ha hecho la institución a la potencialización y crecimiento individual del estudiante. Por último, el ambiente escolar es entendido como el espacio donde se desarrollan las actividades escolares, tanto dentro del aula de clase como en los lugares comunes. También se hace referencia a la comunicación –interacción– con los demás miembros de la institución (oyentes). A continuación, en la tabla 1 se presentan los principales resultados a partir de las tres temáticas mencionadas.

Tabla 1
Resultados de grupos focales

Curso	Prácticas pedagógicas	Desarrollo personal	Ambiente escolar
10° y 11°	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes en su mayoría quieren que las clases sean más prácticas • Se hace mención a la falta de herramientas • El mucho material en el tablero se les hace complejo • Les gustaría integrarse en el grupo con los oyentes 	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría considera que el colegio es un espacio que les ha enseñado buenos modales y que les ha permitido crecer como seres humanos, destacan el hecho que se les enseñan cómo comportarse, a ser aseados, a no pelear y a ser responsables. • Les gusta aprender para el futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les gustaría que los estudiantes oyentes aprendieran lengua de señas para poder comunicarse más con ellos, especialmente, en los recreos y en los eventos escolares. • No se han sentido vinculados a los proyectos

Curso	Prácticas pedagógicas	Desarrollo personal	Ambiente escolar
10° y 11°	<ul style="list-style-type: none"> ● Les gustaría tener un dialogo previo con los profesores para acordar la metodología de la clase ● Les parece interesante las asignaturas como filosofía, pues les permiten expresarse a través de exposiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El colegio les ha permitidos ser más seguros de sí mismos. 	<p>de medio ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Si tienen una dificultad van directamente a bienestar escolar o donde la coordinadora del colegio.
9°	<ul style="list-style-type: none"> ● Sus clases favoritas tienen que ver con la parte práctica, por ejemplo, naturales, matemática e informática. También se sienten vinculados en la clase de español. Los principales inconvenientes, los presentan en asignaturas como sociales porque les dan muchas hojas de texto para leer. ● No les gustan las lecturas muy largas ni las extensas guías con fotocopias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sienten que su directora de grupo ha sabido unirlos, se forman para el futuro y tienen un proyecto de vida. ● Sueñan con ingresar a la universidad. ● El estar integrados y hacer parte de los grupos de trabajo con oyentes, los ha ayudado a crecer como personas y a prepararlos para el mundo cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada día se sienten mejor y más integrados. Los oyentes los ayudan y, además, les avisan cuando finalizan los recreos o los cambios de clase. ● En su salón de clases no hay diferencias pues todos trabajan con todos, no hay separación entre sordos y oyentes. ● Cuando tienen un problema, primero buscan a su directora de grupo (intérprete), o a la coordinadora. ● Les gusta que la bibliotecaria sabe algo de lengua de señas.

Curso	Prácticas pedagógicas	Desarrollo personal	Ambiente escolar
7° y 8°	<ul style="list-style-type: none"> Respecto a los paralelos¹, sienten que aprenden mucho más español y matemáticas de esta forma. Les gustaría tener más clases de apoyo, pues los ayuda a mejorar. Los paralelos hacen que ellos se sientan más vinculados al profesor. Expresan que les gustaría practicar mucho más los conocimientos aprendidos en las diferentes asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantean que la escuela les ha enseñado a cuidarse, a ser aseados. Aprenden buenos modelos y a no pelear. Expresan que han cambiado para mejor como seres humanos, el colegio les ha dado seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> Piensan que los oyentes no tienen respeto frente a los estudiantes sordos con implante, el ruido y a veces cuando ruedan las sillas, les da mucho dolor de cabeza. Les gustaría estar más integrados en los grupos de trabajo con los oyentes.

Fuente: elaboración propia

Se debe resaltar que en un grupo focal realizado este año luego del regreso a la presencialidad los estudiantes de sexto y séptimo plantearon lo siguiente:

- Las aulas paralelas son una mejor experiencia que las aulas integradas.
- Se sienten cómodos con los docentes bilingües, es mucho más fácil entender, pues los docentes se adaptan a ellos y a su ritmo, en las aulas regulares era muy difícil pues solo tenían un servicio de interpretación y no de explicación directa.
- Han aprendido muchas señas nuevas, esto con la ayuda del modelo lingüístico y del docente bilingüe.
- Los estudiantes de séptimo muestran resistencia al regreso a clases integradas en octavo grado.

¹ Estrategia pedagógica que parte de flexibilizar currículos para favorecer el desarrollo de la Oferta bilingüe Bicultural. Estas aulas se diferencian de la regular debido a que solo concentran en ellas a la población sorda con el objetivo de brindar herramientas necesarias en las áreas de español escrito y matemáticas. Los paralelos en la institución se realizan en el aula de apoyo, con docentes e intérpretes, para los grados de 6 y 7 respectivamente.

- Respecto a la pandemia, dejan claro que para ellos era muy difícil pues tenían muy mala señal de internet y que además prefieren la interacción con sus compañeros.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES GENERALES

Para humanizar la enseñanza en la Institución Educativa Antonia Santos, se requiere considerar lo planteado por los estudiantes. Para lo anterior se tendrán en cuenta las recomendaciones de la *Guía para la Implementación del Decreto 1421 de 2017* (MEN 39) y se hará un análisis relacionando las respuestas y los principios de educación inclusiva de esta guía, los cuales son:

- Presencia: entendida como el derecho que tienen todos a acceder a espacios de información, y recreación.
- Participación: es decir, ser reconocidos, escuchados y recibir apoyo en la toma de decisiones en los aspectos claves que le competen.
- Progreso: hace referencia a tener igualdad de oportunidades para aprender y avanzar en relación consigo mismo.

Respecto a las prácticas pedagógicas, los estudiantes mencionaron sentirse bien, no obstante, y según estos principios, sería necesario mayor participación por parte del estudiante, para que puedan brindarles las herramientas necesarias para el aprendizaje; la presencia, se hace notoria, todos sienten que tiene derecho a los espacios, aunque también resaltan la importancia de la práctica y de verse vinculados a otros espacios como laboratorios. Resaltan lo bien que se sienten asistiendo a la sala de informática o la sala lego. Para tener en consideración, se encuentra el proceso de adaptación de los paralelos a las aulas regulares, ciertamente por cuestiones que infraestructura la institución no puede permitirse tener paralelos con todos los grados, pero acompañar al estudiante en el proceso de inclusión a las aulas en las asignaturas de español y matemáticas es una tarea pendiente. Como sugerencia está reunirse con los estudiantes, docentes de las áreas, equipo de bienestar y de inclusión para establecer esta ruta de mejoras y estrategias.

El desarrollo personal está altamente ligado al progreso y los estudiantes han dejado claro la mejora que han sentido consigo mismos, la seguridad que sienten en el colegio, lo que han aprendido en cuando a modales y actitudes.

Por último, el ambiente escolar es uno de los temas que más ha tenido resultados diferentes, pues algunos estudiantes expresan la necesidad que tienen los miembros de la comunidad educativa en capacitarse

para intentar interactuar con ellos. También, tienen posiciones diferentes a la hora de encontrar a la persona idónea para resolver sus problemas, sin embargo, lo que dejan claro es que todos se sienten seguros dentro de la institución. Un aspecto por mejorar, sería la vinculación a los proyectos medioambientales y el conocimiento de los diferentes estamentos que tiene la escuela.

CONCLUSIONES FINALES

Humanizar la enseñanza es un reto para las instituciones educativas colombianas y más desde que por ley todas son de carácter inclusivo, la Institución Educativa Antonia Santos –IEAS–, al ser una de las focalizadas en atender población sorda, debe aunar esfuerzos para garantizar que estos estudiantes reciban la educación adecuada. No se debe desconocer que se han tenido grandes avances desde los tiempos en que la oralidad era la base de la enseñanza hasta esta nueva era de la educación, en que las particularidades de los estudiantes son vitales para garantizar un aprendizaje digno.

El camino es largo y ejercicios como estos nos permiten reconocer las fortalezas y debilidades en la enseñanza ofertada por la IEAS, resaltando así la disposición y ambiente seguro en que se han sentido los estudiantes y la búsqueda para mejorar algunas prácticas pedagógicas y procesos comunicativos con los mismos beneficiarios sordos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, Carmen, José Sánchez y Ainara Zubillaga. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. s.f.
- Colombia, Congreso de la República. "Ley 1098 de 2006." *Diario Oficial*, núm. 46.446 del 8 de noviembre de 2006. Bogotá, Ministerio de la Protección Social | Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006.
- . "Ley 1145 de 2007." *Diario Oficial*, núm. 46.685 del 10 de julio de 2007, Bogotá, 2007.
- . "Ley 115 de 1994." *Diario Oficial*, núm. 41.214 del 8 de febrero de 1994, Bogotá, 1994.
- . "Ley 1618 de 2013." *Diario Oficial*, núm. 48.717 del 27 de febrero de 2013, Bogotá, 2013.
- . "Ley 361 de 1997." *Diario Oficial*, núm. 42.978 del 11 de febrero de 1997, Bogotá, 1997.

- . "Ley 982 de 1995." *Diario Oficial* núm. 45.995 de 09 de agosto de 2005, Bogotá, 2005.
- . "Constitución Política de la República de Colombia." *Gaceta Constitucional*, núm. 116 de 20 de julio de 1991, Bogotá, 1991.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] de Colombia. "Decreto 1421 de 2017." *Diario Oficial*, núm. 50.340 del 29 de agosto de 2017, Bogotá, 2017.
- . "Decreto 1860 de 1994." *Diario Oficial*, núm. 41.473 del 5 de agosto de 1994, Bogotá, 1994.
- . "Decreto 2369 de 1997." *Diario Oficial*, núm. 43.137 del 26 de septiembre de 1997, Bogotá, 1997.
- . "Decreto 672 de 1998." *Diario Oficial*, núm. 43.277 del 14 de abril de 1998, Bogotá, 1998.
- . "Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003." *Diario Oficial*, núm. 45.357 del 31 de octubre de 2003. Bogotá, D. C., 2003.
- Colombia, Presidencia de la República. "Decreto 2082 de 1996." *Diario Oficial*, núm. 42.922 del 20 de noviembre de 1996, Bogotá, 1996.
- Correa, Lucas, y Marta Castro. *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe Alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá, Fundación Saldarriaga Concha, 2016.
- Domínguez, Ana, y Pilar Alonso. *La educación de los alumnos sordos hoy: Perspectivas y respuestas*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2004.
- Federación Nacional de Sordos de Colombia. *Fenascol*. 2022, <https://fenascol.org.co/>.
- Fernandes, Sueli. "Reseña de 'La increíble y triste historia de la sordera' de Sánchez Carlos." *Educar em Revista*, núm. 41, 2011, pp. 263-276.
- Galvis, Rosalba. "Didáctica del Español escrito como segunda lengua de los estudiantes Sordos." *Enunciación*, vol. 26. núm. 2, 2021, pp. 270-291.
- García, Diana, et al. *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2009.
- Giddens, Anthony. *The Consequences of Modernity*. Oxford, Polity Press, 1990.
- Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. *Lineamientos para la implementación de Oferta Bilingüe Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva*, <https://educativo.insor.gov.co/publicaciones/>

- . *Proceso de investigación: Estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción y desarrollo de competencias. Una experiencia desde el PEBBI.* 2021, http://www.insor.gov.co/home/wpcontent/uploads/filebase/Documento_06_Proceso_de_Investigacion.pdf
- . "Publicaciones". s.f. *INSOR Educativo*, <https://educativo.insor.gov.co/publicaciones/>.
- Jaramillo, Mónica. "Vivir con sordera: La historia de algunos colombianos que volvieron a escuchar". 2019. *Semana*, <http://especiales.semana.com/a-los-sordos-en-colombia-nadie-los-entiende/>
- Kind, Luciana. "Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais." *Psicologia em Revista* vol.10. núm.15, 2004, pp. 124-136.
- Marchesi, Álvaro. "Desarrollo y educación de los niños sordos." *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, editado por Marchesi, Álvaro, César Coll y Jesús Palacios, vol. 3, Madrid, Alianza Editorial, 2014. pp. 241-272.
- Martínez, Miguel. "La investigación cualitativa." *Revista de Investigación en Psicología*, vol.9. núm.1, 2006, pp. 123-146.
- Ministerio de Educación. "Módulo 6: Aulas y prácticas educativas. Diseño Universal de Aprendizaje." *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Aulas y prácticas educativas*. España, Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012, http://pfc.upnfm.edu.hn/cursos/educacion_inclusiva/unidad_6/mo6_diseño_universal_de_aprendizaje.htm
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, D. C., 2017.
- . *Estudiantes pasan del silencio al de una educación con calidad durante el Foro de Gestión Educativa - Preescolar, Básica y Media*. Bucaramanga, Santander, 2007.
- . *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017. Atención —educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, 2018.
- . *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá, 2016.

- Ministerio de Salud y Protección Social. "Normas sobre educación." *Minsalud.gov.co*. Naciones Unidas. *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, 2008.
- Pope, Catherine, y Nicholas Mays. *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- Romero, John, y Guillermo Useche. *Proyecto de vida y el desarrollo personal, en dos Adolescentes con discapacidad intelectual moderada*. Universidad Antonio Nariño, 2021, Tesis de pregrado.
- Saldarriaga, Claudia. *Personas sordas y diferencia cultural. Representaciones hegemónicas y críticas de la sordera..* Universidad Nacional de Colombia, 2014, Tesis de maestría.
- Schalock, Robert, y Miguel Verdugo. *El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo*. vol. 4. España, Alianza, 2013.

Eva Perón en el cuento de Juan Carlos Onetti “Ella”

ANGÉLICA LARDA

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Juan Carlos Onetti, “el lobo estepario de las letras uruguayas”, reveló al escritor y periodista chileno Luis Harss el julio del 65, su intención de escribir una nueva novela acerca de la muerte de Eva Perón (Harss 214). El enfoque de su nueva novela se centrara en la gente que formaba cola durante días para echar un vistazo al cuerpo embalsamado. “Fue un tiempo de duelo nacional, de necrofilia en masa”, dijo Onetti recordando a la primera dama argentina, la que había tratado a menudo cuando trabajaba para la Agencia de noticias, Reuters (Harss 215).

Sin embargo, Onetti nunca realizó el proyecto; así, el único texto que existe en su obra sobre la muerte de Eva Perón es este breve cuento titulado “Ella”, inédito hasta 1993, un año antes de la muerte del escritor. A través de dicho cuento se estrena una serie de obras literarias que enfoquen en la mitificación de la argentina más famosa, atribuyéndole también, dimensión internacional.

Aunque han pasado casi 70 años de la muerte de Eva Duarte de Perón, sigue siendo considerada uno de los personajes más contradictorios de la historia argentina, ya que siempre ha sido acercado desde dos perspectivas opuestas: La vertiente positiva, según la cual Eva trabajaba con devoción total diariamente, incluso, hasta sus últimas horas, por sus “humildes descamisados”; y la negativa que describe a una mujer ignorante, advenediza y ambiciosa (Regazzoni 40).

En dicho contexto, el objetivo del presente trabajo es estudiar la figura de Eva y su rol protagónico en la situación política de Argentina durante el primer peronismo (1946-1952), a través del cuento de Onetti que empezando por el título y a lo largo de la narración, se refiere a la pareja presidencial usando solamente los pronombres personales Él y Ella escritas con mayúscula. Eso se debe a la penalización legal de la mención de los nombres del “presidente depuesto y de su esposa” por el Decreto Ley 4161 del 5 de marzo 1956. Así, en muchos de los relatos de la época se omiten los nombres, como lo vemos, por ejemplo, en los títulos de Onetti “Ella”, de Walsh “Esa mujer” y de David Viñas “La señora muerta”, entre otros (Regazzoni 40).

El cuento se centra en el impacto tremendo que provocó la muerte de Eva Perón a la sociedad y la decisión de embalsamar su cadáver. De las primeras líneas ironiza a los miembros de la corte presidencial destacando tanto el clima autoritario impuesto por Perón como también, la presencia fuerte de Eva en la escena política:

Ahora también podían tragarse las sonrisas cordiales con que habían acogido las órdenes y las humillaciones. Porque todos sentían, sin más pruebas que discursos vociferados en la Plaza Mayor, que Ella era, en increíble realidad, más peligrosa que las oscilaciones políticas, económicas y turbias, de Él, el mandatario mandante, el que a todos nos mandaba. (Onetti).

Aunque “normalmente los movimientos políticos tienen solo un líder, en el peronismo fueron dos: Perón y Evita, tan carismáticos ella como él” (*El País*, mayo 2019). Y precisamente a este carisma se debe la influencia excepcional que ejercían ambos al pueblo argentino, ya que según el sociólogo alemán Max Weber “hay tres formas posibles de legitimación de la autoridad: la tradicional, la legal y la carismática”. (Weber 706). En efecto, “la forma carismática es antitética a las otras dos ya que tanto la autoridad tradicional como la legal son racionales en el sentido de estar vinculadas a reglas intelectualmente analizables, mientras que la autoridad carismática es específicamente irracional en el sentido de ser extraña a todas las reglas”. (Weber 352).

Es cierto que el liderazgo carismático de Evita no se debía solamente a la decisión de Perón durante su primer mandato ni se formó de repente sino progresivamente, de modo que ella implantó su eficacia de llevar a cabo el proyecto peronista haciendo obvia su utilidad

como mediadora entre Perón y el pueblo. A pesar de que actuó siempre bajo el mando de Perón y nunca lo desbancó, con el paso de tiempo articuló un lenguaje propio y configuró un perfil político individual (Navarro Aranguren 30).

De hecho, el contexto argentino sumido en una crisis política y económica permitió que la figura de Juan Domingo Perón ganara protagonismo en todos los sectores, tanto en el económico como en el social, compuestos por grupos de trabajadores ferroviarios, obreros industriales y del sector de la construcción, pequeños tenderos, campesinos y jubilados, entre otros. Además, gracias a Eva, que funcionó como hilo conector entre Perón y su pueblo, emergió una nueva entidad social: los humildes, quienes reforzaron el apoyo popular al gobierno (Rubio Quintero 157).

La primera apariencia de Evita en las cosas públicas argentinas se realizó durante la campaña electoral de Perón y dentro de este marco, a partir de 1949, representó una autoridad no elegida y sin puesto oficial en el gobierno. Se movía por fuera de la estructura gubernamental, conectada a ella solo de modo umbroso y, por eso, totalmente libre de restricciones; con la excepción de su sometimiento al poder de Perón. De hecho, nunca cesó de reconocer abiertamente la supremacía de Perón algo que indicó retirando su candidatura de la vicepresidencia de la Nación. Al aceptar la autoridad de Perón y al definirse como su aditamento, por un lado, logró mantener intacta la relación de él con la clase humilde, los "descamisados", y por otro, le inculcó nueva vida (Rey 352).

Aparte de la autoridad de Evita que se la otorgó Perón, el éxito de su liderazgo provino del trabajo duro que hizo diariamente con sus fieles asistentes, reuniéndose con numerosas delegaciones de trabajadores en su oficina del ministerio. Evita se enfrentó a varias peticiones, como, por ejemplo, ayudar a la organización de un sindicato o la negociación de contratos. Entonces ella escuchaba todos los pedidos, los derivaba a la dependencia responsable y, actuando en nombre de Perón, aceleraba el proceso burocrático obteniendo así resultados rápidos. Pronto se reconoció su eficiencia y los trabajadores comprendieron que a través de ella conseguirían lo que demandaban. Así, con su vigorosa e incesante actuación, Evita ayudó al Ministerio de Trabajo a lograr un ritmo de afiliación muy acelerado. Es decir, los afiliados de la Confederación General del Trabajo (CGT) presentaron un aumento de 25% de 1941 a 1948 (Navarro 27).

Sin duda alguna, ella misma fomentó el perfil de mediadora y sus seguidores tanto en el gobierno, como en el partido lo retransmitían al público. A pesar de que esta imagen de Evita era verdadera, la oposición creía que al fondo escondía otra mujer calculadora cuyo único objetivo fue satisfacer sus propias aspiraciones mediante su poder. Por eso trabajaba incansablemente manejando la Fundación Eva Perón y la rama Femenina del Partido Peronista con puños de acero (Navarro 27).

Precisamente la situación política femenina fue la gran oportunidad de Evita destacarse como líder de esta parte descuidada de la sociedad. De este modo, la ley del sufragio femenino sancionada el 9 de septiembre de 1947 fue un asunto primordial para ella, luego de un debate parlamentario en el que se resaltó la importancia de la participación femenina en las cosas políticas argentinas. Con la sanción de esta ley, Evita se reconoció como la fundadora de la nueva era para las mujeres que tenían por primera vez derechos políticos. Al mismo tiempo, esta ley sirvió al peronismo para atraer a las mujeres, marginadas hasta el momento, y así, ampliar su base electoral. (Bianchi 256).

A partir de dicha necesidad política Evita demostró a las mujeres los beneficios de la prolongación de la presidencia de Perón y a la vez, trataba de suavizar el impacto que provocó a la sociedad el ingreso femenino en la política. Con este fin, mediante discursos artificiosos y elaborados con sutileza, insinuó que las mujeres no formaban parte de un partido, sino de un movimiento; y que no hacían política, sino acción social. (Rey 352-356).

Por lado opuesto, para todas las variantes antiperonistas, no estaba claro cómo alguien sin implicación previa con el feminismo se convirtiera en el representante arquetípico del movimiento femenino. Por esa razón, desde el inicio de la era peronista las mujeres católicas continuamente manifestaron su desaprobación hacia aquella mujer de provenir umbroso que se presentaba como el emblema del hogar y la familia. En cuanto a las intelectuales, ellas consideraban su lenguaje vulgar y demagógico y hacían constante referencia a su escasa formación, afirmando que Evita era el portavoz de esos intereses políticos que menoscababan sus acciones (Perring 101).

De manera análoga, socialistas, comunistas y radicales sostenían que Eva se acercó a la política por su propia ambición; y, por ende, la única solución sería la oposición a un peronismo que a través de la

llamada “compañera Evita” pretendía monopolizar la atención a expensas de sus propias pretensiones políticas (Perring 102).

Además, cabe considerar la divergencia de los antiperonistas en torno a la FEP (Fundación Eva Perón) que funcionó desde 1948 hasta 1955, con el objetivo de proporcionar ayuda social y beneficiar a los más postergados. Las acciones desplegadas por la FEP fueron entre otras: “21 hospitales en 11 provincias y un tren sanitario recorriendo todo el país, 5 policlínicos, hogares de tránsito para mujeres y niños sin techo, hogares de ancianos, ciudades universitarias e infantiles, varias Colonias de Vacaciones y más de mil escuelas en todo el país” (Rivas 246).

A pesar de esto, FEP recibió muchas críticas en cuanto a sus obras por ser excesivamente lujosas. Es decir: “la alta calidad de los materiales con que se construían las obras, los excesivos recursos que distribuía, las características suntuosas de los inmuebles, las refinadas comidas a los niños y adultos de los hogares, entre otros” (Rivas 247). “Hay que reparar cien años de injusticias” fue la respuesta de Eva a esas críticas (Rivas 247).

Referido a este contexto, el artículo del periódico argentino, *La Nación*, expone tanto el aporte de FEP en la sociedad argentina como las partes oscuras de su función:

La fundación manejó un presupuesto incalculable y no quedaron rastros de cómo lo gastó. Casi anticipó lo que con el tiempo llegó a ser nuestro Estado: una caja misteriosa y un cúmulo de prebendas discrecionales. Si Perón fue un constructor de Estado, con criterios universales y generales, Evita fue un vendaval que avanzó arrasando los cimientos estatales que Perón creaba. No es fácil hacer un balance. Habría que poner en un platillo los millones de beneficiarios de la Dama de la Esperanza y en el otro platillo otros tantos millones de potenciales beneficiarios del fallido Estado de Bienestar. Unos lo vivieron; los otros no habían nacido, pero lo pagaron (Romero, *La Nación*, 2012).

Volviendo ahora a la narración se nota la oposición de los dos grupos sociales: En primer lugar, aparecen los ricos que festejan la muerte de la mujer:

cuando Ella murió después de largas semanas de agonía y morfina, de esperanza, anuncios tristes desmentidos con violencia, el barrio norte cerró sus puertas y ventanas, impuso silencio a su alegría festejada con champán (Onetti).

y, más adelante, la gente pobre que:

provenía de barriadas desconocidas por los habitantes de la Gran Aldea, de villas miseria, de ranchos de lata, de cajones de automóviles, de cuevas, de la tierra misma, ya barro. Ensuciaban la ciudad silenciosos y sin inhibiciones, encendían velas en cuanta concavidad ofrecieran las paredes de la avenida ... (Onetti).

Otro enfrentamiento se establece entre los cinco médicos que estaban presentes en las últimas horas de la mujer, en el piso superior de la casa presidencial y el otro médico abajo, encargado de la momificación del cadáver. Ellos eran profesionales, fieles a la doctrina católica, y por eso, no estaban de acuerdo con el proyecto de inmortalización que se llevaría a cabo por “un catalán, embalsamador de profesión conocida y llamado por Él desde hacía un mes para evitar que el cuerpo de la enferma siguiera el destino de toda carne” (Onetti). Aquí se hace referencia al aragonés Pedro Ara, médico y anatomista, experto en la tarea de embalsamar cadáveres cuyo único objetivo era cumplir el mandato de Perón (Regazzoni 42).

Onetti presenta dicha contraposición para revelar de manera irónica, la tensión entre la práctica de la momificación y las doctrinas eclesíásticas, que aceptan solo la inmortalidad del alma y la putrefacción del cuerpo. Precisamente en este punto se señala el leitmotiv del mal olor que provoca la pudrición del cuerpo, que se esparcía tanto entre los seguidores como los opositores del peronismo. Los primeros se representan por la gente pobre que espera para ver el cadáver, acompañada por “el mal olor de las gastadas ropas de luto improvisado” y los segundos, por los acomodados del barrio norte que festejan con champán su alegría, sin dejar “el olor a bosta” en una irónica indicación del origen pecuario de la oligarquía ganadera (Onetti).

A continuación, se hace referencia a la belleza de la muerta que fue indiscutible para todos, puesto que “Ella había sido infinitamente más hermosa que las gordas señoras, sus esposas” (Onetti). Pero, al final de la narración, cuando la gente advierte que “tiene la frente verde. Cierran para pintarla”, se paraleliza la destrucción de la hermosura física provocada por la putrefacción del cadáver con la destrucción de la cara bella del peronismo representada por Evita.

Adicionalmente, se indican las humillaciones que soportaban las mujeres en las largas colas puesto que “los golpes preferidos por los milicos eran los rodillazos buscando los ovarios, santo remedio para la histeria” (Onetti). De esta forma el narrador señala el menosprecio con que se tratan las mujeres tanto por la política como por la sociedad en general. El recurso irónico insinúa aquí una crítica aguda al

esfuerzo del régimen peronista presentar a la mujer como centro de su política social y cambiar, a la vez, la mentalidad de la sociedad (Rosano 11).

Conviene señalar ahora las razones por las cuales ironiza Onetti asuntos acerca de las doctrinas católicas a lo referente del cuerpo de la difunta. Todo se debe a la relación de la Iglesia con el régimen. Más concretamente, el hecho de que Eva Perón transformó el rol femenino en la sociedad argentina resultó peligroso para la conservación de la fe y la moral católica. Eva presentaba a la mujer como símbolo del hogar y portador de la religión en la familia. Entonces, con la involucración de la mujer en su nuevo rol, se abrió la brecha entre lo tradicional y la nueva concepción moral, según la cual la mujer conformó uno de los pilares de la nación (Vera Mendoza 66-77).

Además, el peronismo limitó la acción del catolicismo debilitando así, su control y su influencia. Esto lo consiguió mediante las nuevas organizaciones, la Fundación Eva Perón y el Partido Peronista Femenino que concedían las ayudas de caridad, en lugar de la Iglesia. Más aún, Eva articulaba un nuevo discurso del cristianismo peronista acerca de la concepción de la justicia social lo que llevó a la reinterpretación de la doctrina católica en la conciencia argentina (Vera Mendoza 66-77). A esto se añade la insistencia de Eva por un nuevo mensaje religioso; es decir, la práctica de un cristianismo real, mientras también, descomponía la imagen del clero con sus continuas críticas. Con su muerte en 1952 las relaciones Estado-Iglesia se encontraron bastante deterioradas, entrando en el proceso final de separación (Vera Mendoza 66-77).

Para concluir, cabe señalar que en el cuento "Ella" Onetti plantea la relación de la historia con la ficción en torno al peronismo, ya que creía que el peronismo tenía características ficcionales; en la medida que se trataba de una falsificación de la realidad (Rosano 8). Siendo además, testigo de las honras fúnebres de Eva, trata el impacto que provocó a la sociedad argentina, tanto viva como muerta, con toques de humor negro e ironía.

Es cierto que ella integró en la administración del país ejerciendo influencia y poder extraordinario -como nunca en la historia argentina- aprovechando su relación con Perón. Sin embargo, esta relación permitió a Eva adquirir cierta autonomía definida por su "altruismo y capacidad de entrega" (Navarro 267). Y, para confirmar su habilidad de aliviar el sufrimiento del pueblo se refiere constantemente a sus

humildes orígenes y a sus experiencias propias acerca la penuria (Navarro 267).

Después de la muerte de Evita, Perón empezó a perder su conexión con la clase obrera. Aparte de esto se empeoraron considerablemente sus relaciones con los militares, la iglesia y los industriales, por culpa de su nueva política económica, su ascendente despotismo y el hueco político provocado por la muerte de Evita (Barry 42).

No obstante, pese al distanciamiento que sufrió la relación carismática de Perón con sus humildes partidarios, durante el período de su exilio, nunca se perdió por completo y en 1973 volvió de nuevo a la Argentina y ganó las elecciones por una tercera vez. Pero, su nueva esposa Isabel Martínez de Perón, que asumió el puesto de la vicepresidenta, nunca logró alcanzar el resplandor de Evita, ya que el liderazgo carismático doble del peronismo había muerto con ella (Barry 42).

BIBLIOGRAFÍA

- Barry, Carolina. “Eva Perón y la organización política de las mujeres.” Working Papers, 453, Universidad del CEMA, 2011, <https://ideas.repec.org/p/cem/doctra/453.html>.
- Bianchi, Susana. “Peronismo y sufragio femenino: la ley electoral de 1947.” *Anuario IEHS*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 1986, p. 256.
- Centenera, Mar. “Evita, la llama que abrió la política argentina a las mujeres.” *El País*, Buenos Aires, 8 mayo 2019, https://elpais.com/internacional/2019/05/07/argentina/1557192741_462882.html
- Harss, Luis. “Juan Carlos Onetti, o las sombras en la pared.” *Los nuestros*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1966, pp. 214-251, <https://www.literatura.us/onetti/harss.html>
- Navarro Aranguren, Marysa. “El liderazgo carismático de Evita.” <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-liderazgo-carismatico-de-evita-919322/>
- . “Evita’s Charismatic Leadership.” *Latin American Populism in Comparative Perspective*, edited by Michael L. Conniff, Las Cruces, University of New Mexico Press, 1982, <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v05a02navarro.pdf>

- Onetti, Juan Carlos. “Ella”. *Cuentos completos*, Madrid, Alfaguara, 1994,
<https://www.literatura.us/onetti/ella.html>
- Perring, Sara. “¿Y ahora qué? Las mujeres antiperonistas y los derechos políticos femeninos (1947-1951).” *Política y Sociedad*, México, vol. 2, pp. 97-127,
<https://www.lanacion.com.ar/opinion/eva-lo-que-el-mito-no-deja-ver-nid1494765/>.
- Regazzoni, Susanna. “El relato del cadáver de una mujer entre Historia y ficción: Evita.” *Verba Hispánica XXVIII*,
<https://revije.ff.uni-lj.si>.
- Rey, Clara Fabiana. Reseña sobre: Carolina Barry (2009). *Evita capitana: El Partido Peronista Femenino 1949-1955. Trabajos y Comunicaciones*, vol. 36, 2010, pp. 352-356,
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revis-tas/pr.5072/pr.5072.pdf.
- Rivas, Nicolás. “La Fundación Eva Perón: entre los trabajadores ferroviarios y la acción social directa.” *Recuperando historia*, vol. 15 y 16, pp.245-251,
http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/12/26_Rivas.pdf
- Romero, Luis Alberto. “Eva, lo que el mito no deja ver.” *La Nación*, 31 de julio de 2012,
<https://www.lanacion.com.ar/opinion/eva-lo-que-el-mito-no-deja-ver-nid1494765/>
- Rosano, Susana. “‘Ella’, de Juan Carlos Onetti. Necrofilia y ficción.” *Kipus. Revista Andina de Letras*, vol. 26, núm. 2, 2009, pp. 6-7,
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/23-de-septiembre-dia-nacional-de-los-derechos-politicos-de-la-mujer-0>
- Rubio Quintero, D. “Eva Perón, la trascendencia de una figura.” *Trans-Pasando Fronteras*, vol. 14, 2019, pp. 147-167.
- Vera Mendoza, Gabriel. “El Peronismo Y La Iglesia Católica (1946-1955): Cuando La política Se Hizo religión.” *Artificios.*, vol. 7, 2017, pp. 66-77,
<https://doi.org/10.22380/2422118X.2245>.
- Weber, Max. “Carácter de la autoridad carismática.” *The Theory of Social and Economic Organization*, Nueva York, Oxford University Press, 1947, pp. 358-373,
<http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2009/10/max-weber-la-rutinizacion-del-carisma.html>

- . *Economía y sociedad*. México, Fondo de cultura económica, 1944,
https://www.redpilares.net/sobre-la_red/Documents/Weber_Economia_y_Sociedad_Cap_3.pdf

Un coro en el aula de ELE

ANASTASIOS MAKANTASIS

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo en cuestión consiste en ideas que provienen de una educación y experiencia multifacética cuyo objetivo es encontrar metodologías ya aplicadas y dar propuestas basadas en ellas que ofrecerán la oportunidad de potenciar el aprendizaje de español como segunda lengua. La idea principal se enfoca en el uso de canciones en el aula para enseñar y potenciar la enseñanza de lengua. En concreto, mi intención es proponer y demostrar cómo puede apoyar el proceso de aprendizaje cantar en la clase canciones con letras en la lengua meta. A lo largo de mi experiencia como profesor de música en colegios y academias de música en Grecia, siempre me ha parecido curiosa la capacidad de los alumnos en pronunciar perfectamente las palabras de la letra de las canciones que cantaban tanto en la clase de solfeo como en el coro. Además, cada día en el descanso entre las clases escuchaba a los niños cantar éxitos de otros países en idiomas diferentes sin saber hablar la lengua en cuestión. A partir de esta observación, he incorporado muchas veces canciones en español en el repertorio del coro en conciertos que dábamos para eventos culturales de los centros educativos. Después de escuchar y aprender la canción los alumnos reproducían las palabras imitando la pronunciación a un nivel que se acercaba a aquel de los nativos tanto del castellano como de la lengua de cada canción. La capacidad humana de imitar sonidos se aplica de manera más fácil y eficiente a través del canto. En ello toma un papel importante el hecho de que las canciones están compuestas de tal manera para favorecer la repetición.

A través de ella se aumenta la capacidad de recordar y reproducir luego el contenido tanto fonético, como léxico-gramático. El mismo principio se puede aplicar en la pronunciación dado que para reproducir el contexto hay que transmitirlo correctamente en cuanto a la acústica para que se pueda comprender el contenido.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo que se persigue en el presente trabajo es proponer actividades y proyectos que pueden potenciar la pronunciación correcta del español usando canciones en la clase. En concreto, cómo se pueden beneficiar los aprendices a través del canto tanto dentro del aula como fuera de ella, por ejemplo, en actuaciones o conciertos organizados por el centro educativo donde se aprende la lengua extranjera. En la elaboración de la hipótesis se representará la combinación entre disciplinas diferentes tal como el enfoque comunicativo, el enfoque interdisciplinario y la enseñanza experimental y el aprendizaje basado en proyectos.

Además, explicar cómo se puede aplicar según las necesidades del grupo de alumnado para enseñar o mejorar la pronunciación de la lengua meta. Como afirman Richards y Lockhart,

En el caso de la enseñanza a menudo se describe según el punto de vista de los profesores. Sin embargo, aunque el aprendizaje es el tema central de la enseñanza, estos dos procesos no son necesariamente los mismos. Los estudiantes, a su vez, tienen sus propias creencias, decisiones, actitudes y motivaciones para aprender un idioma extranjero. (2)

El objetivo de este análisis será usarlo como ejemplo para llevar a cabo otras propuestas para usar la canción en la clase cumpliendo las necesidades de cada alumno analizando su perfil de conocimientos cognitivos y de rasgos fonéticos adquiridos por la L1. De este modo se podrá solventar cualquier tipo de errores que se produzcan como resultado de una transferencia negativa de su L1 a la LE, tal como su fosilización.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan las doctrinas y las creencias aquellas en las que se va a basar esta investigación. Ofreceré las ideas que estimularon el foco en la enseñanza de la pronunciación de la lengua española a través de la música y, en concreto, de las canciones usándolas en

el aula de ELE. A través de ellas se generó la propuesta didáctica que se presentará como producto de la combinación de sus principios.

3.1. *Aprendizaje experiencial*

El primer principio en que se basa la propuesta del uso de la canción y del canto en la clase es el aprendizaje experiencial. La enseñanza experiencial hace hincapié en el papel significativo que tiene la experiencia en el proceso de aprendizaje, incluso, en las relaciones fundadas dentro del aula, en la vida diaria de los alumnos y en la realidad social. Según Kolb “el aprendizaje experiencial consiste en tres bases principales tal como las han fomentado Dewey, Lewin y Piaget”.

Una de las ventajas importantes de la educación experiencial es que permite un espacio de crecimiento personal a partir del conocimiento de uno mismo, dado que se encuentra inmerso en los procesos de la toma de conciencia desde la reflexión constante.

En segundo lugar, se trata de un método que facilita una interacción permanente entre la acción y la reflexión, lo cual favorece la posibilidad de generar cambios positivos desde un punto de vista tanto individual como colectivo. Además, mejora la estructura cognitiva del estudiante y al mismo tiempo ayuda a modificar sus actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Por último, a nivel personal, facilita el compromiso, la toma de decisiones y riesgos y la adquisición de una mayor confianza y autoestima.

El aprendizaje experiencial, sin embargo, no es algo aleatorio. Al contrario, todo tiene que estar muy bien planificado, lo cual implica mucho trabajo previo y una gran preparación por parte del profesor. Todo esto forma parte de la metodología experiencial orientada a promover la reflexión crítica de los aprendices sobre su propio aprendizaje, y de los docentes sobre lo que están enseñando.

3.2. *Enfoque comunicativo*

Uno de los enfoques en los que se basa la idea principal de esta investigación es el enfoque comunicativo. Es conocido, también, como enseñanza comunicativa de la lengua, enfoque nocional-funcional o enfoque funcional. Por su nombre se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real apoyando tanto la competencia oral como la escrita con otros hablantes

de la LE. Con este propósito, en el proceso educativo se incorporan textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad del idioma meta.

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, sintaxis, funciones - es imprescindible, también, que aprendan a utilizar esos conocimientos en situaciones de la vida real. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. Por ejemplo, reproducir canciones en el aula para reproducir conceptos de la realidad y a la vez para ponerse en contacto con la cultura actual de la LE.

3.3. *Enfoque interdisciplinario*

Usando el término interdiscipliniedad nos referimos a la habilidad para combinar varias disciplinas, es decir para interconectarlas y ampliar de este modo las ventajas que cada una ofrece. Se hace referencia a la integración de varios campos en un mismo trabajo y no solo a la aplicación de la teoría en la práctica.

La interdiscipliniedad supone la existencia de un grupo de disciplinas relacionadas entre sí y con vínculos previamente establecidos, que evitan que se desarrollen acciones de forma aislada, dispersa o segmentada. Se trata de un proceso dinámico que pretende apoyar el aprendizaje a través de la colaboración de docentes que enseñan disciplinas diferentes.

Desde el punto de vista educativo, por ejemplo, se proponen actividades para promover el aprendizaje combinando varias áreas, como la música y la enseñanza de segundas lenguas, lo cual ayudará a que los alumnos consigan asociar conceptos que ya han aprendido y obtengan una educación integral y no fragmentada. Según Álvarez,

para que los alumnos se acerquen de forma interdisciplinaria al conocimiento en determinados momentos de sus estudios, debería proponérseles actividades que, expresadas en tareas concretas, se caracterizaran por:

- Su carácter realista.
- Su naturaleza compleja.
- Su carácter abierto.
- La exigencia de trabajar colectivamente.

- La necesidad de utilizar múltiples fuentes cualitativamente diferentes de áreas distintas.
- La obligación de emplear y desarrollar procedimientos y recursos complejos y diversos’.

En la actualidad, se considera un elemento fundamental si se desea acabar un trabajo creativo e innovador que a la vez fomenta la motivación de los alumnos.

3.4. *Aprendizaje basado en proyectos*

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos conseguir las competencias y conocimientos mediante la elaboración de proyectos.

Normalmente, tiende a ser de mayor duración y de mayor alcance, y aún con mayor autonomía y responsabilidad del alumno en el sentido de la elección de sub-temas, la organización de su trabajo, y la decisión de los métodos a utilizar para llevar a cabo el proyecto. Las ideas de cada proyecto se basan en problemas del mundo real, lo que les da a los estudiantes un sentido de responsabilidad y propiedad en sus actividades de aprendizaje.

En la enseñanza del idioma segundo / extranjero, la realización de trabajos de investigación:

- Expande las habilidades de comunicación adquiridas por los estudiantes en el aula.
- Muestra la importancia de la colaboración estudiantil.
- Crea un clima de facilidad de uso del idioma.
- Fortalece la autoconfianza de los estudiantes.
- Comienza el desarrollo de las cuatro habilidades de lenguaje.

Para llevar a cabo un proyecto no es obligatorio:

- Un nivel avanzado de los estudiantes.
- Armonizar el trabajo con el plan de estudios (syllabus).
- Que la lengua usada para realizar el trabajo sea derivada del libro de texto de la clase.

En conclusión, “la construcción de proyectos en clase aumenta la creatividad, el aprendizaje, la motivación y la comprensión sobre el contenido de los alumnos” (Akinoglu 202) y al mismo tiempo aumenta su confianza y la autoestima de ellos.

4. LOS BENEFICIOS DEL CANTO

Usar su voz que canta, en lugar de simplemente hacer una conversación, ofrece beneficios únicos. Suzanne Hanser, presidenta del departamento de la terapia de la música en el “Berklee College of Music”, indica que cuando cantamos en lugar de hablar, se incluyen la entonación, la línea de la melodía, y crescendo, lo que nos da un vocabulario más amplio para expresar. “Debido a que la canción es visceral (sobre, o afecta, a nuestros cuerpos), no puede ayudar, pero sí cambia” (Hanser 50). El canto reduce el estrés y el dolor. Según ella, los estudios han relacionado el canto con una menor frecuencia cardíaca, presión arterial reducida y una presión reducida.

Por otro lado, la música ha sido usada en otras épocas de la historia por su elemento terapéutico. Los egipcios, los griegos, o los escritos hebreos así lo manifiestan, asimismo tuvo mucha influencia en el Medioevo y el Renacimiento (Hatem, Lira y Mattos). Pasaron diferentes etapas de ideologías, hasta que finalmente se confirmó que la música era lo suficientemente importante como para estar dentro del currículo de la educación obligatoria.

5. LA CANCIÓN EN EL AULA DE LE

Está demostrado que la música es una de las actividades que estimula más partes del cerebro a la vez y puede ayudar a mejorar ciertas cualidades que más tarde van a hacer falta a la hora de aprender otra lengua (Schön et al. 341). Hablamos de la memoria, el ritmo del lenguaje o el entendimiento del propio mensaje reproducido en la canción.

Además, hemos de pensar en los estilos de aprendizaje de los alumnos y sus propias experiencias y creencias. Hay varias categorías de alumnos: aquellos que necesitan estímulos visuales para aprender, aquellos que necesitan estímulos táctiles y otros que comprenden a través del oído. Especialmente a este último tipo de aprendices les beneficia el aprendizaje mediante canciones, debido a que las personas cuyo estilo de aprendizaje es principalmente auditivo aprenden mejor a través de la conversación en clase, la audición de textos, y a través del uso de las canciones.

Asimismo, Howard Gardner en su teoría sobre las inteligencias múltiples demuestra varios tipos de inteligencias: la visual o espacial, la verbal o lingüística, la lógico-matemática, la cinética, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Si nos basamos en esta teoría, trabajando con canciones en la clase de LE se motiva y estimula a los alumnos con

varios tipos de inteligencia tal como la verbal, la musical, la interpersonal y la intrapersonal.

Por ende, trabajando con canciones en aula se puede estimular a los alumnos combinando casi todos los tipos de inteligencia. Al mismo tiempo, se evita la exclusión, ya que todos los alumnos pueden beneficiarse de este material didáctico. Asimismo, existe un abanico de actividades que se pueden proponer, tanto como rítmicas, juegos con canciones pidiendo a los alumnos que participen. La participación puede realizarse con la implicación del canto, de movimientos cinéticos, o bien, combinando ambos. Es en este punto donde la música puede obtener un papel de mediador entre la cultura de la sociedad cuya lengua está aprendiendo y las normas socioculturales de su propio país.

Por tanto, las canciones pueden contribuir a aumentar los valores propios que el alumno recibe de las actividades, tal como disfrutar de la clase, comunicar, etc.

6. UN CORO EN EL AULA DE ELE

En general, se han realizado varios estudios respecto al uso de las canciones para trabajar aspectos diferentes de las lenguas extranjeras o segundas, en este caso la española. La mayoría de ellos aportan ideas a través de metodologías diferentes para trabajar el léxico, la gramática, o bien, la sintaxis. De este modo se elaboran las tres de las cuatro destrezas de comprensión escrita, comprensión auditiva y, a veces, según los tipos de ejercicios, la reproducción escrita.

Por consiguiente, la organización de un coro en el idioma español como segunda lengua puede promoverse como un proyecto en el que participarán todos los estudiantes y trabajarán de manera integrada la pronunciación de la lengua meta. Es importante explicar que esta propuesta es posible que se realice en centros educativos – tanto de Primaria, como de Secundaria – en los cuales se imparte la lengua castellana como asignatura obligatoria u opcional. De este modo se podrá aplicar la metodología del aprendizaje interdisciplinar que dará la oportunidad que colaboren docentes de diferentes asignaturas.

Este enfoque tiene como objetivos generales que los estudiantes:

1. Aprendan la pronunciación de una manera experiencial.
2. Combinen los principios de dos disciplinas, el idioma español y la música.
3. Aprendan a cooperar en grupo.
4. Conozcan la cultura de la lengua meta.
5. Participen positivamente en el proceso de aprendizaje.

Esta propuesta combina los principios de los tres métodos diferentes mencionados en las páginas anteriores teniendo una intención general, es decir, poder aplicarse en países diferentes con aprendientes cuyo idioma no es el español. Como ya hemos mencionado, es muy importante tener en cuenta el perfil del alumnado para poder analizar sus necesidades con el fin de ayudarles tanto en la pronunciación como en el nivel léxico-gramatical. Por tanto, pretende presentar una idea global cuya meta es aplicarse en entornos escolares, como centros educativos tanto de Primaria como de Secundaria.

A los efectos de la pronunciación, es importante elegir canciones que no son demasiado rápidas y que no tienen una melodía o ritmo muy difícil. Es decir, seleccionando el material – en este caso las canciones – adecuado a la edad y el nivel del grupo de estudiantes puede crear entusiasmo entre ellos que, aunque empiece siendo fácil, les puede animar para probar avanzar su nivel y aprender cantos de letras, melodías o ritmos más difíciles.

6.1. *Los beneficios del coro*

La formación coral en la educación obligatoria es una sugerencia imprescindible por varias razones. La principal es que todos disponemos de una voz que la podemos utilizar de maneras diferentes. No se trata solo de la voz hablada sino también de la voz cantada, ya que con ella se puede cubrir todos los géneros, o bien, estilos musicales, lo cual puede atribuir a la persona la oportunidad de estar en contacto con culturas diferentes sin saber hablar obligatoriamente su lengua. En conclusión, la utilización de cualquier estilo/género musical consigue la interculturalidad, que apoya el desarrollo de conceptos, valores, actitudes y conductas diferentes. La educación interdisciplinaria e intercultural nos permite cambiar la imagen clásica del alumno, dado que por una parte lo educan sobre cómo reconocer la individualidad y al mismo tiempo valorar el trabajo en grupo. “La interculturalidad puede ser planteada con canciones de diferentes lugares, desde una perspectiva social de la música que contribuye a la sociedad y la cultura” (Regelski y Gates 79). Entre las ventajas del coro se pueden destacar:

1. El trabajo en grupo. El coro requiere motivación y una gran inversión personal que al mismo tiempo aumenta la socialización.
2. No es necesario tener un nivel musical, porque no se trata de una evaluación de la voz. Se puede apuntarse, aunque no haya conocimiento previo de canto, solfeo o de leer partituras.

3. Se aprende a cantar en grupo. Escuchar a otros cantar permite comprender las debilidades o los vigos que tiene cada uno que le pueden servir para corregir sus errores.
4. Los beneficios físicos y psicológicos.

6.2. *Llevar la idea en clase*

Es verdad que la formación de un coro por un profesor de lengua puede parecer difícil, extraño, hasta imposible y muchas veces sin razón verdadera. Sin embargo, el análisis que se ha proporcionado anteriormente se realizó para hacer hincapié en el uso del aprendizaje interdisciplinario. Es decir, se puede organizar junto con la ayuda de otro docente – en este caso el profesor que imparta la clase de música – para realizar un trabajo holístico y global.

Para llevar la idea a cabo se puede proponer a los alumnos la composición de un coro en el que cantarán canciones en español. Se les va a presentar como un proyecto de duración anual. Como cita Martínez “el proyecto se inscribe en el paradigma cualitativo el cual trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez 30).

Los docentes pueden anunciar la organización de este plan en el momento que consideren adecuado dentro del año académico. Dentro del año escolar se suelen realizar varios tipos de actuaciones temáticas, tal como para celebraciones específicas como Navidad, o bien, para el final del año escolar. Por ende, se puede poner un fin específico en el proyecto y en la constitución del coro. Es decir, el docente se pone de acuerdo con el centro educativo para organizar un evento dedicado a la música española o de América Latina, o bien, incorporar la actuación del coro en la fiesta de cierre del año escolar en junio. A lo largo de las clases se puede ofrecer *input* de canciones de culturas y países diferentes cuyo idioma principal es el castellano. De este modo los estudiantes tendrán una percepción más amplia sobre la cultura del mundo hispanohablante y, al mismo tiempo, dispondrán de un abanico de diversos géneros musicales.

Unos ejemplos podrían involucrar canciones de los siguientes estilos:

1. En el caso de España: flamenco, Jota Aragonesa, Zarzuelas, Rumba, Habaneras, Pop en español, Rock en español, etc.

2. En el caso de los países de América Latina: Salsa cubana o caribeña, Bachata, Reggaeton, Merengue, Tango argentino, Boleros, Cumbia, etc.

Para la selección de las canciones una propuesta más sería que el profesor diera la opción a los alumnos que elijan ellos algunas de las canciones que han escuchado en la clase. De este modo, motivará al alumno aportando sus propios deseos al alcance de la meta, además, lo inspirará a que se implique en su propio proceso de aprendizaje. Así, a lo largo del año académico se trabajará, primero, el material de las canciones a nivel léxico – gramático, de tal manera que los alumnos sean capaces de comprender su contenido. En segundo plano, se elaborará la pronunciación de manera integrada, ya que el rasgo principal de la canción es la repetición.

Una secuencia posible podría ser que en cuanto escuchen la dividiremos en partes pequeñas y les invitaremos a cantarlas sin música. La primera la podemos cantar con ellos a capella (sin música) y, después, se puede añadir música. Para ello podemos usar la versión de la canción en la que habremos quitado la voz y habremos dejado solo la melodía. De este modo les ayudaremos a aprenderlas de un modo experiencial evitando corregirles mientras pronuncian canten. Al contrario, les podemos ofrecer un *feedback* al final y pidiéndoles que la vuelvan a cantar pensando en las sugerencias. A este respecto, si el docente se involucra personalmente en enseñar a sus alumnos, acabará adquiriendo un papel esencialmente significativo en la tarea, lo que sin duda contribuye a activar, fomentar y mantener en el estudiante la motivación (Williams y Burden 65).

PROPUESTAS DE CANCIONES

A continuación, se ofrecen actividades y canciones que se pueden trabajar a lo largo de la clase con el fin de fomentar un coro cuyo objetivo será cantar canciones en la lengua española.

El primer caso se refiere a niños de edades de seis (6) a (7) que tienen un nivel de A1. Para este fin, utilizaremos el poema musicalizado “Un globo, dos globos, tres globos” de Gloria Fuertes en la que a través de una actividad guiada pronunciarán sonidos y palabras que ya han aprendido en clases anteriores.

El segundo caso se puede aplicar a edades de diez (10) a doce (12) usando la canción de Languí “Se buscan valientes”. Se trata de una composición de ritmos más complicados que potenciarán la capacidad

del alumno de pronunciar los sonidos correctamente en secuencias más rápidas.

Para el caso de alumnos entre catorce (14) y quince (15) años de un nivel B2 está recomendada la canción “No dudaría” de Antonio Flores cantada por Rosario Flores. El objetivo real de esta secuencia es trabajar ciertos sonidos que no existen en la lengua griega tal como la /r/ y diferenciarla de la /r/. Es una manera de trabajar los sonidos usando todos los aspectos de la lengua tal como la fonética, el léxico y la gramática.

También, para edades de trece (13) a diecisiete (17) años, es decir, de alumnos que cursan el ciclo educativo de secundaria, se puede proponer las canciones:

1. “Hablemos el mismo idioma” de Gloria Estefan
2. “Gracias a la vida” de Violeta Parra, interpretada por Mercedes Sosa
3. “La llorona” cantada por Chavela Vargas
4. “Latinoamérica” del grupo musical Calle 13

CONCLUSIÓN

La música y en concreto las canciones pueden ser un *input* lingüístico útil, real, motivador y sin duda, de los pocos con los que se puede trabajar de forma explícita el componente fónico de forma comunicativa e integradora. La utilización de cualquier estilo/género musical consigue la interculturalidad, que apoya el desarrollo de conceptos, valores, actitudes y conductas diferentes. La educación interdisciplinaria e intercultural nos permite cambiar la imagen clásica del alumno, dado que por una parte lo educan sobre cómo reconocer la individualidad y al mismo tiempo valorar el trabajo en grupo. “La inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos” (Tourinán y Longueira 151). Por lo tanto, la formación de un coro en el aula de ELE no solo puede potenciar la capacidad lingüística de un aprendiente, sino desarrollar al tiempo otras competencias como la cultural y la intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

Akinoglu, Orhan. “Assessment of the inquiry-based Project application in science education upon Turkish science teacher’s perspectives.” *Education*, vol. 129, núm. 2, 2008, pp. 202- 215.

- Álvarez Pérez, Marta. *Interdisciplinarietà: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje del as ciencias*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- Gardner, Howard. *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York, Basic Books, 1993.
- Hanser, Suzanne B. *The new music therapist's handbook*. Boston, Berklee Press, 1987.
- Hatem, T., Lira, P. y Mattos, S. "The therapeutic effects of music in children following cardiac surgery." *Journal de Pediatria*, vol. 82, núm. 3, 2006, pp. 186 – 192.
- Kolb, David A. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and Development*. New Jersey, Prentice Hall, 1984
- Martínez, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá, Editorial círculo de lectura alternativa, 1997.
- Richards, Jack. C. y Rodgers, Theodore. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, 1998
- Regelski, Thomas A. y Terry Gates. *Music Education for Changing Times*. New York, Springer, 2010.
- Schön, Daniele et al. "The music of speech: Music training facilitates pitchprocessing in both music and language." *Psychophysiology*, vol. 41 2004, pp. 341–349.
- Touriñán López, José Manuel y Silvana Longueira Matos. "La música como ámbito de educación. Educación por la música y para la música. Teoría de la educación." *Revista interuniversitaria*, vol. 22, núm. 2, 2010, pp. 151-181.
- Williams, Marion y Robert Burden. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Edinumen, 2008.

**Ascendencia, ámbitos y realidades de voces femeninas.
Estefanía Caicedo y Cristina Calderón.
Oralidad desde la mitad y el sur del mundo**

JUAN GUILLERMO MANSILLA SEPÚLVEDA
Universidad Católica de Temuco – Chile

y

MARTHA ELENA SILVA PERTUZ
Universidad Metropolitana de Barranquilla - Colombia

LA BULLA DESDE LA MITAD DEL MUNDO

Ubicados en la mitad del mundo, zona tropical del Caribe colombiano, las mujeres que hacen *bullerengue* -expresión oral, musical, cantada, “bulla”, acompañada con instrumentos de percusión-, son preferentemente, mujeres racializadas, negras, afrodescendientes y afrocolombianas. Es muy importante no olvidar este detalle porque, finalmente, la música que componen habla de sus territorios¹, de sus heren-

¹ Un proceso de construcción histórica del pueblo negro en Colombia, que permite comprender las desigualdades y problemáticas del racismo estructural que no solo está alrededor de la música, sino de las personas que hacen estas músicas. No es una casualidad que muchos de estos territorios sean los que han soportado el impacto negativo que deja el conflicto armado desde hace décadas. El verdadero equilibrio se logrará no solo cuando la calidad de vida de estas folcloristas / maestras mejore, sino cuando se enseñe bullerengue en todos los colegios del país en homenaje y reconocimiento al legado cultural de los pueblos afrocolombianos del Caribe y en otras regiones del país. Es hora de entender el impacto de los dispositivos en el ámbito educativo y a través de los medios de comunicación social, a la hora de contribuir a romper los imaginarios sobre las comunidades negras del país y reflexionar constante y colectivamente para no continuar romantizando, ni exotizando, su rol en la música o en la sociedad.

cias ancestrales, legadas por africanos-as desde el padre-continente-madre (África). Sin estos, ellas no pueden entablar su relación con la música.

Desde miradas plurales, acudiendo a diversos enfoques de la realidad en campos no tradicionales de la academia, se abordan evidencias empíricas, experiencias renovadoras en medio de persistencias, influencias externas y paradigmas propios, que permitan conocer, interpretar y comprender la existencia-legado de la diáspora afrodescendiente heredera del desarraigo y destierro colonial, así como de los pueblos originarios indígenas. Identificar la polifonía de estas voces en territorios suramericanos es el objetivo vector de este trabajo a partir de dos proyectos de investigación en desarrollo, en Chile y Colombia, sobre historias de vida de afrodescendientes y sistemas educativos indígenas, que combinan aportes del paradigma fenomenológico y socio crítico, por tanto, investigaciones de tipo cualitativo, desde los métodos fenomenológico-hermenéutico con alcances descriptivos densos y, de investigación colaborativa, que favorecen abordar las relaciones de poder de estas sociedades-culturas desde un punto de vista horizontal, desarticulándolas de la subalternidad en que la hegemonía socio-cultural y epistémica occidental las aliena e invisibiliza, con la finalidad de propiciar otro tipo de relaciones más naturales, dialéctico-dialógicas y humanizadoras. Como resultados -siempre parciales generadores de nuevos análisis y debates-, se espera visibilizar y socializar propuestas de inclusión a partir del diálogo plural, entre otros aspectos, sobre lo socio-cultural, tributantes a los procesos formativos de personas, familias, comunidades y profesionales en diversas disciplinas científicas, especialmente de las ciencias sociales, humanas, educativas, jurídicas y de la salud.

Como conclusiones, en constante resignificación y construcción, colocar sobre el escenario reflexivo, analítico, crítico y manifestante, desde la acción comunicativa y la praxis socio-educativa, contextual e inclusiva legado histórico, vivo afrodescendiente e indígena.

ORALIDAD NUTRIDA DESDE TEMPRANA EDAD

En Colombia, en tiempos de conquista y opresión, nació el Bullerengue, un ritmo y estilo musical que habla de la cotidianidad de la gente del Caribe (en la mitad del mundo). Gracias a matronas como Totó la Momposina y Petrona Martínez, tenemos en el radar la existencia de esta tradición oral. Viéndolo más cerquita, se descubre que se está ig-

norando la existencia de muchas más matronas que engrandecen el bullerengue. Este es el viaje de Tona Power (2021), un colectivo feminista que explora los ecosistemas musicales colombianos, para conocer tan potente tradición y a las mujeres guerreras que la gestan, cambiado la manera de percibir la vida, a partir de experiencias viajando por los territorios y aprendiendo con las comunidades, donde *bulle* y hay *bullá* en torno a sonidos, melodías y movimientos ancestrales.

El *bullerengue* es un ritmo afrocolombiano que hace parte de la familia de los bailes cantaos. Vamos a imaginar que el bullerengue es una especie de árbol del cual se derivan tres ramas. Desde el lenguaje musical, diríamos que son tres ritmos o estilos interpretativos, pero las comunidades bullerengueras que viven en los pueblos donde se celebran los festivales, concursos y reinados propios de esta música (como Puerto Escondido en Córdoba, María La Baja o Palenque de Benkos en Bolívar; Necoclí, Arboletes, Chigorodó y San Juan de Urabá, en Antioquia), hablan de los tres aires en los que se interpreta el bullerengue, como son: el bullerengue sentao, la chalupa y el fandango de lengua.

Escenarios y encuentros, por ejemplo, como el del Festival Nacional del Bullerengue en Puerto Escondido (Córdoba, departamento en la norteña región Caribe colombiana), posibilitan pasar la tarde en la plaza principal del pueblo deleitándose con el talento de la región. En la tarima estarán las representantes de cada pueblo / municipio y tres jurados que seleccionarán al mejor grupo, al mejor bailarador, la mejor bailadora, la mejor cantaora y el mejor tamborero. Cada día de festival se interpreta uno de los aires. Vale decir, viernes de Bulle sentao, sábado de Chalupa y domingo de Fandango.

Algunos nombres como Eloísa Garcés “Eloa”, Eulalia Gonzáles “La Yaya”, Martina Balseiro, Graciela Salgado, Manuela Torres, Irene Martínez y Estefanía Caicedo -objeto de estas pesquisas-, todas ellas herederas del bulle que nace en los pueblos junto al mar, en la región del Darién y el Urabá, en la región Caribe colombiana. Aunque estas maestras ya fallecieron, muchas otras que están vivas siguen llevando en alto el legado del bullerengue, como Ceferina Banquéz, Martina Camargo, Pabla Flores “La Payi” (hija de “La yaya”), Darlina Sáenz (hija de “Eloa”) y Eustiquia “La Justa” Amaranto.

Mujeres que, desde el arte musical, permeado por la oralidad y bagaje de su lengua nos alegra y nos enciende sea irónicamente el resultado de un contexto tan violento y opresor. Por eso, es clave reflexionar acerca de la relación con la música tradicional, volver a la raíz, a las historias de resistencia, solidaridad y libertad de estas músicas como

herramienta para tejer comunidad, abrazarlas en nuestra vida cotidiana y celebrar la sabiduría ancestral de la que somos parte.

BREVE PERFIL SOBRE ESTEFANÍA CAICEDO

Cada vez que a Estefanía le preguntaban de dónde era, ella orgullosa respondía: “de Arjona Bolívar”², aunque en realidad era de Caño Salao (Rocha), pero ella por agradecimiento a la tierra que le dio todo y que la vio caminar por las calles polvorientas del barrio de Turbaquito y de la calle 20 de julio, sector de la Batea, decía que era de Arjona (Babilonia).

De todas formas, Rocha es nuestro corregimiento vecino y su cultura es nuestra cultura. Siguiendo al citado Babilonia, desde muy pequeña a Estefanía lecomenzaron a gustar los bailes cantaos, herencia de su abuelo Manuel y de su tío Ismael, cantaores de tradición; pasión ésta que comenzó a desarrollar al lado de su amiga inseparable Julia Simancas Morales, cantaora de bullerengues oriunda de Arjona, sector del Pozo Real. Casi todos los días se reunían para hacer gala de sus dotes de artistas, por así decirlo, cantando e improvisando versos. Era la época de la música de la chuana (gaita) en Arjona y de la maestranza (danza folclórica cuya característica consistía en la improvisación de versos).

Después de una larga estadía en tierras de Bartolomé de Arjona, vivió en Cartagena y fue allí donde siguió cultivando lo que más le apasionaba, la música. Había que verla bailar, era un verdadero espectáculo su forma original de mover las caderas al compás de un *bullerengue-bulle* o *bulle* por la vida y los ancestros- (danza ritual de la fecundidad femenina): Estefanía lo bailaba dándose masajes en el bajo vientre y sobándose los senos para incitar la maternidad y que además alternaba con una serie de versos improvisados que hacía con mucha destreza, considerados por los expertos como algo fuera de serie.

Lo cierto es que era una buena folclorista y magnífica intérprete tanto de sus propias canciones, como otras del folclor del Canal del Dique (en un extenso recorrido ribereño, conecta al Río Magdalena con la Bahía de Cartagena). Así lo manifestaba su mejor alumna Totó la Momposina.

Al transcurrir el tiempo, ya en tierras de Pedro de Heredia, conoció a doña Delia Zapata Olivella perfeccionando su baile y al mismo tiempo el

²Arjona, municipio al norte del Departamento de Bolívar, en el Caribe colombiano, cuya capital es Cartagena de Indias.

gusto por el fandango de lengua, el chandé, la tambora, el pajarito, el bullerengue, el mapalé, la chalupa y otros ritmos ancestrales de la ribera de los ríos, que con su talentosa y potente voz hizo vibrar a muchos espectadores de países europeos al lado de Delia y de su grupo. Estefanía Caicedo, una de las más grandes cantoras del Caribe colombiano, es más conocida en otras partes del mundo que en Arjona, su pueblo del alma. Pertinente en este trabajo, resulta poner en diálogo el legado de estas dos voces femeninas, las de Estefanía Caicedo y Cristina Calderón.

SEMBLANTE SOBRE CRISTINA CALDERÓN

“Yo no soy como las mujeres viejas de mi pueblo. Ellas cantaban y hablaban muy bien y de manera hermosa, mucho más lindo y mejor que nosotras lo hacemos hoy...”

Cárdenas Herrera, P, Gallardo Aceituno, P, Paredes Navarro, C. (2011)³

DESDE TIERRAS YÁMANAS EN EL SUR DEL MUNDO

El pueblo Yagan o Yámana es el más austral de América y del planeta. Un pueblo nómada, canoero, de cazadores y recolectores. Desde hace de más de siete mil años se han desplazado navegando sobre los canales del archipiélago Cabo de Hornos, al sur de Tierra del Fuego (Chile). Casi desnudos resistían el extremo clima, en perpetua conexión con el mundo natural y espiritual. Una cultura rica en esencia, reflejada en su cosmología y ceremonias, con un idioma único, que originalmente se conformaba de cinco dialectos.

En este ethos nació Cristina Calderón, el 24 de mayo de 1928 en Róbalo en la isla Navarino, donde junto a su familia, vivía apegada a la cultura yagana de sus ancestros, manteniendo sus costumbres y creencias. Según relato transmitido por su tía, nació en la noche, en medio de un temporal en *akáli*⁴. Su madrina “Gertie” le puso Cristina. Gertie era una “partera”. Sus padres fueron *Akacexanincis* (Juan Calderón) y *La-*

³Autoras de la investigación. *El rol de la mujer en la cultura yámana: un aporte al conocimiento de nuestra historia magallánica*. Universidad de Magallanes. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. Departamento de Educación y Humanidades. Punta Arenas-Chile.

⁴ Choza tradicional yagan. Construcción de varas cubierta de cueros y ramas.

nixweliskipa (Carmen Harban). Ellos habían pertenecido a la última generación que pasó por el *Ciaxaus*⁵, el que fue registrado por el etnólogo Martín Gusinde⁶. Su abuelo se llamaba Halnpens. Su padre, Juan Calderón, muere en 1931, y tres años más tarde Carmen Harban, en 1934, marcando así un duro camino por el mundo de la vida de Cristina Calderón, huérfana a temprana edad y ante el desamparo cultural y material de la ancestral cultura yámana (Zárraga).

Al morir su madre en Mejillones, Cristina Calderón se fue a vivir con su abuelo y su abuela Julia, *Karpakolikipa*. Ahora, según el testimonio de Cristina Calderón, Halnpens, el vuelo de su abuela, también llamado Williams Harban, murió en 1934 (padre de Carmen, Murcy y Noah).

Cuando de economía se trata, se pone de manifiesto en las mujeres yámanas, la responsabilidad de sustentadora para la vida de los suyos; sus interacciones en la sociedad se vieron marcadas por el respeto que recibía el cual se iba incrementando con la edad. En lo espiritual, estuvo presente en prácticamente todas las manifestaciones propias de su etnia, recordándosele como la que alguna vez dominó en matriarcado o a través de los mitos, personificándola tanto en sus cualidades, como en sus defectos.

EL ROL FEMENINO DE LAS YÁMANAS

El papel de las mujeres ha sido un indispensable aspecto en la cultura yámana (en lengua yagán⁷ significa “ser humano”)⁸, a la vez que se

⁵ Ceremonia de iniciación, la más importante de los yámana. Era una entrada al mundo espiritual para no olvidar quienes eran. Se enseñaba a los niños a ser respetuosos. Era como una escuela. Se realizaba en una choza sagrada y se inculcaban valores de sobrevivencia. La choza evocaba una cueva rocosa en la costa. Esta ceremonia fue suspendida ante la invasión de extranjeros, quien impusieron otros valores, creencias y formas de vivir. En la década del 20 del siglo XX, con el impulso del sacerdote Martín Gusinde, las familias yámana concentradas en Remolino y Mejillones, comienzan nuevamente a realizar esta ceremonia y otras. En 1935 esta ceremonia fue suspendida completamente por las autoridades chilenas. Fueron obligados a no volver a practicar el *Ciaxaus* por un accidente que dio muerte a un joven yagán, cuando cortaban palos para el fuego de la choza.

⁶ Martín Gusinde: sacerdote y etnólogo alemán. Autor de las fuentes más completas sobre las culturas *yámanay selknam*.

⁷ El *yagán* es el idioma del pueblo canoero del mismo nombre que históricamente habitó el territorio de lo que hoy es el Cabo de Hornos y Tierra del Fuego. En la actualidad, hay comunidades de este pueblo en Puerto Williams, Punta Arenas (Chile) y Ushuaia (Argentina).

⁸ <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile/lengua-yagan>

valora su papel en la historia magallánica, particularmente entre el Canal Beagle y el Cabo de Hornos, destacándose el estatus preponderante en la sociedad, la economía y el campo espiritual. En el caso de CCH se le suma su legado como vigía preservante de la lengua, así como la activa participación política, en pro de los legados ancestrales.

LENGUAS Y TRADICIONES DEL PUEBLO YAGÁN

Los yaganes habitaron el continente hace unos seis mil años, navegando entre los tormentosos canales del extremo sur, cubiertos de grasa y pieles de lobo marino para abrigarse de las bajas temperaturas. Además, eran fabricantes de canastos de junco, técnica que hoy todavía se mantiene, tejiendo sin usar ningún instrumento en su confección. Con la llegada de los europeos la cultura comenzó a decaer y mezclarse con la del viejo continente. Madre de 9 hijos y abuela de catorce nietos, *Cristina* no le enseñó a hablar a ninguno de sus descendientes, pues los niños no querían aprenderlo por discriminación, lo que contribuyó aún más a la pérdida de la cultura yagán.

En 2009 fue declarada “Tesoro Humano Vivo”, al ser la depositaria y difusora de las lenguas y tradiciones del pueblo yagán. Este reconocimiento fue entregado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, en el marco de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial, de la Unesco de 2003. Cristina, junto a su hermana Úrsula, dejó el mundo terrenal hace unos años, eran las últimas representantes que participaron plenamente de sus culturas ancestrales y de su lengua de la cual, el misionero Thomas Bridges (1842-1898) hizo un diccionario Yámana-inglés de más de 30.000 palabras⁹.

Junto a su nieta, Cristina Zárraga, creó un diccionario yagán-español, acompañado de imágenes de animales y un cd donde se escucha a la abuela repitiendo en yagán palabras como viento, perro o alma. Además, juntas editaron un libro de leyendas e historias originarias llamado “*HaiKurMamašushis*” (“Quiero Contarte un Cuento”)¹⁰.

Cristina Calderón Harban, se mantuvo como la matriarca de la comunidad en isla Navarino hasta su muerte a los 93 años en febrero pasado (Peralta; El Sureño). Vivía rodeada por su familia en Villa Ukika,

⁹<https://www.rosasensat.org/revista/numero-33-la-escuela-en-america-latina-desafios-en-tiempos-de-pandemia/historia-de-la-educacion-maestra-del-pueblo-yagan-cristina-calderon-harban-1928-2022/>

¹⁰<https://www.surenio.com.ar/cristina-calderon-cumplio-93-anos/>

el poblado yagán que bordea a Puerto Williams. Cristina tejía canastos, contaba historias, y mantenía viva la lengua yagán.

La yámana (o yagán)¹¹ es considerada como una figura digna de destacar, esto dado el importante rol-significado que sostuvo por mucho tiempo en esta etnia fueguina, la más austral y por muchos considerada la más primitiva de América, mujeres protagonistas de una realidad y etnias aborígenes australes prácticamente extinguidas (en sistemáticas y genocidas acciones por el poderío occidental) sobre las que aún se guardan registros -pocos, según diferentes voces- a través de vínculos familiares y variados autores que destacan su fundamental existir e importancia de/en este pueblo originario en el sur de Chile - Suramérica.

NOTAS FINALES

Estas dos voces femeninas comparten un aspecto común en sus ámbitos, el ser campesinas y desde esos *ethos* viven y legan a su entorno tradiciones culturales, manifestaciones artísticas y lenguas propias, tanto de origen afro así como de pobladores originarios existentes milenariamente. En tal sentido, los nuevos escenarios sociopolíticos en los países de América Latina (Colombia y Chile, entre estos) se caracterizan por un mayor reconocimiento de la diversidad cultural de los Estados, así como por la constitución / búsqueda de reconocimiento y respeto por la esencia y acción de los movimientos indígenas y afrodescendientes como actores sociales y políticos activos, logrando posicionar sus demandas en las agendas nacionales e internacionales.

Los pueblos indígenas y afrodescendientes constituyen grupos étnicos muy heterogéneos, por tanto ¿cómo definir un conjunto de variables y categorizaciones, con sentido, posibilitando asumir con suficiencia estas identidades diferentes al momento de aproximarse y abordar hu-

¹¹ En la actualidad algunas comunidades yaganas se encuentran trabajando por la revitalización de su lengua a través de talleres para adultos y niños, Educación Intercultural Bilingüe y publicaciones de diversa índole. Aunque no existe un grafemario consensuado para escribir yagán, una propuesta con bastante aceptación es la de Cristina Zárraga Riquelme, que toma como base el habla de Cristina Calderón Harban y otros hablantes fluidos (En Chile la población yagán es de 1.600 personas según el Censo de 2017). Actualmente existe el *Yágankuta*, pequeño diccionario yagán (este trabajo fue editado el año 2010, en el marco del reconocimiento de Cristina Calderón Harban como Tesoro Humano Vivo que entregan Unesco y el(ex) Consejo Nacional de la Cultura y las Artes).

<https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile/lengua-yagan>.

mana, social e investigativamente? Al analizar las experiencias nacionales en ambos países -y sobre todo la ronda de los censos en las últimas tres décadas-, se observan diferencias semánticas importantes en la identificación étnica, según la formulación de las preguntas y sus categorías: a veces se alude al concepto de etnia y otras al de raza. Igualmente, las nominaciones integran referencias a diversas dimensiones sobre el concepto de grupo étnico -incluyendo distintos grados de exigencias en el compromiso de pertenencia, expresa e implícita-. Si bien el criterio de autoidentificación es el recomendado a nivel internacional (como *afrodescendiente* desde su tríada vital / ancestral de *desarraigo-destierro-diáspora*. Y, como *in-dí-gena*, seres que han nacido y vivido dentro de territorios milenarios, por tanto, propios y, luego despojados de estos y avasalladas sus cosmovisiones) con sus particulares y diversas ecogonías y ecosofías (Conde 5) por ello es vital adentrarse en la especificidad de cada población.

Categorizar estos criterios es un asunto complejo y delicado, que requiere de estudios cualitativos in situ, desde fuentes primarias y secundarias orales y escritas, de debates y reflexiones y, de la implementación de estudios e investigaciones que arrojan-aportan estimaciones diferentes histórico-contextuales, referente a la población indígena y la población afrodescendiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Babilonia, N. “Estefanía Caicedo, la más grande cantaora que dejó huellas en Arjona (Bolívar-Colombia).” El baúl de mis abuelos - Nelson Pinedo Babilonia. – Facebook, 2017.
- Basanta, V. “Sonia -Totó La Momposina.” Entrevista – Charla presencial.” Bogotá, 2009.
- Bridges, Thomas. *Diccionario Yágan: Lengua del pueblo Yamana de Tierra del Fuego*, editado por Alfred Prieto, Patagonia Bookshelf, 2013.
- Cárdenas Herrera, P., P. Gallardo Aceituno y C. Paredes Navarro. *El rol de la mujer en la cultura yámana: un aporte al conocimiento de nuestra historia magallánica*. Punta Arenas, Universidad de Magallanes, 2011.
- Condé, F. J. “La alfabetización ecosófica, su naturaleza y su método.” *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Educación Ambiental para la Sustentabilidad*, Universidad Autónoma de México. 2011,

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_03/0936.pdf

“Cristina Calderón cumplió 93 años.” *El Sureño en la Web*, 2021.

<https://www.surenio.com.ar/cristina-calderon-cumplio-93-anos/> .

Diccionario Bullerengüero, Totona Power, 2021.

Mansilla, S.J., P. M.Silva y B.C. Huaiquián. “Genocidio del pueblo indígena más austral del mundo. Muerte y legado de la abuela yagán Cristina Calderón Harban.” *Maestras de pueblos originarios, rurales, africanas y afrodescendientes*. Riohacha, Universidad de La Guajira, 2022.

Peralta, M.V. “Historia de la educación. Maestra del pueblo Yagán. Cristina Calderón Harban (1928-2022).” *La escuela en América Latina: desafíos en tiempos de pandemia*, vol. 33, 2022,

<https://www.rosasensat.org/revista/numero-33-la-escuela-en-america-latina-desafios-en-tiempos-de-pandemia/historia-de-la-educacion-maestra-del-pueblo-yagan-cristina-calderon-harban-1928-2022/> -

Serna, Daniela, y E. Villa. “Espacio feminista para la conversación y la reflexión en torno a los ecosistemas musicales.” *Totona Power*, 2007,

<https://www.spreaker.com/show/totona-power-podcast>

Zárraga, C. *Cristina Calderón. Memorias de mi abuela yagán*. Santiago, Liberalia, 2022.

Lo neofantástico en la dramaturgia de Julio Cortázar

SPYRIDON MAVRIDIS

Universidad Nacional y Kapodistriaka de Atenas

INTRODUCCIÓN

La dramaturgia de Julio Cortázar es uno de los territorios menos explorados por la crítica. Pues en la vasta y muy valiosa bibliografía dedicada al maestro argentino, éste sigue siendo más estudiado como narrador insigne que como escritor teatral. Tanto es así que a menudo se desvaloriza el hecho de que fuese precisamente con el drama poético-mitológico *Los reyes* (1949) que se estrenó en el mundo de las letras bajo su verdadero nombre¹. Sin embargo, por aquellos mismos años escribió otros dos textos teatrales –*Pieza en tres escenas* (1948) y *Tiempo de barrilete* (1950)– publicados ambos bajo el título *Dos juegos de palabras* e hizo el primer boceto de *Nada a Pehuajó*². Estas piezas, junto con la obra radioteatral *Adiós, Robinson* de 1977, constituyen el conjunto de la dramaturgia cortazariana, trazando un círculo casi metafísico cuya circunferencia coincide con el principio y el fin de su carrera y vida. A ello cabe añadir el interés que suscita la naturaleza ambigua de la dramaturgia cortazariana al pensar que su *corpus*

¹ Como no cabe espacio para exponer aquí la concomitancia entre la mitología y el género fantástico, me limito a mencionar la integración casi programática de motivos mitológicos en la ficción neofantástica cortazariana y en cuentos como “Circe”, “Las ménades” o “El ídolo de las Cícladas”, entre otros.

² El tiempo y el lugar de la escritura de los textos componentes de *Dos juegos de palabras* fueron anotados por el propio escritor. En cambio, no hay ninguna referencia al respecto en *Nada a Pehuajó*.

consta de un texto híbrido (poema-dramático), tres *closet dramas* – más mentales y virtualizables que dimensionalmente escenificables–, y una obra destinada para la radio; todas con características que trascienden las fronteras entre lo absurdo, la alegoría y lo fantástico.

Por cierto, Cortázar nunca abandonó del todo la idea del teatro. La virtualidad de su escritura permea los distintos planos metaficcionales de su narrativa, como metáfora de la autoría que fuerzas insólitas ejercen sobre los personajes (Standish 439). Este potencial escénico fue concretado por primera vez en la adaptación teatral de “Carta a una señorita en París”³ por Walid Gam en L’Arlequin-Parnasse en 1972 o, más recientemente, con el espectáculo escénico *Cronopios rotos* de José Sanchis Sinisterra⁴. Semejante aleación entre los dos géneros ya se había tematizado por el propio maestro en su cuento “Instrucciones para John Howel” (1966), donde Rice asiste por casualidad a una extraña representación teatral, durante la cual –y bajo las amenazas imprecisas del elenco– improvisa el papel del protagonista en una pesadilla que reproduce escénicamente un *leitmotiv* de ilustre estirpe fantástica, el del horror amorfo. No es, por ende, de extrañar que se le hiciera imposible a Cortázar resistir la tentación de contemplar los dobles de sus personajes en territorios escénicos imperados por fuerzas extrañas; más si se piensa la representación como el doble del texto literario filtrado por la imaginación y dominado exteriormente por el director. Así que exploró las posibilidades que le ofrecía la escena para la materialización de su firmamento literario, concretado en otro paralelo fantástico y absurdo. Agentes ubicuos para la epifanía de lo fantástico en la escena cortazariana, al igual que en su narrativa, son la condición soporosa de los personajes, sus pulsiones libidinosas y transgresoras, así como el ludismo, el infantilismo y el humor absurdo.

La relación entre la fantasía y el humor reside en el hecho de que ambos exploran el sujeto posmoderno en crisis. El humor es una actividad de la fantasía que desdobra la realidad resaltando sus contradicciones, y tiene como consecuencia la escinsión del ‘yo’, al revelar la verdad trágica escondida bajo las apariencias ilusorias de la realidad

³ Bajo el título *L’homme qui vomit des petits lapins*

⁴ Espectáculo teatral representado por vez primera en la Sala Beckett de Barcelona en 2012. Es interesante a propósito la adaptación al celuloide de los cuentos “Cartas de mamá”, “Circe”, “Continuidad de los parques” y “El ídolo de las Cícladas” por el cineasta argentino Manuel Antín en los largometrajes *La cifra impar* (1962), *Circe* (1964) e *Intimidad de los parques* (1964), respectivamente.

(Moroni 101). Es así como el sujeto rompe con las prohibiciones sociales y psíquicas (Freud 8: 92, 103), violentando todo tipo de normas, incluso las lingüísticas, como lúdica y agresivamente hace la poética del absurdo; una de las múltiples modalidades apiñadas bajo la etiqueta del humor. Por su parte, el absurdo colinda con lo fantástico en su análoga refutación de las afirmaciones positivistas sobre la realidad y el rechazo de la percepción convencional de la misma a base de mecanismos racionales. En la dramaturgia cortazariana, este atentado perturbador contra los asideros de la realidad pretende lanzar al receptor de sus obras a la risa y enfrentarlo con el miedo metafísico y existencial en espacios cerrados e irracionales. Es ahí donde *doppelgängers*, aparecidos, brujas, bestias, vampiros y reencarnaciones atormentan los personajes exigiendo venganzas postmortuas o contenándoles en pesadillas repetitivas en dimensiones inestables.

Freud definió la fantasía como una acción imaginada del sujeto artístico o –si se prefiere– una representación en la escena mental de un sueño que recodifica los deseos inconscientes, y en la que “pasado, presente y futuro son como las cuentas de un collar engarzado por el deseo” (9: 130). La quintanescencia de lo fantástico, según Todorov, es la ambigüedad que los sucesos insólitos provocan a los personajes y al lector (23). Sin embargo, en lo neofantástico la ambigüedad consiste en la frustración del lector, y ya no de los personajes, dado que estos últimos aceptan fatídicamente lo extraño como parte de lo cotidiano. Sartre señaló que ya no existe otro territorio ni agente de lo fantástico que el hombre-sociedad convertido en un microcosmos. Sólo en él se manifiesta la naturaleza embrujada en dimensiones que reflejan su propia imagen y contradicciones (117-118). Es por medio de esta confrontación que lo inquietante surge de forma nueva e imprevista. La transgresión pues que añadió el prefijo ‘neo’ a lo fantástico se dio en *La metamorfosis* de Kafka cuando Gregorio Samsa se transforma en una enorme cucaracha sin que nadie se sorprenda, ni siquiera él mismo. Como tampoco sorprende que simples actos cotidianos, como frecuentar una plazoleta provincial (*Pieza en tres escenas*), darse un paseo por el bosque (*Tiempo de barillete*) o pedir un plato en un restaurante (*Nada a Pehuajó*), puedan convertirse en empresas peligrosas, si, como señala Campra a propósito de la narrativa cortazariana, “por un momento se borran los casilleros tranquilizadores que la razón impone a la incognoscibilidad de lo real” (*América*

Latina. La identidad y la máscara 79)⁵. De modo que lo neofantástico reside en que el suceso insólito emerja “de una nueva percepción del mundo” que da “a las tinieblas del más allá –como una insinuación de lo sobrenatural–” y por cuya fisura “se cuelan el temor y el escalofrío” (Alazraki 25, 28).

I. *PIEZA EN TRES ESCENAS*

Pieza en tres escenas tiene un halo poético de profunda inspiración surrealista y de fuerte impronta absurdista sobre todo a nivel dialogal. Los parlamentos son abracadabrantos y con giros sorprendentes. La iluminación es un eficaz recurso semiótico, e igualmente sutiles son las grabaciones, sonidos y la corporeidad exigente. Los personajes son incongruentes y remiten a aquellos “seres verdes que flotan en el aire” que el maestro argentino iba a llamar luego cronopios (*Clases de literatura. Berkeley* 184).

La obra se desarrolla en un espacio escenográfico onírico y cerrado, una plazoleta provincial. La circularidad mágica del territorio escénico marcada por la redondez de una fuente central que reacciona a los diversos estímulos escénicos, circunscribe un cronotopos hermético desde “las diez y media” de la noche hasta “las cinco cincuenta y cinco” de la mañana siguiente (21, 25)⁶. Baldick señaló como condición imprescindible para lo fantástico la combinación claustrofóbica del tiempo y del espacio (xix-xx). Estas dos dimensiones interactúan para producir una propulsión emotiva descendente hacia la desintegración. La energía producida provoca el desdoblamiento del ‘yo’ que pierde la identidad personal causando “paradojas espaciales” y “fluctuaciones del tiempo” (Campra, *Territorios de la ficción. Lo fantástico* 37). En este espacio nocturno, asfixiante y soporífero, la noctívaga Nélide balancea en el territorio de la duermevela ansiando encontrar una grieta que le permita escapar a otra dimensión en busca de Remo, su amor perdido. La fisura anhelada la halla en una ventana que le permite atisbar desde un limbo otra dimensión paralela. Es allí donde Nuria, doble de Nélide, mantiene atrapado a Remo en un espacio

⁵ Al igual que tampoco sorprende que en la narrativa cortazariana sus personajes estén hundiéndose bajo tierra (“La caricia más profunda”), que sus manos crezcan desproporcionadamente (“Las manos que crecen”) o que mueran sofocados al intentar ponerse un suéter (“No se culpe a nadie”).

⁶ Todas las citas serán extraídas de Julio Cortázar. *Adiós, Robinson y otras piezas breves*. Madrid, Alfaguara, 1995.

donde “no entra el sol” porque “[e]l sol es para los vivos” (52). Nuria es una mujer araña —una de las tantas en la narrativa neofantástica cortazariana— que teje una red amenazante en la pieza que ambos ocupan: “NURIA: ... A veces parece como si hubiera algo dentro, y que estos nudos que hacemos enjaularan una presencia ... una forma vaga que va dando vueltas” (36-37). Este es un territorio donde el amor es vasallo de la rutina y que se conexas mágicamente con la realidad de Nérida por medio de las gotas que ella había dispersado, salmodiando al mojar sus dedos en la fuente: “Andá, mojá la noche, andáte con ella que pasa juntando cosas ... bendecila con esos deditos fríos y deshechos” (22). En la última escena el trasfondo de la plaza ya se ha convertido en “*un castillo gótico al modo que lo entendían los románticos*”(40). Este espacio coexiste simultáneamente con la dimensión de Nuria reduplicándola, algo que resalta Cortázar en las didascalias pertinentes exigiendo que los cuerpos de ambas coincidan (40). En este ambiente Nérida se describe con “*el rostro muy blanco, y la boca casi negra. Su figura deberá evocar imágenes de vampirismo pero sin melodrama*” (40). Allí invoca a Remo pronunciando un conjuro en el que lo retrata como ser vampiresco que emerge arrastrándose de un lugar pantanoso:

(*Acercándose a la fuente.*)

Su pelo estará ido y ceniciento,
verde de orilla nueva y conquistada
lo verás enredándose en los juncos
Y su sangrado corazón, sus dedos
con anillos del agua irán cayendo
desde una antigua inacabada noche

(*Moja las manos en la fuente y alza los brazos para que el agua le resbale por la piel*) (40-41)

No obstante, al final las convenciones triunfan. Remo vuelve como alma en pena a la dimensión de Nuria después del sortilegio que ahora ella pronuncia ante los padres (¿acaso difundos?) de Nérida: “[a]hora estamos casi completos ... y solamente falta Remo ... Remo, te estamos esperando ... (*Remo llega a la ventana y entra como una sombra*)” (52-53). Todo eso antes de que amanezca en la plaza donde El Guardián anota en su libreta lo sucedido durante la noche. No hay avance dramático, sino que todo se percibe como una pesadilla recurrente de Nérida, contenada como Sisifo en revivir su agonía cada noche. Así lo confirma el Guardián: “Mañana a la noche ocurre exactamente lo mismo” (56).

El miedo ocasionado es el que provoca el asesinato del eros por los pactos sociales; una muerte que equivale al *Tánatos* freudiano (18: 42-61). Motivos de larga estirpe fantástica, como vampiros, espectros, dobles y almas en pena, deambulan actualizados por ambientes post-mortuos y en el cronotopos cerrado y distorsionador de esta pieza breve que oscila entre lo neofantástico y el absurdo.

II. *TIEMPO DE BARRILETE*

Semejante nimbo onírico comparte *Tiempo de barrilete* que nos traslada a una dimensión asfixiante e irracional, la finca de Don Robledo Mancuspías y Girasoles; un rico estanciero criollo, cuyo nombre sugiere su fusión con el territorio circundante. La propiedad está en la vecindad de un bosque cuyo ambiente remite a los cuentos de los hermanos Grimm y que está merodeado por mancuspías; aquellos animales fantásticos que Cortázar conceptualizó como metáforas de las angustias y obsesiones de los personajes, y que hacen su primera aparición en esta pieza y no en el cuento “Cefalea” (1951), como ha sido afirmado por la crítica. El *leitmotiv* de la granja como espacio misterioso y apartado se inscribe en la geneología de lo neofantástico como equivalente del castillo gótico (Sardiñas y Morales 150). En esta dimensión escénica los personajes se encuentran paralizados bajo jerarquías sociales y del amor, y amenazados por fuerzas imprecisas. Así lo explica David, perplejo ante su propia condición precaria: “si me voy de aquí caeré en un hueco horrible apenas cruce la puerta... y veré alejarse el redondelito azul donde empezaba la casa, y después vendrá el silencio... Hay algo en la casa que...” (62). David, un arquitecto invitado antaño para renovar la estancia, y Leticia, tejedora (de nuevo el motivo de la mujer araña), son dos cronopios dóciles que entablan conversaciones lúdicas, incoherentes y mortales. Así lo afirma ella refiriéndose a David: “Érase un hombre que jugaba con las palabras, y que murió de ellas” a lo que éste responde insinuando por medio de una prolepsis la repetitividad del desenlace: “[d]e algo se muere siempre. O te pica una mancuspia cuando vas distraído, o te cae una tortuga del cielo, o entra un microbio en la saliva” (62). Ambos declaran su amor por Isolina, la hija de su anfitrión, una bruja cruel y sádica que encuentra placer en la tortura. Ella y su familia se divierten con juegos fantásticos y acertijos ilógicos que recuerdan el universo de Lewis Carroll, como “el ajedrez con piezas de cristal que fosforecen en plena noche ..., el billar de Aníbal, la cancha donde Isolina vuela con un

látigo, los acertijos del señor Robledo, los torneos de invenciones, los bandos...” (64).

Isolina y su hermano Aníbal, entre los cuales se insinúa una relación incestuosa, conspiran para deshacerse de David en un ritual mágico, trazando un círculo de sal al que éste sería convocado (71). Sin embargo, David se encuentra bajo la protección del estanciero y anda equipado con palos de sándalo (74), madera empleada desde hace siglos en rituales esotéricos. La obra concluye con la muerte de Isolina en el bosque por la mordedura de una mancuspia y el consiguiente fallecimiento de David por pena. En esta última escena Isolina ya pericada, se reduplica observando su propio cuerpo “[s]ubida a un árbol..., con la cara muy blanca” (91) y grita de horror por su perpetuación eterna en el trasmundo al lado de David. Toda la pieza está sumergida en un ambiente hechizado y postmortuo, habitado por presencias etéreas y aterradoras. Así, por ejemplo, lo comenta el Señor Robledo al sentirse tocado por algo invisible después de mencionar el nombre de David⁷ (76).

La incomunicación erótica y la amenaza de su perpetuación en otra esfera, la venganza postmortua de almas apegadas a dimensiones asfixiantes y deprimentes, los rituales mágicos y los exorcismos, son motivos de larga geneología fantástica actualizados por Cortázar en esta pieza.

III. *NADA A PEHUAJÓ*

En *Nada a Pehujó* la expresión poética cede el paso al ludismo escénico, metafísico y lingüístico. Los abracadabrantos equívocos verbales, el humor y el ludismo son recursos esenciales que preparan la epifanía de lo fantástico en un espacio cerrado; un restaurante nada convencional, frecuentado por personajes incoherentes. Cortázar pone el acento en la densidad polisémica de signos auditivos, verbales y quinéticos, así como en la hilaridad de los diálogos irracionales y alegóricos que incitan al distanciamiento. Esta estrategia lúdica propicia una estructura ritualizada que se encamina hacia el desenlace inquietante final, y que precisa de una disposición escénica multidimensional y efectiva: el restaurante (dominado por el Maître), la oficina de envíos (a la merced de un burócrata) y el control absoluto sobre los

⁷ “(Interumpiéndose con un enorme alarido y un manotón a su hombro izquierdo). ¿Quién me ha tocado el hombro?”

personajes, disputado entre el Hombre de Blanco y la Mujer de Verde en un nivel espacial superior que simula una partida de ajedrez.

Lo que empieza como un día corriente en el restaurante para un grupo de clientes estereotipados, se convierte en un juicio dantesco contra los sostenes de la sociedad, cuya plasticidad remite a los cuadros de El Bosco. Ahí la vanidad, el materialismo, la lujuria, la gula, la malicia, la desconsideración y la traición cobran dimensionalidad en las figuras del Juez acosado por el espíritu de Carlos Fleta, a quien sentenció a muerte a sabiendas de que era inocente; del cruel Empleado de correos y a la vez verdugo del guillotinado; de la rica adúltera y su pareja, un vanidoso arquitecto; del capitalista condenado a devorar insaciablemente entablando conversaciones con su comida; de su esposa vegetariana, cuyo nombre remite a Lilith, la entidad demoníaca mesopotámica, y quien pretende tentar al Juez; del defensor traidor del ejecutado, y de la materialista Turista Americana quien se alimenta de animales vivos. Al otro lado está la gente de a pie: El Cliente misterioso que en vano pretende fletar un medio de transporte; un Ujier servil y adulador, y El Vendedor etéreo que comercia artículos absurdos. En el mismo bando se encuentra Franco poseído por el espíritu del ejecutado: “Hoy es como si otro mandara en mí ... Algo que me llena la cabeza de cosas horribles que le han pasado a otro ... Quisiera saber de quién son las manos” (112-115). Por último, el enigmático Maître, reencarnación del injusticiado o entidad “inmunda” (121), como lo caracteriza Franco, y Los Mozos que sirven platos mortales vigilando a los presentes.

Todos los personajes son peones en manos del seráfico Hombre del Blanco quien al final sentencia el destino del Juez con una jugada de jaque mate. Éste queda petrificado por sus remordimientos y a merced del Maître quien, al correr la manga de su chaqueta, revela el mismo tatuaje que el ejecutado Carlos Fleta, haciendo que el Juez grite horrorizado antes de pasar a otro estado de existencia o al ultramundo. Un final abierto y característico de la escritura cortazariana, donde dobles, poseídos, aparecidos y reencarnados acosan a los personajes, dejando al lector y a los espectadores en la más absoluta incertidumbre sobre si se trataba de pesadilla o de juicio en el más allá.

CONCLUSIONES

En el teatro cortazariano los motivos fantásticos y la ambiciosa semiología escénica abren grietas que expanden el espacio escenográfico.

fico, trasladando a los personajes a otras dimensiones espacio-temporales. Las didascalias exigentes, los ambientes ambiguos, irracionales y multidimensionales, las visualizaciones escénicas del bestiario cortazariano, la actuación mágica sobre la naturaleza y la plasticidad escénica de inspiración gótica, entroncan a Cortázar en un ilustre linaje dramático que hunde sus raíces en la renovación teatral de fines de siglo XIX con el teatro imposible de Théophile Gautier, la dramaturgia irrealizable de Víctor Hugo o la escena simbolista y evasiva de Théodore de Banville; y que lo enlaza con la órbita escénica pesadillesca del teatro surrealista y la irracionalidad metafísica del absurdo. En este universo escénico distorsionador, más interiorizado y mental que escénicamente realizable, se produce la fusión entre la agonía de los personajes con los fenómenos exteriores a la manera de Maurice Maeterlink. Los temas, motivos y personajes desafían las barreras entre la narrativa y la dramaturgia cortazariana y remarcan la intratextualidad neofantástica que rige la estructura de estas tres piezas, en las que se esbozan transgresiones entre los diversos planos de la realidad y de la fantasía trasladándonos del ‘lado de acá’ al ‘lado de allá’ e incitándonos pasar a aquella ‘otra orilla’ que tanto le atraía a Cortázar y donde todo vuelve a ser posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Alazraki, Jaime. “Qué es lo neofantástico.” *Mester*, vol. 19, núm. 2, 1990, pp. 21-33.
- Baldick, Chris, editor. *The Oxford book of gothic tales*. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- Campra, Rosalba. *América Latina. La identidad y la máscara*. México, Siglo XXI, 1998.
- . *Territorios de la ficción. Lo fantástico*. Sevilla, Renacimiento, 2008.
- Cortázar, Julio. *Adiós, Robinson y otras piezas breves*. 2ª ed., Madrid, Alfaguara, 1995.
- . *Clases de literatura. Berkeley. 1980*. 2ª ed., Barcelona, Debolsillo, 2016.
- Freud, Sigmund. *Obras completas*. Traducidas por José L. Etcheverry, vols. 8, 9 y 18, Buenos Aires, Amorrortu Editores S.A., 1992.
- Moroni, Ornella. “Jorn Moestrup. The structural patterns of Pirandello’s work.” *Giornale italiano di filologia*, 36, 1974, pp. 99-103.
- Sanchis Sinisterra, José. “*Cronopios rotos*. A partir de textos de Julio Cortázar.” Sala Beckett. Obrado Internacional de dramaturgia,

- <https://www.salabeckett.cat/es/espectacle/cronopios-rotos/>
- Sardiñas, José Miguel y Morales, Ana María, editores. *Relatos fantásticos hispanoamericanos. Antología*. La Habana, Casa de las Américas, 2003.
- Sartre, Jean-Paul. *Situations, I. Essais critiques*. París, Gallimard, 1947.
- Standish, Peter. “El teatro de Julio Cortázar.” *Hispania*, vol. 83, núm. 3, 2000, pp. 437-444.
- Todorov, Tzvetan. *Introducción a la literatura fantástica*. Traducido por Silvia Delpy. México, Premià, 1980.

Actitudes lingüísticas hacia las lenguas cooficiales de España. El caso de la población migrante lituana

VIOLETA MILIUN
Universidad de Vigo

1. PLURILINGÜISMO DE ESPAÑA EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN

Ya desde el siglo anterior España ha sido uno de los sitios más populares que recibía inmigrantes de todo el mundo. Las personas procedentes del extranjero se instalaban allí en busca de empleo, bienestar social o por el simple hecho de tener ganas de pasar un tiempo fuera de su país de origen. En principio, la integración de un inmigrante depende de la predisposición individual, abarcando tanto aspectos socioculturales como también lingüísticos. Varios autores (Collin y Karsenti 243, Esser 1, García 12, Mallows 3), consideraban el aprendizaje de la lengua oficial del país de residencia un factor relevante para la integración exitosa de los inmigrantes. La capacidad de hablar dicha lengua supone la eliminación de obstáculos relacionados con la vida diaria (trabajo, realización de los trámites en instituciones públicas, etc.).

Actualmente muchos países del mundo son bilingües o plurilingües, con más de una lengua oficial, lo que hace que la integración lingüística de los inmigrantes en algunos casos sea un tanto relativa. La población migrante, sobre todo personas que aspiran a obtener un empleo en el ámbito público, puede verse obligada a aprender y usar lenguas cooficiales del país de residencia (Boix Palop, Soriano Arnanz 39), con lo cual su repertorio lingüístico con el tiempo puede aumentar más. En este sentido, el Estado español tampoco es una excepción. Tal y como la mayoría de otros países, España se considera un país plurilingüe, en el que hay cuatro idiomas oficiales: castellano (generalmente conocido

como “español”), catalán (o también valenciano/balear¹), gallego y vasco, llamado euskera (Turell 1, Cichon y Doppelbauer 7, López García 12, Miguel Aparicio y Buitrago Gómez 9, Medina López 39). Todas estas lenguas, excepto el vasco, tienen el mismo origen, son lenguas romances y derivan del latín (Deza Enríquez 21, Medina López 39). El vasco es una lengua prerrománica, no indoeuropea, y prácticamente no tiene nada en común con otras lenguas oficiales de España (García-Macho et al. 387). Tanto castellano, como catalán y gallego, comparten algunos rasgos léxicos y gramaticales, aunque también es cierto que se caracterizan por una serie de rasgos que se distinguen a nivel fonológico y morfosintáctico.

Es cierto que desde el punto de vista político-lingüístico se concede el protagonismo al español-castellano, pero en algunas comunidades autónomas (Cataluña, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Galicia y el País Vasco) este protagonismo se reparte con una lengua más, sobre todo en el ámbito público y educativo, con el sistema curricular bilingüe (Fortanet-Gómez y Ruíz-Garrido 62), así que las personas residentes en dichas comunidades, incluidos los inmigrantes, en menor o mayor grado tratan con estas segundas lenguas, las cooficiales. El paisaje lingüístico bilingüe, y también la convivencia con la gente autóctona hacen que la comunidad migrante inevitablemente conozca otras lenguas oficiales y con el tiempo completa- o parcialmente las aprenda.

2. SITUACIÓN DE LOS INMIGRANTES LITUANOS EN ESPAÑA

Según los datos proporcionados en la página web del Instituto de Emigración de Lituanos de la Universidad Vytautas Magnus en Kaunas se indica que los lituanos son una de esas pequeñas naciones históricas cuyos emigrantes están esparcidos por todo el mundo. La migración de lituanos a España es una de las más recientes, que se llevó a cabo a finales del s. XX — principios del s. XXI.

Los lituanos habitualmente emigran a España en busca del empleo o por los estudios. Durante estos años la comunidad migrante lituana creó allí la mayor comunidad inmigrante de todos los países bálticos. Según

¹ Muchas veces suele haber una “división” del catalán, según la zona en que se habla dicha lengua. En total hay dos variedades del catalán: occidental y oriental. En la Comunidad Valenciana el catalán es más conocido como valenciano, para destacar su particularidad histórico-nacional entre las demás comunidades. La situación similar encontramos también en las Islas Baleares, donde la presencia del balear acentúa su nacionalidad (Pradilla 66-70).

la información actualizada del Padrón continuo de habitantes, en el año 2021 en España en total vivían poco más de 15 mil lituanos, la mayoría de ellos reside en la costa mediterránea, particularmente la Comunidad Valenciana (provincias de Valencia y Alicante) y Cataluña, ambas comunidades son bilingües.

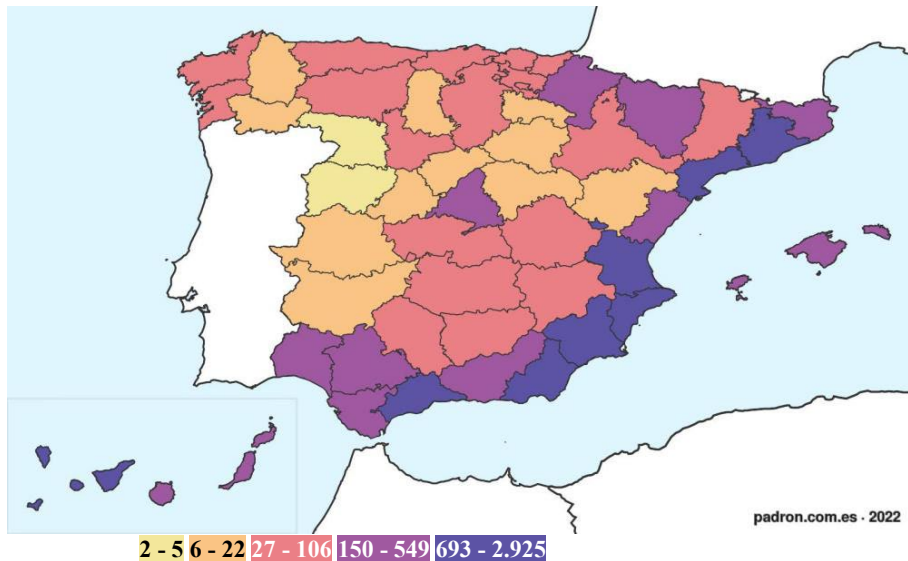


Figura 1. Distribución de la población lituana por comunidades autónomas en 2021 (padron.com.es).

En la Figura 1 observamos la distribución de la población migrante lituana en todo el territorio español, que, en general, no está equilibrada por las comunidades. Como ya hemos mencionado, los lituanos normalmente se instalan en la zona mediterránea del país (marcada en color violeta oscuro), y allí funcionan las escuelas y asociaciones lituanas más grandes en todo el país. No obstante, en otras zonas el número de lituanos es considerablemente más bajo. En otras comunidades bilingües, que están ubicadas en el norte de España (Galicia y el País Vasco) tampoco reside un gran porcentaje de lituanos: su número apenas alcanza poco más de 100 (marcadas en colores naranja y rojo).

Por otra parte, tampoco hay fuentes sobre los lituanos residentes en las zonas norteñas del país, por la falta de la comunidad activa en estas zonas, sobre todo en el País Vasco, con lo cual podríamos suponer que dichas comunidades todavía son muy poco conocidas por la población extranjera o las condiciones no son las más apropiadas para que pudie-

ran instalarse allí. No obstante, en Galicia la situación de los inmigrantes lituanos es mejor con respecto a las comunidades vecinas, y allí hay una comunidad lituana bastante activa.

Los trabajos sociolingüísticos sobre la población lituana, más aún sobre las actitudes lingüísticas con respecto a esta todavía son muy escasos en el extranjero. Por otra parte, todavía hay pocos estudios que tratan las actitudes lingüísticas hacia las lenguas cooficiales de España en el contexto de migración. Destacamos el de Miguel Solana, quien, en colaboración con otros autores, investigaba el grado del conocimiento de las lenguas oficiales en los inmigrantes en Cataluña, en parte refiriéndose también a la motivación y necesidad de aprender catalán, y el de Lasagabaster, que analizó las actitudes lingüísticas de los estudiantes tanto españoles como inmigrantes. El presente estudio no solo contribuirá a la presentación de lituanos en España, sino también será una especie de reflexión acerca del plurilingüismo con el que encontramos allí y en otros países.

3. CONCEPTO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Generalmente las actitudes son conocidas como “características adquiridas a lo largo de la vida que definen opiniones, posturas y predisposiciones hacia distintos objetos, personas, ideas, etc.” (Fishman *ctd.* en Rojas Molina 31, Baker 11). Nuestra opinión y predisposición hacia las cosas se descubre principalmente por nuestra propia cuenta, en una relación directa con el objeto. Se puede tener ciertas actitudes tanto hacia una religión, como hacia un sistema político, etc. Baker (10) de igual forma habla de los “constructos hipotéticos”, que se usan para explicar la dirección y persistencia del comportamiento humano: según qué actitudes tenemos hacia una cosa (positivas o negativas), vamos comportándonos así respecto a esta.

Tanto el aprendizaje como el uso de lenguas también dependen de las actitudes que uno tiene hacia estos. Las actitudes lingüísticas son creencias, evaluaciones, preferencias establecidas en torno a las lenguas o variedades lingüísticas, influidas por un sentimiento de afecto o de rechazo hacia estas, y están estrechamente relacionadas con el comportamiento lingüístico (Martí et al. 285). La cuestión es análoga a la teoría

mentalista descrita en el párrafo anterior: nuestros pensamientos y opiniones (positivos o negativos²) sobre una lengua influyen de alguna manera sobre el uso real de esta y predicen el comportamiento lingüístico.

En este sentido, en el concepto de las actitudes lingüísticas se entremezclan tanto el componente cognitivo (conocimientos previos y prejuicios sobre una lengua) como el afectivo (condicionado por los sentimientos y emociones) y conativo o conductual (interferencia en la conducta social). Según varios autores (Baker 12, Garrett 23, Gómez Molina 31), estos tres componentes son fundamentales para conocer la estructura y el funcionamiento de las actitudes lingüísticas en los hablantes. Por ejemplo, si tenemos cierto afecto hacia el francés, y, basándonos en nuestros conocimientos previos, lo consideramos una lengua bella y prestigiosa, hay muchas posibilidades de que lo vamos a aprender y usar posteriormente. Lo mismo sucede en el caso de la lengua materna (L1) y las demás lenguas. Teniendo una buena predisposición hacia el uso de una u otra lengua y sus hablantes, estamos motivados a usarlas y mantenerlas en la vida cotidiana. Por el contrario, las actitudes negativas hacen que el uso y el mantenimiento de una lengua con el tiempo se disminuya.

Las actitudes lingüísticas, como un constructo interno, coexisten con lo externo, y se reflejan en las situaciones reales en las que se usan las lenguas. Uno no puede funcionar sin el otro, no podemos evaluar una actitud hacia una lengua sin tener en cuenta los hechos reales que lo demuestran. Por ello, es muy importante que dichas actitudes estén expresadas de alguna forma, para poder reconocerlas y explicarlas.

4. ESTUDIO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS INMIGRANTES LITUANOS EN ESPAÑA

4.1. *Objetivos*

Antes de empezar con la presentación de los resultados del estudio, sería relevante comentar los objetivos que hemos establecido.

Los objetivos de nuestro estudio son los siguientes:

² Algunos autores (Etxebarria ctd. en Román y Martín 192), Gómez Molina 30) consideran que no existe la actitud lingüística “neutral”, es decir, una actitud ni positiva, ni negativa hacia una lengua. No obstante, a veces se habla del término de actitudes lingüísticas: de inseguridad, relacionado con el conflicto lingüístico interno que experimenta un hablante a la hora de escoger una lengua (Gómez Molina 31).

1) Averiguar si el tiempo de residencia en una comunidad autónoma de España bilingüe influye sobre las actitudes lingüísticas, el aprendizaje y el uso de la lenguas cooficiales por parte de un inmigrante de origen lituano.

2) Indagar si la segunda generación (hijos de los inmigrantes) se familiariza con las lenguas cooficiales más que sus progenitores y qué situaciones en concreto lo sugieren.

4.2. Metodología

Para llevar a cabo la investigación, hemos empleado el método cualitativo, realizando entrevistas semidirigidas. Las entrevistas fueron grabadas a distancia, a través del programa *Zoom*, posteriormente transcritas a mano y procesadas a través del programa *ATLAS.ti*. A la hora de realizar la investigación, hemos tratado de entrevistar por lo menos a un inmigrante lituano por cada comunidad autónoma bilingüe, y con hijos.

Tabla 1. Participantes del estudio.

Informante	Años de residencia en España (años)	Lugar de residencia (comunidad autónoma)	Lenguas oficiales de lugar de residencia	Lenguas habituales	Número y edad de los hijos
M45 ³	21	Comunidad Valenciana	Castellano, valenciano ⁴	Castellano, lituano	2 (30; 23)
H45	3	Galicia	Castellano, gallego	Inglés, castellano, lituano	4 (25; 17; 13; 7)

En la Tabla 1 presentamos los datos básicos de los participantes de nuestro estudio. Primero, hemos entrevistado a una mujer de 55 años, que reside ya más de 20 años en España, en un pueblo de la Comunidad Valenciana, y tiene dos hijas adultas. El segundo informante es un hom-

³ Para mantener el anonimato de los informantes, para cada uno hemos usado el código, formado por la primera letra de su género (M como mujer y H como hombre) y el número, la edad del informante.

⁴ En este artículo, aparte del *valenciano*, también vamos a usar *catalán-valenciano*, para dar más concreción al origen de la lengua oficial de la Comunidad Valenciana.

bre de 47 años, que todavía lleva muy poco tiempo en España. El hombre reside en Galicia, y tiene hijos de distinta edad, algunos son adultos y otros todavía son de edad escolar. Tal y como habíamos comentado anteriormente, el número de inmigrantes lituanos residentes en el País Vasco es muy escaso, y por la falta de la comunidad lituana en dicha región tuvimos que prescindir de los informantes.

4.3. Resultados

4.3.1 Uso y prestigio de las lenguas cooficiales

En las entrevistas ambos informantes destacan que sus hijos aprendieron o están aprendiendo otra lengua de la comunidad. En el ejemplo (1) el informante dice que sus hijos, junto con otros idiomas, también tienen que aprender la segunda lengua oficial de Galicia (gallego), aunque estudian en un colegio internacional:

(1) <...> E: ¿Pero, entonces, se les imparten las clases en varias lenguas, por lo que yo entiendo?

I: Sí, e:, sí, inglés, francés I: Sí-sí:, primera es inglés, otra-otra es... pienso que español, también gallego...

E: Gallego.

I: Y... francés también. <...> (H45)

En algunos casos el uso de la lengua cooficial no se limita al ámbito solamente educativo, y la segunda generación empieza a usarla también la usa en la vida diaria.

(2) <...> E: Y con todos sus compañeros hablaban solo español, porque eran español, ¿no?

I: Sí, sí, **valenciano**.

E: M, y valenciano, sí.

I: Sí, valenciano, no es que español, no es que castellano, es-es valenciano, porque estamos viviendo en la Comunidad Valenciana. (M55)

(3) <...> E: ¿Pero en casa-en casa siempre hablabais lituano?

I: Sí, en nuestra casa sí. Pero a vez en cuando si yo, m, o si yo, pues, **ellas, entre las hermanas, están hablando en valenciano**.

E: ¿Valenciano?

I: Hablan en valenciano, sí. Porque es Comunidad Valenciana donde estamos viviendo <...> (M55)

En los ejemplos (2) y (3) la informante cuenta que sus hijas están hablando valenciano también fuera de clase: con sus compañeros, cuando aún asistían al colegio, o entre sí, en casa, incluso cuando en

este sentido la lengua predominante es su lengua materna, el lituano. Podemos deducir que las hijas de la informante, viviendo en la Comunidad Valenciana desde la infancia e influidas por el ámbito local, se familiarizaron con el valenciano e incluso le dan preferencia al español-castellano.

Por lo general, ambos informantes reconocen el prestigio de las lenguas cooficiales, aunque la necesidad de aprender y usar estas lenguas desde el punto de vista personal es muy escasa:

(4) <...> No:-no pienso que... para mí... sí, no sé qué es necesario estu-estudiar solamente gallego, porque gente apre-aprende cuando hablas en... <...> (H45)

(5) <...> E: ¿Y usted también, usted también? <...> ¿Usted también habla (valenciano)?

I: No-no-no, yo valenciano, e: comprendo todo porque me he criado con esta gente, pero tampoco me he intentado en sacar (un nivel). Y tampoco ahora no me-no me hace falta, como que no sé, **no tengo necesidad. Si tienes que trabajar, por ejemplo, en Ayuntamiento o tienes que trabajar en-en la, en Generalitat, no, que se dicen, y, pues entonces sí que te piden un nivel, si no, no te hace falta, nadie-nadie necesite un certificado.** <...> (M55)

En el ejemplo (4) el participante del estudio admite que no siente la necesidad de aprender únicamente gallego. Aunque su última frase en la entrevista queda inacabada del todo, suponemos que el informante pretendía decir que el aprendizaje de la segunda lengua oficial sucedía por sí solo, en el entorno adecuado. Por otra parte, en el ejemplo (5) la informante confiesa que no necesita hablar catalán-valenciano, aunque lo comprende todo, por vivir mucho tiempo con la gente local. Sin embargo, reconoce que la lengua cooficial es imprescindible en el trabajo de funcionario.

En este caso, distinguimos la dimensión cognitiva de las actitudes lingüísticas hacia la lengua cooficial. La informante sabe que en algunas áreas el dominio de dichas lenguas es imprescindible, pero aquello no se le aplica, y este conocimiento contribuye a que la mujer no usa el valenciano en la vida diaria.

4.3.2. Lenguas cooficiales en el contexto de otras lenguas

Los informantes, a pesar de que no usan las lenguas cooficiales y tienen poca competencia lingüística, en principio demuestran su buena predisposición hacia estas lenguas. Dicho en otras palabras, sus actitudes lingüísticas hacia las lenguas cooficiales son positivas:

(6) <...> I: Yo creo que todas idiomas son muy bonitas, y..y a veces no importa: **valenciano, castellano, žemaičiai, aukštaičiai, m: la verdad que no-no-no importa.** <...> (M55)

(7) <...> I: {@Pienso}-pienso que:: en-entiendo (gallego), porque para mí es, solo cambia letras no, más o menos.. **es posible entender, m::: tema y-y-.. también es muy cerca que lengua..a: portugués, y-y-y es-es-es.. fácil para-para aprender,** cuan-cuando tienes, e: nivel-nivel. español. (H45)

En el ejemplo (6), la informante explica que tiene una buena predisposición hacia todas las lenguas, y confiesa que no puede destacar una que le resulta la lengua más bella. En este sentido, hablando de las actitudes lingüísticas, destacamos el componente afectivo, aunque este no determine del todo el uso real de las lenguas. Según la informante, todas las lenguas son bonitas, incluido lenguas regionales, no oficiales, de su país nativo, *žemaičiai, aukštaičiai*), y valenciano, lengua de la comunidad en que reside actualmente.

Por otra parte, en el ejemplo (7), la actitud positiva del otro informante hacia el gallego podemos relacionarla sobre todo con el hecho de que el gallego es una lengua muy fácil de aprender, por ser cercana a otras lenguas: español-castellano o portugués, y por ello es tan reconocible. La misma tendencia la describió Siti Aisyah Ginting en su estudio en el que trataba las actitudes lingüísticas en el ámbito del comercio. Muy a menudo las personas demuestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua, ya que la gramática, pronunciación y vocabulario son relativamente fáciles (128). De este modo, puesto que el informante aún lleva poco tiempo en Galicia, es probable que con los años sus actitudes lingüísticas hacia dicha lengua se van a mejorar.

CONCLUSIONES

El análisis cualitativo de las actitudes lingüísticas hacia las dos lenguas cooficiales de España (catalán-valenciano y gallego) por parte de la población migrante lituana en primer lugar nos demuestra que la presencia de dichas lenguas generalmente no les impide a los informantes llevar una vida social en las comunidades españolas en las que residen. Los inmigrantes lituanos no sienten necesidad de aprender dichas lenguas, independientemente del tiempo que llevan residiendo allí. Por otra parte, en el caso de la segunda generación, las lenguas cooficiales pueden tener mayor valor que para sus progenitores: son

lenguas obligatorias en los centros educativos, también influye mucho el ámbito social en que se encuentran. En este sentido, suponemos que cuantos más años uno pasa en un ambiente (especialmente si reside allí desde la infancia), más posibilidades tiene a aprender y usar diariamente otra lengua oficial. Esta tendencia está reflejada claramente en el discurso de la informante de la Comunidad Valenciana.

Las respuestas de los informantes también nos demuestran que los inmigrantes lituanos tienen unas actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas cooficiales, presentes en sus respectivas comunidades de residencia en España. Se reconoce la existencia de estas lenguas, su prestigio y particularidad. Por otra parte, lo confirman la cercanía con el español-castellano o portugués, en el caso del gallego.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, Collin. *Attitudes and Language*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 1992.
- Boix Palop, Andrés y Alba Soriano Aranz. *El acceso al empleo público en España. Estudio comparado y propuestas de mejora*, vol. 4, Valencia, Universitat de Valencia, 2020.
- Cichon, Peter y Max Doppelbauer. *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España*. Wien, Praesens Verlag, 2008.
- Collin, Simon y Thierry Karsenti. “Facilitating Linguistic Integration of Immigrants: An Overview of ICT Tools.” *Issues in Informing Science and Information Technology*, vol. 9, núm. 12, 2012, pp. 243-251.
- Deza Enríquez, Ana Jimena. “El español en el mundo: lengua romance y lengua universal.” *Introducción a la lengua española*, coordinada por María Luz Gutiérrez Araus, Madrid, Centro de Estudios Ramón Aceres, SA., 2005, pp. 19-30
- Ereminas, Gintautas et al. *Pasaulio lietuvių*. Instituto de Emigración de Lituanos de la Universidad Vytautas Magnus,
<https://www.iseivijosinstitutas.lt/lietuvių-pasaulyje/>.
- Fortanet-Gómez, Inmaculada y Miguel Ruíz-Garrido. “Sharing CILL in Europe.” *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*, editado por María Luisa Carrió-Pastor, Bern, Peter Lang AG, 2009, pp. 47-76. COE,
<https://rm.coe.int/the-linguistic-integration-of-adult-migrants-lessons-from-research-I-i/16807a67f>.

- García-Macho, María Lourdes et al. *Conocimientos básicos de lengua española*. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2017.
- García, Ofelia. "Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers: Some lessons from research." *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, editado por Jean-Claude Beacco et al., De Gruyter, 2017, 11-26.
- Garett, Peter. *Attitudes to Language*. Cambridge University Press, 2010.
- Ginting, Siti Aisyah. "Language Attitude of Sellers in Traditional Market Toward Karonese Language." *ELT*, vol. 11, núm. 7, 2018, pp. 125-130.
- Gómez Molina, José Ramón. *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal: Área metropolitana de Valencia*. Valencia, Universitat de Valencia, 1998.
- Lasagabaster, David. "El español y las lenguas cooficiales en el Estado español: actitudes lingüísticas en un contexto multilingüe." *RILL*, vol.12, 2014, pp. 25-40.
- Lituanos en España*. Padrón continuo de habitantes de España, <https://padron.com.es/lituanos-en-espana/>.
- López García, Ángel. *La lengua común en la España plurilingüe*. Madrid, Iberoamericana Editorial, 2009.
- Martí, Félix et al. *Palabras y mundos: informe sobre las lenguas del mundo*. Icaria Editorial, 2006.
- Medina López, Javier. "Lenguas en contacto." *Cuadernos de lengua española*, dirigido por Gómez Torrego, Luis, Madrid, Arco Libros, 1997.
- Miguel Aparicio, Elena de y María Cruz Buitrago Gómez. *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. Madrid, MEC, 2006.
- Papuk, Raluca Diana. "Language Variation, Language Attitudes and Linguistic Discrimination." *Essex Student Journal*, vol. 8, 2016.
- Pradilla, Miguel Ángel. "The Catalan-Speaking Communities." *Multilingualism in Spain: Sociolinguistic and Psycholinguistic Aspects of Linguistic Minority Groups*, editada por María Teresa Turell. Clevedon, Multilingual Matters, 2001, pp. 58-90.
- Rojas Molina, Sandra Liliana. *Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de español y portugués en el área urbana trifronteriza Brasil-Colombia-Perú*, 2007. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría.
-

- Román, Mercedes y Martín, Javier. *Estudios de filología, historia y cultura hispánicas*, coordinado por Milagros Aleza-Izquierdo y Miguel López-García, 2000.
- Solana, Miguel et al. “Conocimiento de las lenguas oficiales entre inmigrantes extranjeros en Cataluña, e implicaciones sobre su integración social.” *Migraciones*. núm. 32, 2012, pp. 103-128.
- Turell, María Teresa *Multilingualism in Spain: Sociolinguistic and Psycholinguistic Aspects of Linguistic Minority Groups*. Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

La narrativa de Cronwell Jara: el anhelo de salvación gracias al acto de contar

GIOVANNA MINARDI

Università degli Studi di Palermo, Italia

En este trabajo me voy a centrar en *Montacerdos* (1981), la primera obra narrativa, y *Faite* (2016), una de las últimas novelas del escritor peruano Cronwell Jara, con el propósito de poner en relieve los puntos de convergencia y divergencia entre ambos textos¹.

En el *Montacerdos* se narra la experiencia trágica de una pequeña y extraña familia de migrantes - Griselda y sus dos hijos, Maruja y Yococo -, quienes llegan a una barriada en la periferia de Lima, en busca de un refugio, aunque sea provisional. Ahí, por su condición paupérrima y la demencia de Yococo, los tres son tratados como parias por los vecinos, quienes los excluyen de un espacio que antes ellos mismos habían invadido.

Montacerdos es el nombre de la barriada donde se desarrolla la historia, y al mismo tiempo, es el neologismo que describe la destreza de Yococo, que logra domar y hacerse jinete de un cerdo enfermo, llamado Celedunio, suscitando así cierta admiración, y a la vez la desconfianza (por su 'locura' y deformidad), de los vecinos. La voz narradora es la de Maruja, una voz de niña, que no pierde su candor, inocencia y cierto lirismo, pero sin deformar su realidad más inmediata, sino, al contrario,

¹ Edith Pérez Orozco y Jorge Teran Morveli (2019), entre los cuatro ejes temáticos constantes de la obra narrativa de Jara, destacan “el ciclo de la barriada”, al que pertenecen *Montacerdos* y *Faite*, que giran alrededor del mundo de la marginalidad y la pobreza extrema en la periferia de Lima.

dando testimonio de su crudeza, miseria y podredumbre. La mirada infantil no limita o ‘endulza’ la realidad, más bien proyecta una imagen extrema, subjetiva que intensifica, amplía y recrudece la realidad. La ternura de la voz infantil, además, persuade al lector, con quien se establece una especie de complicidad que involucra a éste en los hechos narrados.

El espacio de *Montacerdos* es un espacio suburbano e infrahumano. Metonímicamente, la exclusión espacial de los miembros de la extraña familia, que se reitera constantemente durante la narración, alude a su marginalidad dentro de un mundo ya marginal. Justamente, la destreza de Jara atisba en presentarnos un submundo con sus propios conflictos y armonías.

Avanzando la historia, observamos una creciente degradación física y moral (en el caso de Griselda) de los personajes, hasta su aniquilación: Griselda entrega su cuerpo a los borrachos de la barriada, quienes la maltratan –“una mañana le vi marcas de mordedura en la mejilla y el cuello” (Jara, *Montacerdos* 24) - y cede a los impulsos sexuales de don Eustaquio, marido de doña Juana, hasta morir abortando. También Yococo muere pisoteado accidentalmente por los caballos de los policías que persiguen a un delincuente. Y Maruja queda abandonada, por padecer tuberculosis, sentada en la cima de una choza, esperando quedarse dormida para reunirse en sueño con mamá Griselda y Yococo “volando él sobre el Celedunio; despertando yo en un nido de palomas” (Jara, *Montacerdos* 37). Parece sintomático el hecho de que Maruja se quede sola luchando contra la muerte. Es como si fuera el único sano miembro de la familia, detentor de un ‘discurso nuevo’ (está sentada en la cima de la choza), de la transmisión de la memoria de ‘los excluidos’.

Los protagonistas de *Montacerdos* son nómadas, no sabemos de donde proceden, aunque, de su lenguaje, podemos inferir su origen andino, como se señala desde el comienzo de la novela con la frase lapidaria y sintomática: “Traíamos nuestra casa en hombros” (Jara, *Montacerdos* 7). Cabe mencionar que Jara, *Montacerdos* en su actual ensayo, *El migrante*, define al migrante como un “individuo en excedencia”, en el sentido de que la sociedad lo excluye, lo ‘invisibiliza’, le quita todo derecho a vivir². Todo eso se puede aplicar a nuestros personajes, y

² En realidad, Günther Anders cuenta su propia existencia de exiliado, víctima de la persecución nazi, por ser judío. En su brillante ensayo – publicado en revista en 1962 y traducido solo este año al italiano – pone en el centro la figura del sujeto migrante, que no se ve a sí mismo como “inmigrado”, es decir proyectado en un lugar

más: los tres, como agudamente señala Luis Abanto, “intentan territorializarse desde una prolongada errancia e inestabilidad, es decir, desde un no-lugar” (Abanto 214). De ahí que, además de ser asociados a la inmundicia y la demencia, Griselda, Maruja y Yococo constituyan la antítesis de los vecinos, quienes representan la estabilidad espacial, mientras ellos son seres errantes. En este espacio suburbano que en parte imita la ‘lógica’ de la ciudad ‘urbana’, que, sin embargo, en la diegesis no aparece, ellos se vuelven invisibles: durante la ceremonia de la comunión en la iglesia (son sintomáticos el momento de la comunión y la actitud del cura exenta de toda compasión), el cura no quiere comulgarles a Griselda y Yococo: “A la hora de la hostia [...] hizo como si Yococo y mamá fuesen invisibles. [...] Y jamás les dio la hostia (Ibid. 26-7). En este momento de alta religiosidad, ellos descubren el dramático significado de su otredad: ser considerados unos ‘animales invisibles’, carentes de interlocutores, condenados al aislamiento porque para la sociedad, hasta para la más ‘*lumpen*’, no cuentan nada, son ‘excedentes’.

Y todo esto está “resumido” sobre todo en el personaje de Yococo, en la imagen de la llaga en su cabeza. Yococo es un fantasma, que, como nos dice Jacques Derrida, transita entre umbrales, entre la vida y la muerte, no reside, sin embargo asedia (1994). A él le llaman feto que alude a la deficiencia mental que sufre, pero también a su nacimiento social, es decir, simbólicamente, a su inexistencia como ciudadano. Su muerte parece hacer aún más explícita su ‘invisibilidad social’: es simbólicamente significativo como él muere atropellado por los caballos de la policía, un animal que es símbolo de superioridad, nobleza. El universo de *Montaceros* está atravesado por una estricta jerarquización que – como señala Yushimito del Valle (2013) - recuerda el modelo de la peste que nos propone Foucault (2000), según el que, el estado, el poder, observan constante y sutilmente a sus ‘miembros’, dejando morir a los elementos desechables que suponen un riesgo para la supervivencia de la vida social.

Hay que hacer hincapié en la presencia de los animales en *Montaceros*. Los más relevantes son: el cerdo, la rata, la araña, el caballo. Los primeros tres son generalmente símbolo de miseria, de ignorancia,

de destino, sino siempre en relación con su propia origen y su pasado perdido, De todas maneras, toda emigración es una ruptura fundamental en la vida humana, desarraiga a una persona, le quita voz, la hace sola e invisible.

de maldad, de ‘tendencias oscuras’ en general, pero también de abundancia, prudencia, anhelo de liberación, respectivamente. Y, de hecho, estos tres animales se pueden asociar a la condición de extrema pobreza, marginalidad social y vejación de los protagonistas, pero a la vez, Celedunio es el gran amigo de Yococo, quien, gracias a él, se convierte en el espectáculo del barrio, es decir, el animal le da prestigio, cierta utilidad social; y Maruja, comiendo ratas y sufriendo la violación sexual por parte de Pablo, toma conciencia de su submarginalidad. Me parece interesante el empleo de esos animales con connotaciones ambivalentes, es como si el autor quisiera abrir una pequeña brecha de esperanza en ese enorme y sórdido muro de miserias, a todos los niveles. También el caballo tiene múltiples lecturas simbólicas: es el que manda, el que decide del destino de la familia - llega la policía a caballo para que se vayan de Montacerdos; un caballo le aplasta a Yococo, matándole; el caballo le hace como de contrapunto a Celedunio: éste representa lo inferior, lo explotado; el primero, lo superior, el explotador. Pero, es a raíz del accidente mortal de Yococo (y de la muerte de su madre) que Maruja se da cuenta de todo lo que han pasado y decide ser libre: “no quiero que me traten como a mi hermano” (Jara, *Montacerdos* 37), es decir ahora es ella quien quiere guiar su propio destino, ya no ser guiada.

Para Jara el animal no es solo un ‘ser sensible’, sino es casi una persona. Derrida (2006) crea un neologismo, *animot*, que comprende el plural francés *animaux* (animales) y *mot*, es decir palabra. Así haciendo, él demuestra la fragilidad de las supuestas fronteras entre el mundo animal y el mundo humano, desafiando las certidumbres que se han venido construyendo sobre ambos mundos. El filósofo canadiense Will Kymlicka afirma que: “ha llegado el momento de quitarles a los seres humanos el privilegio de los derechos humanos” (Kymlicka 69) para extenderlo a las personas no humanas, en la medida en que los animales también forman comunidad. La perspectiva de Kymlicka es sugerente: se opera una ‘decentralización’ radical, el ser humano se ‘naturaliza’, ya sin sus especificidades superiores, se le regresa a su estatus de ser sensible. En *Zoopolis*, Will Kymlicka elabora una teoría política que se preocupa por la justicia y la libertad, que - después de incluir en el concepto de ciudadanía a todos aquellos que se han visto negados sus derechos por su sexo, color de la piel, procedencia geográfica, pertenencia étnica, etc. - integra a estos otros “residentes” sociales que son los animales. Las siguientes palabras de Jara, “el hombre es el imbécil que se

autodestruye y destruye el planeta, por avidez” (Minardi 21), parece estar en línea con el pensamiento de Kymlicka , y además, recuerdan a Franz de Waal (2001), quien se pregunta si la peculiaridad del ser humano no esté tal vez en su arrogancia.

De signo diverso son las culturas americanas, con las debidas diversidades culturales, en las que se perfila una interdependencia entre mundo animal, humano y divino. En estas culturas la relación entre hombre y animal desde siempre se define en términos de proximidad e interdependencia dentro de un orden universal que une y rige todo lo que existe; hombres y animales son parte constituyente de un conjunto universal que es al mismo tiempo material e inmaterial, y esto se lee también en su literatura. La fuerza que permite la existencia del hombre es la misma que da origen a todos los elementos de la naturaleza; los animales no están en un plano de inferioridad, ellos participan con el hombre en la unidad del cosmos, son manifestación de lo divino, exactamente por eso pueden asumir el rol de intermediarios entre el hombre y la esfera sobrenatural. Jara es un gran admirador de la antigua cultura incaica, como se ve en *Faite* (y como ya había manifestado en el cuento “Agnus dei”); se puede decir que él pone en tela de juicio el logocentrismo y la inteligencia del hombre.

El argumento de *Faite* se centra en la historia de Faite, cuyo nombre verdadero no conocemos, un hombre que se rasura hasta nunca acabar, mientras su barrio se derrumba; con él vive un sobrino adolescente, quien es la voz narradora de la historia. Éste, en un primer momento, lo critica pero termina acompañándolo en sus sueños y llegando a ser el depositario y el seguidor de sus valores.

Faite, del inglés *fighter*, en el Perú tiene muchos significados, por lo que se refiere a las personas: 1) matón, persona que hace alarde de valentía e intimidación a los demás; 2) ladrón de alto vuelo, de prestigio ganado entre los delincuentes por su trayectoria y valentía; 3) guapo, valiente, decidido (Calvo Pérez 418). Sin embargo, el Faite de Jara solo utiliza la fuerza cuando es necesario y su carácter decidido y valiente no le impide orinarse ante la presencia del peligro.

El narrador de *Faite*, al igual que en *Montacerdos*, es un narrador autodiegético que permite reducir la distancia entre el que narra y la materia narrada dominando así la perspectiva de la intimidad del sujeto, y es una voz desdoblada que mezcla visión infantil y reflexión madura. Estamos ante un relato retrospectivo narrado desde el recuerdo infantil del ahora yo adulto sobrino de Faite, que extrañamente no tiene nombre,

como si fuera una especie de ‘voz mítica’, fuera de toda dimensión temporal y espacial. En efecto, éste tarda en comprender la grandeza de Faite: “Tocó [Faite] como un ser divino [...] (esto lo digo, años después, de viejo, no cuando fui niño)” (Jara, *Faite* 20). Es decir, el ‘poder’ de Faite, su deseo de soñar y ser libre se apoderan también del sobrino, plasman su voluntad tejiendo una realidad mítica que le gana a la triste realidad objetiva.

Si en *Montacerdos* el centro de la escena es un barrio entero, aquí todo pasa en la calle Retablitos, una calle que se va desmoronando poco a poco, a fuerza de temblores en el arenal. Su nombre es sintomático. Como bien señala Crisanto Pérez (2017), la novela podría entenderse como un retablo ayacuchano, lo cual encerraría toda una percepción sobre la literatura: al abrir el libro, se procede a abrir las puertas de un retablo donde lo normal y lo anormal, lo real y lo fantástico, lo lírico y lo descarnado tienen cabida, aún más que en *Montacerdos*. El centro de la novela es la casa, la vieja y destartalada casa de Faite, de la que él casi nunca sale, mientras que en la anterior novela los protagonistas no tienen casa. “Faite se rasuraba frente al espejo” (Jara, *Faite* 11), éste es el incipit de la novela, y poco después leemos: “Se oyó un poderoso estruendo, la voz de las entrañas de la tierra” (Jara, *Faite* 11), es decir: se viene un temblor que hará desaparecer dos casas, sin embargo Faite sigue ahí, en su casa, frente a su espejo, impertutable, en su “sagrado ritual religioso” (Jara, *Faite* 16). Y al final de la novela, cuando ya todo el barrio se derrumba, Faite le pide a su sobrino que le compre una nueva máquina de afeitar, corroborando eso que Faite es mente, es Realidad mental, y ahora también el sobrino lo es, en su acto de volar lejos.

Su casa/choza es su refugio, como si fuera una especie de útero materno, según afirma Jeremías Martínez Rodríguez (2019), y también el hecho de pasarse el tiempo rasurándose ante un espejo puede leerse en clave simbólica: el espejo refleja la verdad, la sinceridad, el contenido del corazón y la conciencia (no es por nada que el término latino *speculum* ha dado nombre a especulación, que en su origen significaba observar el cielo con la ayuda de un espejo). El espejo no cumple solo con la función de reflejar una imagen; el alma que se convierte en un espejo perfecto participa de la imagen y a través de esta participación sufre una transformación, es decir el alma termina participando de la misma belleza a la que se dirige. El espejo representa simbólicamente las posibilidades que la Esencia tiene de determinarse por sí misma, posibilidades que ella regula en virtud de su infinitud. Parece que la única acción que contradistingue Faite puede leerse como el ‘correlato

objetivo' de su identidad formada de sujeto coherente consigo mismo: su casa es un templo, como él dice, y él mismo es un templo.

Nuestro protagonista está rodeado de animales, que para él son como los hombres; le pregunta a su sobrino: “¿no tienen hambre y sueños como nosotros?” (Jara, *Faite* 99). Su admiración por los gallos va más allá de entrenarlos a pelear a navaja, él los considera los animales más sabios, llegando a indentificarse con éstos: “Yo soy un gallo [...] Son geniales matemáticos, maestros y sacerdotes místicos. Nadie más religioso ni más dueño de tantos secretos y conocimientos holísticos como un gallo y su ciencia de navaja” (Jara, *Faite* 109). El gallo se le asocia, simbólicamente, al fuego, al sol, al renacer; representa el símbolo del alba y del despertar, de la actividad, de la supervisión, del control, y, al mismo tiempo, del aproximarse de la muerte; todo eso quiere ser y hacer Faite: como hemos mencionado anteriormente, él es un hombre independiente, decidido a ser sí mismo, pero que, en el fondo, se deja arrastrar por la muerte.

Se entabla una relación de sinergia perfecta entre el protagonista – una especie de Yococo no deforme ni enfermo, pero, sí, raro – y sus animales; ellos tienen una subjetividad propia, como se puede ver en los nombres de sus dos cerdos, Apolonio y Misántropo (a quienes, además, se les llama “Sir”), sus dos gallos, Arquímedes y Euclides, y sus gallinas, Rosita y Juanita. Como es sabido, la palabra constituye una de las discriminantes más persuasivas entre mundo humano y no humano; Jara en *Faite* llega a cuestionar el lenguaje verbal, para afirmar otro tipo de comunicación que coloca al hombre y al animal en un territorio común, en una relación de proximidad. Sin negar la peculiaridad y las enormes potencialidades del lenguaje humano (Faite es poeta también), la novela prospecta la posibilidad de admitir que el animal también puede tener su propio mundo de afectos y emociones. Los cerdos, las gallinas, los patos aquí hablan y, aunque no son muchos los momentos en que expresan su elocuencia, son momentos de gran relieve, de alta tragedia: cuando las chozas se desmoronan, o cuando el sobrino se entera de que Faite probablemente era su padre, siendo él hijo del incesto de Faite y de la hermana de éste.

El escritor en la lucha por la sobrevivencia acerca el hombre y el animal a partir de las nociones de ‘precariedad’ de los márgenes del cuerpo y vulnerabilidad; ambos comparten el mismo destino: en *Montacerdos*, como hemos visto, Celedunio y Yococo son vistos como objetos de broma y burla; en *Faite* los animales, al igual que los habitantes

de la calle, están preocupados por el peligro inminente de sus casas, porque saben que son muy muy precarias.

Este amor por los animales se relaciona, como ya he dicho, con la evidente simpatía por las antiguas culturas peruanas que siente Jara, que expresa a través de palabras puestas en la boca de Faite. Después de decirle a su sobrino que padre Rafael no cree y es un mujeriego, Faite se ‘lanza’ en un ‘panegírico’ del panteísmo y la religión de los Incas: “Mi Biblia es la Naturaleza [...]. Muy sabios eran los Ingas. Ignorantes y depredadores eran y son aquellos que trajeron la Santa Inquisición, castradora y creadora de zombis y Frankenstein que se arrodillan ante el dios extranjero, odiando su religión original y verdadera. Olvidando a la suya, más valiosa” (Jara, *Faite* 73).

He dicho que en *Faite* se juntan lo real y lo fantástico: Hacia el final de la novela, en su delirio bajo los efectos de la droga que le da la gitana Raquel, el sobrino sueña con su tío, primero volando con dos enormes alas, y luego posarse sobre la palma de su mano, reducido ahora al tamaño de una mosca azul que preanuncia la desgracia de su próxima muerte. Faite le despierta y le dice que no tiene que vivir en su burbuja de jabón, es decir, no hay que vivir en el autoengaño, hay que asumir el horizonte del desengaño para desafiar la realidad con los sueños, sí, pero ‘naturales’, no artificiales. De todas maneras, Raquel, narcotizada por la droga, le convence al sobrino que pueden volar subidos a un par de cerdos hasta Montacerdos, “el País del Nunca Jamás”. Éste le monta, pues, a Sir Apolonio y vuela a Montacerdos; el siguiente fragmento, muy significativo, parece ser un ‘resumen’ de *Montacerdos*: “Una niña perseguía a su madre, el hermano montaba un cerdo como cabalgar un caballo viejo y garrapatoso, la madre llevaba entre cartones y costales una casa en hombros; parecían seguir en un sueño de pesadilla a un niño de talla descomunal, alto como una colina soberbia o un caballo de Troya, rodeado de niños” (Jara, *Faite* 131). Jara esboza una línea ideal entre las dos novelas, una especie de intratextualidad, aunque ahora el barrio de Montacerdos, con todas sus crueldades, adquiere otras connotaciones: “Faite era feliz en Retablitos porque Retablitos era más cierto y más fantástico que Montacerdos. [...] No veo ilusiones aquí en *Montacerdos*. [...] Todo ahí [en el chiquero de Faite] se sostiene en ilusión y fantasía” (Jara, *Faite* 132-33). El lector se queda con la duda si Faite se convierte en un ser alado o si cae al abismo al derrumbarse su casa; esto se puede leer como la apoteosis del desengaño y la ilusión a la vez, nada puede el ser humano contra las negatividades de la realidad, solo le quedan el acto de soñar y de contar. La realidad

objetiva se convierte en sueño para el sobrino, en su Realidad mental, herencia de la enseñanza de Faite. Maruja y el sobrino encarnan el horizonte utópico y mítico al que se aferra nuestro autor, que le permite alejarse de una mirada fatalista y resignada de la realidad social, invitándonos, en cambio, a imaginar que otro mundo, otra sociedad es posible.

Faite retoma ‘*topoi*’ literarios de *Montacerdos*: el mundo infernal de las barriadas, la violencia y la crueldad del ser humano, el anhelo de salvación gracias al acto de contar, a la palabra escrita. Pero aquí la dimensión social se reduce, el énfasis del autor está en la búsqueda interior, ya no en la denuncia social; la casa deja de ser un espacio físico para convertirse en un espacio simbólico e interiorizado; la importancia de los animales es más significativa. Estos hablan, piensan, están presentes desde la primera página y cierran la narración, en un *unicum* con Faite; dicho con otros términos, ellos vehiculan el mensaje del autor, que va en este sentido: la literatura es su salvación, su ‘religión’, ella no sabe y no quiere explicar - como se proponen en cambio la ciencia y la política -, pero es capaz de hacer alusiones y vislumbrar nuevos posibles caminos de cambio. Y cuando lo hace, bajo la mirada sorprendida del escritor y del lector, se verifica la ‘epifanía del animal’, el primer paso hacia una relación sin jerarquías que, tal vez, en el futuro se pueda contar. Jara, a través de la palabra, de la dimensión mítica, crea un desplazamiento del punto de vista, una ‘decentración cognitiva’ capaz de alejarse de la supuesta centralidad del *sapiens* y meter en el centro otras figuras. La literatura es así un acto de resistencia a las adversidades de la vida y a los poderes fuertes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abanto, Luis. “Cronwell Jara: la disolución de la dualidad ciudad-suburbio.” *La otredad suburbana en la narrativa peruana entre 1950 y 1992*, 2005, University of Ottawa, Tesis doctoral.
- Abanto Rojas, Luis. “Otredad y acentricidad urbana en la escritura de Cronwell Jara.” *Lienzo*, vol. 33-34, 2013, pp. 147-170
- Anders, Günther. *L'emigrante*. Roma, Donzelli, 2022
- De Waal, Franz. *Naturalmente buoni. Il bene e il male nell'uomo e in altri animali*. Milano, Garzanti, 2001
- Derrida, Jacques. *Spettri di Marx*. Milano, Cortina, 1994.
- Derrida, Jacques. *L'animale che dunque sono*. Milano, Jaka Book, 2006
- Foucault, Michel. *Gli anormali*. Milano, Feltrinelli, 2000.

- Kymlicka, Will. *Zoopolis. A Political Theory of Animal Rights*. Oxford, Oxford University Press, 2011.
- Jara, Cronwell. *Montacerdos*. Lima, Ed. San Marcos, 2014.
- Jara, Cronwell. *Faite*. Lima, Ed. Arcángel San Miguel, 2016.
- Martínez Rodríguez, Jeremías. “La narrativa apostólica como armonía entre lo Natural y lo Artificial: construcción de las identidades y los espacios de protección en *Faite* de Cronwell Jara.” *Cuadernos urgentes. Cronwell Jara Jiménez*, editado por Edith Pérez Orozco and Jorge Terán Morveli, Lima, Distopía Editores, 2019, pp. 75-109.
- Minardi, Giovanna. “Entrevista a Cronwell Jara.” Jara Cronwell, *Montamaiali* (trad. it.), Arcoiris, Salerno, 2015, pp. 17-26
- Pérez, Crisanto. “No uno sino muchos Faite.” *Sietevidentes*, vol. 32, 2017, pp. 7-19
- Yushimito del Valle, Carlos. “Ilegitimidad y fantasmagoría política: una lectura del sujeto desechable en *Montacerdos* de Cronwell Jara.” *Anales de Literatura hispanoamericana*, vol. 29-40, 2013, pp. 29-40.
- Pérez Orozco, Edith, and Jorge Terán Morveli, editores. *Cuadernos urgentes. Cronwell Jara Jiménez*. Lima, Distopía Editores, 2019.

La Transición Española y el camino hacia la democratización del país

MARÍA NIKOLAOU

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

INTRODUCCIÓN

La Transición Española hace referencia al periodo cuando España vive cambios políticos, sociales, ideológicos y periodísticos, al pasar de un régimen dictatorial impuesto durante 40 años por el General Francisco Franco a un sistema/gobierno democrático (Martínez y Romero, 2014). El presente trabajo estudia la labor premeditada de Juan Carlos I, y su gran influencia para llevar a cabo estrategias políticas que lo conducirán a la democracia parlamentaria la democratización de España. Específicamente, intenta resaltar el papel que han jugado los personajes históricos, el Rey Juan Carlos I y el Presidente de Gobierno Adolfo Suárez, realizando el seguimiento de forma cronológica de los acontecimientos históricos más importantes ocurridos en España en el periodo de transición 1975-1978 que marca el proceso hacia la democracia.

El objetivo de esta investigación es, mediante el rol de Juan Carlos I en cuanto a transición a la democracia, resaltar la importancia de la Ley del 22 de julio de 1969 que fue promulgada para regular la sucesión a favor del Rey Don Juan Carlos de Borbón, después de la muerte del General Franco, y exponer el contexto político de la Ley 1/1977, sobre la Reforma Política, que permitió el cambio de régimen político y dio paso a la promulgación de la Constitución Española de 1978.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo bibliográfico, sistemático y no experimental, pues se recolecta información de distintas fuentes bibliográficas. Su nivel descriptivo, ya que la investigación se desarrolló con una orientación hacia la descripción e interpretación de los diferentes datos, basándose en la información adquirida de forma online, el diseño es no experimental, dado que es una revisión sistemática de las fuentes; más no se aplicó un estudio de campo en el cual se involucre una población y un lugar específico.

El método empleado en este trabajo consiste en una revisión bibliográfica orientada a la descripción del período histórico que comprende a los tres años transcurridos entre la coronación del rey Juan Carlos I de Borbón el 22 de noviembre de 1975 y la aprobación en referéndum de la Constitución democrática, el 6 de diciembre de 1978.

Se tuvieron en cuenta estudios como: revisiones, estudios de casos, revisiones narrativas expuestas por periódicos, monografías, trabajos especiales, tesis de grado, artículos de revistas en internet, libros con aportes teóricos.

Para la búsqueda y recopilación de información bibliográfica se utilizaron las siguientes fuentes: Hemerotecas del diario ABC, del diario Mundo, El País, La Vanguardia, el diario Ya, Revistas de Historia; búsqueda por Google.

EL RÉGIMEN DE FRANCISCO FRANCO

Cuando los militares liderados por el General Franco, ganaron la Guerra Civil española (1936 – 1939), se instauró la dictadura franquista, uno de los regímenes políticos más tiránicos que la Europa Occidental haya presenciado en la segunda mitad del siglo XX. El régimen de Franco “representaba una dictadura institucionalizada con un partido único, sindicatos corporativos, una burocracia amplia, el apoyo incondicional de los militares, una policía que usaba la represión, el control de los medios de comunicación y la censura en distintos ámbitos social”.

Este, conservó algunas instituciones como la monarquía y la mayoría del ejército para que fueran leales a Franco y a los planteamientos ideológicos de su sistema político. En 1947, probablemente por la situación internacional, el Caudillo tuvo que promulgar la ley de sucesoria, que dio paso a la institución monárquica representativa (Suárez-Íñiguez).

Alfonso III, el rey desterrado, pedía ceder sus derechos a su hijo por la “Ley histórica de sucesión de la Corona”. No obstante, Don Juan Conde de Barcelona (hijo del Rey Alfonso III y Doña Victoria) motivado por sus ideas democráticas y la reconciliación de todos los españoles, quería el campo libre para redactar una nueva constitución política que garantizara libertad y derechos humanos, que la nación pudiera elegir una Asamblea legislativa, que se proclamara una amplia amnistía y se buscara una justa distribución de riqueza. Por supuesto esto no fue aceptado por Franco, marcando discordias entre ellos. Solo después de veinte años durante los cuales el régimen franquista se consolidó, logró superar el bloqueo de Europa y conoció cierta prosperidad económica, el General decidió al monarca que lo iba a sustituir.

Franco pactó con Don Juan de Borbón que el príncipe se educara y viviera en España. Así, luego el Conde de Barcelona instaló a Juan Carlos hijo en España bajo la tutoría de Franco. Juan Carlos (a los 11 años fue recibido por Franco en el Palacio del Pardo. Además, el General decidió la formación académica del príncipe y escogió a sus profesores. El príncipe primero cursó estudios en Madrid y San Sebastián, luego en distintas academias militares y por último tomó diversos cursos en la Facultad de Filosofía y Derecho de la Universidad Complutense de Madrid.

Franco consideraba la posibilidad de la restauración monárquica en la figura de Juan Carlos teniendo confianza que el sería fiel a sus principios, dado había sido educado por el General desde niño y había respondido con lealtad para legitimar el salto dinástico.

LEY 62/1969 – JEFATURA DEL ESTADO

La LEY/decreto 62/1969, (1969), confiere el derecho al Caudillo de España y Generalísimo de los Ejércitos de proponer a las Cortes a su sucesor, bajo el título de Rey. Ella fue promulgada en el Palacio de El Pardo el 22 de julio de 1969 por Francisco Franco como Jefe de Estado.

Esta ley implica que, al producirse la vacante en la Jefatura del Estado, se instaura la Corona en la persona del Príncipe Don Juan Carlos de Borbón y Borbón, según el orden regular de sucesión establecido en el artículo 11 de la Ley Fundamental, modificada por la Ley Orgánica de Estado el 10 de enero de 1967. Aceptada la sucesión se hará pública en presencia del Presidente de Gobierno, Antonio Iturmendi Bañales como el Presidente de las Cortes, miembros de la Mesa de las Cortes y el Ministro de Justicia para dar fe de ella. En la copia insertada del Boletín Oficial puede leer la fórmula del juramento, donde asumirá los

derechos y deberes inherentes a su alta condición real y será proclamado Rey por las Cortes Españolas.

Bajo la Ley de sucesión, el Príncipe Juan Carlos representaba una monarquía de nueva instauración y heredaba un régimen aconstitucional regido por unas leyes Fundamentales con una jefatura del estado autoritaria, controlada por un partido único: el movimiento nacional inicialmente fascista, sin apoyo en el interior ni en el exterior. Así, Juan Carlos, después de 20 años, aplicaba la Ley de sucesión de 1947.

Después de la muerte de Franco, el 20 de noviembre de 1975, Juan Carlos I fue coronado Rey de España y asumió la jefatura del estado. El Rey Juan Carlos I se empeña a buscar la restauración de la monarquía parlamentaria y el cambio de gobierno a la democracia. Con sus estrategias logró alcanzar sus objetivos.

SEGUIMIENTO DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA

El 12 de febrero de 1974 Arias Navarro se asigna Presidente de Gobierno, y el 22 de noviembre de 1975 Juan Carlos I de Borbón es coronado Rey de España. Sin embargo, a fines de 1975, Juan Carlos fue proclamado Rey ante una Cortes antidemocrática que lo aceptaban únicamente por haber sido impuesto por el dictador, que dudaba de la política que regiría su mandato (Monarquía o república) (Torres).

A continuación, el 17 de marzo de 1976, se establece la Coordinación democrática; el 4 de mayo de 1976 nace el diario El País; el 14 de junio de 1976 se aprueba el Derecho a la Asociación política; el 1 de julio de 1976 Arias Navarro renuncia su cargo de Presidente; el 5 de julio de 1976: Adolfo Suárez se nombra Presidente del Gobierno.

La primera etapa del gobierno de Suárez dura 3 de julio 1976 hasta junio 1977; el 24 de enero de 1977 se marca por los Crímenes en la calle de Atocha; el 10 de febrero de 1977 se legaliza el Partido PSOE; el 4 de marzo de 1977 se aprueba el Real Decreto-Ley 17/1977, que rige las relaciones laborales; y el 1 de abril de 1977 se realiza la Disolución del Movimiento Nacional.

El 1 de abril de 1977 se aprueba el Real decreto-Ley 24/1977. Según la decisión del Consejo se derogó la Ley de Prensa de 1966 dando paso a la plena libertad de expresión constitucionalmente. Las restricciones se acabaron oficialmente en 1977, año en el que se aprobó un nuevo decreto para la libertad de expresión (Real decreto-Ley 24/1977 del 1 de abril),

El 9 de abril de 1977 se legaliza el Partido PCE;
el 12 de abril de 1977 se convocan elecciones;

el 3 de mayo de 1977 se logra la coalición de UCD de Adolfo Suárez;
el 5 de mayo de 1977 se legaliza el Partido Alianza Popular;
el 15 de junio de 1977 se realizan elecciones legislativas;
el 29 de junio de 1977 se anuncia la constitución de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales;
el 9 de octubre de 1977 el gobierno se reúne para negociar los Pactos de la Moncloa;
el 15 de octubre de 1977 se concede Amnistía General;
el 25 de octubre de 1977: se firman los Pactos de la Moncloa
el 31 de octubre de 1978 el Congreso de los Diputados y el Senado en sesiones simultáneas aprueban el texto definitivo de la Constitución, para ser sometida al referéndum de los ciudadanos;
el 1 de Noviembre de 1978 se aprueba la Constitución;
el 6 de diciembre de 1978 se aprueba la Constitución Española;
el 27 de diciembre de 1978 se ratifica la nueva constitución española;
el 1 de Marzo de 1979 se realizan elecciones generales de España; y a principio de 1981 Alfonso Suárez dimite su cargo.

Concluyendo podemos señalar que los historiadores no coinciden en la fecha concreta del período histórico de la transición española. Para algunos, ella comienza con la muerte de Franco o con la llegada al trono de Juan Carlos, 1975 y para otros, con el nombramiento de Suárez como presidente de gobierno, 1976. Además, unos sostienen que la transición española termina con las primeras elecciones democráticas el 15 de junio de 1977; otros, con la aprobación por referéndum de la Constitución Española en diciembre de 1978; y otros consideran que la transición llega hasta las elecciones de 1982. En el periodo desde 1973 – 1978, sucede una serie de eventos históricos importantes ocurridos en España: La muerte del dictador Franco y la aprobación de la Constitución son dos fechas simbólicas para la transición del régimen franquista a la monarquía parlamentaria. Hubo un cambio en la Jefatura del Estado materializada en la sucesión de Juan Carlos Borbón al morir el General Franco, un cambio en el régimen político materializada desde un dictadura a una Monarquía Parlamentaria, además de tres relevos en la Presidencia del Gobierno, Carlos Carrillo, Arias Navarro y Adolfo Suárez.

Terminando, cabe mencionar que el período de transición política también estuvo marcado por eventos desafortunados, las constantes huelgas, los ataques terroristas como la matanza de Atoche, la masacre Vitoria y las penas de muerte; pero a pesar de los aspectos negativos,

la llegada a la democracia abrió paso a las elecciones libres, en las cuales el pueblo español apostó por el cambio ejerciendo el derecho al voto, negado desde 1936; además, se logró el consenso de las diferentes fuerzas políticas en el proceso de elaboración de la constitución de 1978, los programas de consenso económico gracias a los Pactos de la Moncloa, y la superación del aislamiento internacional que permitió insertar a España de forma privilegiada en organismos internacionales y muy especialmente el ingreso en la Comunidad Europea, la libertad de expresión y el derecho de ejercer la profesión periodística sin miedo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley 62/1969*, de 22 de julio, por la que se provee lo concerniente a la sucesión en la Jefatura de Estado. Boletín Oficial del Estado “B.O.E”, núm. 175, de 23 de julio de 1969, <https://www.boe.es/eli/es/1/1969/07/22/62>
- Martínez, Jezabel, y Lorena Romero. “Arriba durante la transición española: el abandono de su función propagandística con respecto al Gobierno.” *Historia y Comunicación social*, vol. 19, 2014, pp. 321–340.
- Prieto, Joaquín. “Nuevo Gobierno, los propagandistas al Poder.” *El País*, 11-2-1977, <https://elpais.com/diario1977/02/11/espana/224463628>
- Real Decreto –Ley 12-/ 1977*, de 8 de febrero, sobre el derecho de Asociación Política. Agencia estatal Boletín oficial del Estado.
- Suarez-Iñiguez, Enrique. “La transición a la democracia en España. Adolfo Suárez y la ruptura pactada.” *Estudios políticos*, vol. 23, 2011, pp. 161- 177.
- Torres del Moral, Antonio. “Trabajo de Grado: Cuarenta y tres años de monarquía.” *Anuario de derecho parlamentario*, vol. 31, 2018, pp.105-124.

Bernat Metge y *Lo Somni*: la plenitud humanista en la Corona de Aragón

ILIAS OIKONOMOPOULOS
Universidad de Tesalia

El humanismo catalán en su génesis se puede caracterizar por la asimilación de la obra de los grandes humanistas italianos del siglo XIV, especialmente en lo que se refiere al antropocentrismo de ellos, el amplio uso y la dignificación de la lengua vulgar, las influencias que recibe de la obra de Ramón Llull, la percepción que nos da de una literatura nueva, honesta y vigorosa, que proporciona satisfacción al lector sin perder eficacia (Butiñá Jiménez, “Momentos del Humanismo catalán” 285). Todas estas características llevarán gradualmente la literatura catalana a adquirir una actitud renacentista.

LA CORONA DE ARAGÓN Y LOS ORÍGENES DEL HUMANISMO

El siglo XIV marca una época muy importante para la Corona de Aragón y es de gran importancia para su historia política, militar y cultural. Es una cultura muy abierta a las influencias de todo tipo, teniendo vínculos con los musulmanes conquistados, relaciones muy estrechas con las demás culturas románicas de la península y no está muy alejada de la cultura provenzal (Batllori 270). Las buenas circunstancias de la corte, donde entre 1276 y 1410 hay una regular y sin dificultades sucesión de reyes, contribuyen a la atracción que experimenta la Corona por el lado mediterráneo y, consecuentemente, a su ascensión al nivel de gran potencia (Vilar 33). Es entonces cuando los aragoneses extienden su poder por el Mediterráneo, consiguiendo conquistar Sicilia, Cerdeña,

Córcega, el ducado de Atenas, etc. Se crea así una situación de expansión masiva, que requiere de una burocracia poderosa y hábil para apoyar y fortalecer su liderazgo. De este modo nació la Cancillería Real, al servicio del estado, que fue organizada por el mismo rey Pedro el Ceremonioso, gran amante de la cultura e iniciador de diversos movimientos culturales. Aparte de la función puramente administrativa, la Cancillería desempeñó dos papeles importantes: por un lado, impulsó la traducción de algunas obras históricas, literarias, legislativas, etc., entre las que podemos ver las obras de autores clásicos y humanistas, como Séneca, Ovidio, Petrarca y otros, y, en segundo lugar, contribuyó a la creación de un superdialecto catalán normativo que pudo ser utilizado como estándar en todos los escritos de la época (Ysern i Lagarda 88). El latín tampoco queda desvinculado de esta cultura. Porque los notarios y burócratas que necesitaba la Cancillería para su soporte tenían que hacer uso de buen latín por razones administrativas (Rubió i Balaguer 34-35).

La cultura de la Cancillería de Aragón es plurilingüe. Esta característica nos importa inmensamente, ya que, para nosotros, puede explicar hasta algún grado la preeminencia de la lengua vulgar en este humanismo precoz. Como escribe Rubió i Balaguer, “Los parlamentos, las proposiciones reales y las de los estamentos se hacían en catalán o en aragonés, aunque la tramitación y los actos de las sesiones lo fuesen de ordinario en latín” (Rubió i Balaguer 36).

La traducción, como decíamos más arriba, jugó un papel sumamente importante en la implantación del humanismo en el ámbito barcelonés. Entre los traductores el más célebre fue Ferrer Sayol, cuya obra más famosa fue la traducción de *De re rustica* de Paladio. A través de esta obra, Sayol hace pensar al panorama cultural sobre la traducción misma y nos presenta una nueva aspiración filológica, al mismo tiempo que dice de sus anteriores traductores que no entendían bien el pensamiento de Paladio (Butiñá Jiménez, “Momentos del Humanismo catalán” 293). Esto nos muestra claramente una nueva forma de pensar, dedicada a una mejor comprensión de las obras de los clásicos.

En el siglo XIV aparece una serie de características importantes en la traducción: en primer lugar, la lengua de origen ya no es solo el árabe y, en segundo lugar, la creciente actividad traductora no se concentra solo en las cortes ni su único fuero es el patronazgo real, sino que aparece descentralizada y dispersa por casi toda la Península. Ahora la principal lengua de origen es el latín, traducido a los idiomas romances por-

que la mayoría de la gente ya no lo entiende. En la misma época florecieron las traducciones entre las diversas lenguas romances de la Península Ibérica (catalán, castellano, gallego y aragonés) y también se hicieron traducciones del francés, provenzal e italiano, inicialmente al catalán y en menor medida al castellano. Así encontramos el predominio de la lengua catalana en una actividad clave para la introducción del humanismo (Oikonomopoulos 56-57).

Este período es sin duda el más importante en la historia de la traducción al aragonés, no sólo por la gran cantidad de las traducciones realizadas a esta lengua, sino también porque en la Península Ibérica se realizan las primeras traducciones del griego al aragonés. De hecho, un dato importantísimo en el desarrollo del humanismo catalano-aragonés es que el interés por los autores griegos precedió al interés por los latinos clásicos. Para explicarlo hay que remontarse a la historia de la expansión catalana en el Mediterráneo y, aparte de las conquistas a las que nos referimos antes, se debe añadir que es también en esta época cuando notamos la presencia de caballeros catalanes y aragoneses en la orden de San Juan de Jerusalén. En el campo de las traducciones del griego prevalece la figura de Juan Fernández de Heredia, el “Maestre de Rodas” o “Gran Maestre de la Orden del Hospital”, el primero en traducir directamente del griego a una lengua romance, en este caso al aragonés (Oikonomopoulos 57).

Probablemente lo más significativo con la presencia de Heredia en Rodas y su inmenso interés en la historiografía, es que entonces se encargaron las primeras traducciones de Tucídides y Plutarco a una lengua romance, en este caso al aragonés. Se trata de las *Vidas Paralelas* (*Βίοι Παράλληλοι*) de Plutarco y de discursos de la *Historia de la Guerra del Peloponeso* (*Ιστορία του Πελοποννησιακού Πολέμου*) de Tucídides. En cuanto a la obra de Plutarco, hay que decir que el interés de Heredia constituye un punto importante para el conocimiento de la obra de este historiador griego clásico en Europa (Oikonomopoulos 59).

La traducción al aragonés de las *Vidas Paralelas* de Plutarco fue utilizada en sus obras la *Grant Crónica de los Conquiridores* y la *Grant Crónica de Espanya* (poco antes de 1385). La misma obra despertó un gran interés entre los intelectuales de su época y el mismo Salutati escribió una carta a Heredia expresando su interés (Nieto Soria 192-193).

Todos estos hechos hacen explicable la apariencia de una personalidad como la de Bernat Metge en la cultura catalana, una gran figura de las letras de este período, el *enfant terrible* del humanismo catalán.

EL APOGEO DEL HUMANISMO CATALÁN: BERNAT METGE

Bernat Metge (1340/1346-1413) fue uno de los mejores prosistas catalanes, la figura cumbre del primer período del humanismo catalán. Notario de profesión, estuvo vinculado a la Cancillería para pasar en 1375 al servicio del futuro rey Juan I, con el cual tenía una profunda amistad.

Según Antonio Badia, en el pensamiento de Bernat Metge confluyen tres dimensiones típicas: es secretario real, hace sus obras con máximo cuidado y con un estilo equilibrado, y es el verdadero padre del humanismo en la Península Ibérica (Badia 167). Todo eso nos muestra no sólo el mérito indiscutible del hombre, sino también acentúa el papel de la Cancillería, dado que ella proporciona en esta época las oportunidades favorables para que los hombres de letras suban a un grado más alto en la escala social y cultural.

En 1381 Metge escribió *Llibre de Fortuna e Prudència*, poema alegórico en 1194 versos escritos en *noves rimades*, es decir, octosílabos pareados (Marco i Artigas, “Bernat Metge I” 315), en el que se trata y se debate la cuestión de la Providencia divina al más puro estilo de la tradición medieval. Este libro, influenciado por obras como *El libro de Job*, las obras de San Agustín, *De consolazione philosophiae* de Boecio, etc., que tratan sobre el tema del bien, del mal y de la justicia divina, es, según Butiñá y otros eruditos, “una parodia irónica de la solución tradicional escolástica” sobre estos temas (Marco i Artigas, “Bernat Metge I” 315). Es decir, tenemos aquí una nueva solución, en consonancia con nuevos planteamientos éticos, que critican la herencia de la Edad Media; por lo que podemos definir su solución de humanista.

El libro que acabamos de mencionar es una importante aportación catalana al tema de la Fortuna en las letras medievales del mundo occidental, un tema que abarca una larga tradición literaria, desde los clásicos hasta el final de la Edad Media (Marco i Artigas, “El context cultural...” 104).

Es imprecisa la datación de su libro *Sermó*, una obra también en verso y con sentido paródico. Esta obra exalta una moral cínica e irrespetuosa, y una vida que consiste sólo en tener dinero y amigos sin interesarse en los medios usados (Marco i Artigas, “Bernat Metge I” 320), y presenta una estrecha relación con obras paródicas semejantes. La imagen del religioso haciendo lo contrario a lo que predica sin practicar realmente lo que recomienda, proviene de la cultura popular y es una poderosa herramienta satírica (Ysern i Lagarda 111). La obra no solo

ataca la hipocresía religiosa, sino que también es una descripción crítica de la sociedad de su época (Marco i Artigas, “Bernat Metge I” 320).

También hizo la traducción del relato de *Valter y Griselda*, la última de las novelas del *Decamerón* de Boccaccio, pero no la realizó a partir del texto original italiano, sino de la traducción de la epístola tercera (el *Griseldis*) del libro XVII, que Petrarca escribió en latín e incluyó en su obra *Rerum Senilium* (Marco i Artigas, “Bernat Metge I” 322). La traducción de Metge se considera su primera obra maestra y es importantísima para las letras catalanas por dos razones: primero, su prosa muestra una elegancia y belleza sin precedentes y, segundo, es la primera muestra de admiración por Petrarca que se conoce en la cultura de la Península. Además, es alto posible que Metge conociera que el texto original era obra de Boccaccio y lo había asimilado hasta el punto de ser, según muchos expertos, más fiel al texto de Boccaccio de lo que había sido el propio Petrarca (Butiñá Jiménez, “Sobre la traducción...” 174).

Pero la obra más importante de Bernat Metge fue *Lo Somni*, obra humanista por excelencia, en la que se aprecia mejor la conjugación de las tradiciones cristiana y clásica.

LO SOMNI

La mayoría de los estudiosos consideran que *Lo Somni* es la obra maestra de Bernat Metge, y también la primera obra catalana plenamente humanista. Se trata de un diálogo, destinado al nuevo rey, en el que el autor dialoga con el alma del rey Juan I y las dos figuras mitológicas que lo acompañan, Orfeo y Tiresias (Ysern i Lagarda 112). La obra está escrita en prosa y tiene la forma del diálogo platónico-ciceroniano (Butiñá Jiménez, “El Humanismo catalán” 30) que le sirve al autor como vehículo para introducir conceptos filosóficos utilizando para este fin la razón. Butiñá destaca dos características que juegan un papel importantísimo en la obra: el encuentro de dos direcciones importantes del pensamiento humano, la clasicista y la cristiana, y una postura altamente renovadora del autor en relación con la moral tradicional y, en particular, su posición frente a la misoginia predominante en su época.

El mérito de este diálogo es que equilibra a la perfección elementos como la filosofía y la retórica, la ciencia y la poesía. El autor pone a prueba la resistencia del género dialógico y sus límites, contrastando y mezclando elementos (Butiñá Jiménez, *En los orígenes...* 143), como por ejemplo cuando intenta informar y entretener al mismo tiempo, o

cuando aplica el razonamiento y la disputa dialéctica. En esta obra también es impresionante el combate entre el sentido común y la autoridad de las fuentes que son utilizados.

La obra fue escrita en el año 1399, un poco después de que el autor saliera de prisión, debido a denuncias de terrible corrupción y traición contra el rey muerto Juan I (Ysern i Lagarda 108). También los funcionarios más próximos al rey, incluso Bernat Metge, fueron acusados de ser los responsables de su muerte. Ahora bien, lo peor en la acusación era que, desde el punto de vista cristiano de la época, el alma del rey estaría condenada porque no tuvo tiempo de recibir las ceremonias necesarias para salvarse. En *Lo Somni* Metge nos presenta una defensa personal contra las acusaciones, en la que se demuestra incuestionable su inocencia y, además, nos dice que el alma del rey no está condenada.

Por la fecha en que escribió su obra, Metge hay que situarse dentro del humanismo florentino, considerado por la mayoría de los investigadores como el más puro y auténtico, a pesar de su aspecto medievalizante. Esto es muy importante, por el hecho de que Metge, condenando en su obra la moral de Petrarca por misógina, se aleja decididamente del medievalismo a favor de autores clásicos, un medievalismo del cual no se escapa completamente ni un Boccaccio, ni un Lorenzo Valla (Butiñá Jiménez, “Sobre el Humanismo catalán...” 255). Metge era un hombre racional y supo filtrar sus valores medievales, rechazando todo lo que le parecía gastado y superado, llegando incluso a criticar severamente a su propio maestro y mentor espiritual (Marco i Artigas, “El context cultural...” 107). Queda claro, pues, que Metge conoce a la perfección la obra de Petrarca y entiende completamente sus renovaciones y sus defectos, y nos presenta un humanismo que ya ha madurado en Barcelona.

EL CONTENIDO DE LA OBRA

El diálogo se divide en cuatro libros y tiene lugar, según sus propias palabras, durante la permanencia del autor en la cárcel.

En el primer libro el autor, injustamente encarcelado, recibe la visita del alma del rey Juan I acompañado de dos personajes, cuya identidad se esconde inicialmente y que, según el rey, traen consigo un misterio. Se establece un diálogo filosófico entre el autor y el espíritu del rey sobre la inmortalidad del alma, en el que Metge nos ofrece dos posiciones opuestas, la de incredulidad en la inmortalidad del alma y la de la fe. De los cuatro libros que componen *Lo Somni*, éste es quizás el que

refleja más fielmente el pensamiento humanista del autor, que utiliza diversas fuentes clásicas, bíblicas y de los Santos Padres, para cuestionar muchas cosas, distanciándose incluso de la religiosidad propia de su época (Ysern i Lagarda 113).

El segundo libro trata sobre la muerte y el más allá. En este libro se manifiesta otro elemento humanista: la referencia directa a los clásicos, ya que el rey revela que los que lo acompañan son Tiresias y Orfeo, personajes procedentes de la mitología clásica griega. El rey también nos revela que no está en el infierno, como se podría esperar de la Iglesia, sino en el purgatorio para que su alma pueda ser purificada. En esta parte del libro, que es sumamente importante para la defensa de la inocencia del autor, el rey nos informa claramente de que no está condenado y también nos ofrece su explicación de su muerte (Ysern i Lagarda 113).

Según algunos letrados, este segundo libro nos ofrece una doble lectura. A primera vista trata solamente de la inocencia del autor, pero de hecho tiene que ver con un tema mucho más amplio e importante: la inocencia humana. Este tema va a tener gran transcendencia entre los humanistas de todos los tiempos.

En el tercer libro, Orfeo nos cuenta su vida, con una descripción similar a la de Virgilio en su obra *Metamorfosis*, en la que se manifiesta su propia filosofía amorosa, y luego nos da una descripción del infierno, semejante a la descripción que hizo Dante en su *Divina Comedia* (Butiñá Jiménez, “Bernat Metge II” 341). Tiresias lo interrumpe para criticar duramente a las mujeres y mostrar su aversión al amor humano (Ysern i Lagarda 113). El viejo adivino trata de convencer al autor para que abandone el amor mundano porque este sentimiento le provoca una profunda insatisfacción.

En el cuarto libro, que trata de la virtud, tras el discurso de Tiresias, el autor defiende a las mujeres, comentando y refutando los argumentos de Tiresias en contra de ellas, y critica a los hombres, demostrando que carecen de todas las cualidades morales de las mujeres.

Una epístola de Petrarca es la fuente que utiliza el autor para rescatar el concepto de virtud que tenían los clásicos y no duda en corregir al maestro en muchos detalles. Sin embargo, debemos enfatizar el hecho de que Petrarca está presente en toda la obra.

Estos dos últimos libros representan claramente la posición ética del autor, quien, a través de ellos, propone una nueva moral amorosa. Se

trata de una “filosofía moral de sello Ovidiano y profundamente cristiana” (Butiñá Jiménez, “El Humanismo catalán” 31), muy alejada de la típica moralidad medievalizante de la época.

EL GÉNERO DEL DIÁLOGO

Como se mencionó anteriormente, la obra tiene la forma del diálogo platónico-ciceroniano, forma utilizada por el autor para introducir conceptos filosóficos aprovechándose de la razón para tal fin. Este género dialógico, que ha sufrido el dogmatismo y el partidismo, se utiliza muy hábilmente en esta obra como “vía de búsqueda de la verdad” (Butiñá Jiménez, “Bernat Metge II” 330). *Lo Somni* está en estrecha relación y diálogo con los autores clásicos, dialoga con los autores trecentistas italianos, especialmente con Boccaccio y Petrarca, quienes actúan como nexo entre los autores clásicos y los contemporáneos al autor (Butiñá Jiménez, “El diálogo en Lull...” 108-109), reconociendo el papel que desempeña Petrarca en la retransmisión del espíritu de la Antigüedad clásica y el papel que juega Boccaccio con respecto a la cristiandad (Butiñá Jiménez, “Bernat Metge II” 331), y dialoga, finalmente, con los Santos Padres, utilizándolos, en nuestra opinión, no solo como sabios cristianos, sino también como portadores del sentido común, el cual algunas veces emplea con fines religiosos y otras veces rechaza. Todo ello crea un entramado muy inteligente, en una obra que explora nuevas tierras y que se distingue por su coherencia y cohesión extraordinarias (Oikonomopoulos 205).

EL USO DE LAS FUENTES

Lo Somni es una obra muy rica en fuentes, gran parte de las cuales se encuentran escondidas (Butiñá Jiménez, “Bernat Metge II” 334), que muestran la amplitud de conocimientos del autor y su inteligencia y habilidad, ya que sabe manejarlas y combinarlas ingeniosamente. En su búsqueda de una verdad objetiva, aplica el autor el diálogo, “el género clásico por antonomasia”, y habla en el nombre de autoridades de todas las épocas para proporcionar al lector nuevos planteamientos filosóficos sobre cuestiones intemporales (Oikonomopoulos 151).

Las fuentes de Bernat Metge pueden dividirse en cinco grandes categorías: los trecentistas italianos (Dante, Petrarca y Boccaccio), la tradición clásica (Platón, Aristóteles, Cicerón, Séneca, Terencio, Virgilio, Horacio, Ovidio, etc.), la tradición bíblica (*Génesis*, *Libro de Job*, *Eclesiastés*, etc.) y la tradición cristiana (San Agustín, San Gregorio, Santo

Tomás de Aquino, etc.). Además, se nota la presencia de algunos pensadores independientes, como por ejemplo Ramón Llull, cuyo pensamiento paneuropeo se puede encontrar por todas partes en la obra.

Como hemos dicho anteriormente, la influencia de Petrarca es fundamental y no se limita a las técnicas literarias. De Petrarca absorbe Metge las actitudes que son características del humanismo, como el deseo vehemente por la transmisión del espíritu de la Antigüedad y por la fidelidad en la reproducción de los hechos. También absorbe su método hasta el punto de poder imitar el estilo del maestro (Butiñá Jiménez, “Bernat Metge II” 331). La asimilación de Petrarca por parte de Metge llega hasta el punto de propercionarle al autor de *Lo Somni* las herramientas científicas para criticar a su propio maestro, especialmente con respecto a su filosofía moral.

Respecto a Ramón Llull, el motivo principal de su influjo en Metge es su idea de la unidad de las ciencias, idea que forma un deseo integrante y continuo del humanismo renacentista. Llull dejó su huella en Metge porque mezcla en su pensamiento una actitud reformista y crítica, una filosofía propia moral y amorosa, y una predilección por el diálogo (Butiñá Jiménez, “Momentos del Humanismo catalán” 289-290), que le ha servido muchísimo a Metge en su afán de presentar objetivamente ideas contrarias.

El propio Metge en su obra hace referencias explícitas a varias de sus fuentes, como por ejemplo al libro de *Eclesiastés* y a otros libros del *Antiguo Testamento*, las *Tusculanas*, etc. No obstante, hasta muy recientemente la mayoría de las fuentes de *Lo Somni* permanecieron escondidas. La mayoría, pues, de las fuentes a las que nos hemos referido tardaron largos períodos en ser descubiertas y se requirió que muchos académicos se involucraran en ese trabajo. No hay que olvidar que la obra permaneció desconocida durante siglos hasta su redescubrimiento y que sus primeras ediciones críticas aparecieron a finales del siglo XIX. Todo esto no excluye la posibilidad de que todavía haya otras fuentes por descubrir.

El humanista del siglo XV Ferran Valentí fue el primero en advertir algunas de las fuentes de *Lo Somni*, y las presenta en su prólogo a la traducción de la *Paradoxa* de Cicerón (Butiñá Jiménez, *En los orígenes...* 431), en el que menciona algunos autores catalanes que escribieron en lengua vulgar, como Ramón Llull y Bernat Metge: “E perquè veges los propinqües a nostra edat, pensa lo que ha fet En Bernat Metge, gran cortesà e familiar real, en la gran visió e *Somni* per ell compost, part del qual veure pots en la primera *Qüestió Tusculana*, e part per lo

Bocatxi recitat e narrat” (ctd. en Butiñá Jiménez, *En los orígenes...* 431).

El descubrimiento y la presentación de la mayor parte de las fuentes se las debemos a la incansable labor de Martí de Riquer, quien ya en la década de 1930 (Riquer 40-46) había advertido la presencia en la obra de numerosos escritores de la Antigüedad y de la Edad Media (Cicerón, Valerio Máximo, Ovidio, Petrarca, Boccaccio, San Gregorio, Tomás de Aquino, Casiodoro, etc.) y que en su edición definitiva (1959) de las obras de Metge resumió todas las propuestas de fuentes hasta ese momento. Desde entonces se han agregado otras contribuciones importantes, entre las cuales se destacan las de Julia Butiñá en cuanto a la presencia de Horacio y San Agustín, Lola Badia sobre las tragedias de Séneca, y Stefano Cingolani sobre las *Saturae* de Juvenal y *De natura deorum* de Cicerón (Gros i Lladós 73).

Para concluir, en *Lo Somni* se manifiesta una de las mayores aspiraciones del movimiento humanista: la conjugación de las tradiciones. Metge lo logra mediante una perfecta mezcla de clasicismo y tradición cristiana, y su búsqueda constante de la razón nos conduce a las esferas más elevadas del pensamiento humano. Metge, sin embargo, no anticipa a los autores castellanos del siglo XV, por muy atentos al tratamiento de las fuentes clásicas que estuvieran. El momento tan temprano en que escribe lo acerca a los trecentistas italianos y lo convierte en representante del humanismo más puro.

BIBLIOGRAFÍA

- Badia, Antonio M. “La impronta renacentista en las letras catalanas: Latín y romance en los siglos XV y XVI.” *Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, vol. 4, 1994-1995, pp. 165-180,
<https://revistas.uned.es/index.php/RLLCGV/article/view/5713/5440>.
- Batllori, Miquel. *Obra completa I. De l’Edat Mitjana*, editado por Eulàlia Duran y Josep Solervicens, Valencia, Tres i Quatre, 1993.
- Butiñá Jiménez, Julia. *En los orígenes del Humanismo: Bernat Metge*. Madrid, UNED, 2002.
- . “Sobre el Humanismo catalán y las periodizaciones.” *Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, vol. 9, 2003, pp. 251-278,
<https://revistas.uned.es/index.php/RLLCGV/article/view/5867/5594>.

- . “El diálogo en Llull y en Metge.” *Estudios Hispánicos*, vol. 12, 2004, pp. 107-120.
- . “Sobre la traducción de una traducción: el *Scipió e Aníbal* de Canals.” *Revista de Llenguas y Literatures Catalana, Gallega y Vasca*, vol. 11, 2005, pp. 159-180,
<https://revistas.uned.es/index.php/RLLCGV/article/view/5899/5626>.
- . “El Humanismo catalán.” *eHumanista*, vol. 7, núm. 2, 2006, pp. 28-36,
<https://www.ehumanista.ucsb.edu/volumes/7>.
- . “Momentos del Humanismo catalán.” *Literatura Catalana I – Edad Media*, editado por Julia Butiñá Jiménez y Josep-Antoni Ysern i Lagarda, Madrid, UNED, 2006, pp. 285-312.
- . “Bernat Metge II.” *Literatura Catalana I – Edad Media*, editado por Julia Butiñá Jiménez y Josep-Antoni Ysern i Lagarda, Madrid, UNED, 2006, pp. 329-352.
- Gros i Lladós, Sònia. “Sobre el passatge final de *Lo somni* i la presència del *Secretum*.” *eHumanista/IVITRA*, vol. 4, núm. 2, 2013, pp. 73-96,
<https://www.ehumanista.ucsb.edu/ivitra/volumes/4>.
- Marco i Artigas, Miquel. “Bernat Metge I.” *Literatura Catalana I – Edad Media*, editado por Julia Butiñá Jiménez y Josep-Antoni Ysern i Lagarda, Madrid, UNED, 2006, pp. 313-328.
- . “El context cultural del *Llibre de Fortuna e Prudència* de Bernat Metge i la recepció de l’obra per la crítica.” *eHumanista*, vol. 13, núm. 2, 2009, pp. 104-114,
<https://www.ehumanista.ucsb.edu/volumes/13>.
- Nieto Soria, José Manuel. “Las inquietudes historiográficas del Gran Maestre hospitalario Juan Fernández de Heredia (m. 1396): una aproximación de conjunto.” *En la España medieval*, vol. 22, 1999, pp. 187-211,
<https://revistas.ucm.es/index.php/ELEM/issue/view/ELEM999911>.
- Oikonomopoulos, Ilias. *La tradición del Humanismo mediterráneo: "Lo Somni", el diálogo de Bernat Metge. Estudio y traducción anotada al griego*. 2017. Universidad de Alicante, Tesis doctoral,
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73809>.
- Riquer, Martí de. *L’humanisme català (1388-1494)*. Barcelona, Editorial Barcino, 1934.
- Rubió i Balaguer, Jordi. *Humanisme i Renaixement*. Barcelona, Publicacions de l’ Abadía de Montserrat, 1990.

Vilar, Pierre. *Historia de España*. Traducido por Manuel Tuñón de Lara y Jesús Suso Soria, 34^a ed., Barcelona, Editorial Crítica, 1998.

Ysern i Lagarda, Josep-Antoni. “Literatura catalana – Época medieval.” *Introducción a las lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, editada por Josep-Antoni Ysern i Lagarda et al., Madrid, UNED, 2004, pp. 57-188.

Las asociaciones léxicas en el lexicón mental de aprendices de lenguas extranjeras de diferentes niveles lingüísticos

KIRIAKÍ PALAPANIDI

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

1. LAS ASOCIACIONES LÉXICAS EN EL LEXICÓN MENTAL

Muchos investigadores, entre ellos Aitchison (14), Luque Durán (223) y Santos Díaz et al. (76) coinciden en sostener que las palabras están organizadas y estructuradas en redes interrelacionadas en el lexicón mental. El primer hecho que les lleva a tal conclusión es la habilidad humana de recuperar y producir cualquier palabra en muy poco tiempo. El número infinito de unidades léxicas y la gran cantidad de información contenidas en el lexicón mental difícilmente permitirían tan rápidamente la recuperación y la producción de una palabra por parte del hablante si no se tratara de una información de alguna manera organizada.

Se han realizado varios intentos para describir la organización del lexicón mental y categorizar las asociaciones léxicas (Fitzpatrick 330-331; Precosky 4-6). Uno de estos intentos se presenta en el estudio de Precosky (4-6), quien afirma que entre las unidades léxicas almacenadas en el lexicón mental se presentan los siguientes tipos de asociaciones: semánticas (basadas en el significado de las palabras), formales (basadas en la forma de las palabras) y enciclopédicas (basadas en la experiencia y el conocimiento del mundo). Las asociaciones semánticas son de dos tipos: sintagmáticas y paradigmáticas. En las asociaciones sintagmáticas las palabras pertenecen a diferentes categorías gramaticales (por ejemplo: pelo - rubio). Por otro lado, en las asociaciones paradigmáticas las palabras pertenecen a la misma categoría gramatical, y

la una podría sustituir a la otra porque tienen la misma función en una oración (por ejemplo: bueno - malo).

Algunas categorías de las relaciones **sintagmáticas** son:

Expresiones hechas (*Idioms or other fixed multi-word items*): se trata de expresiones que no se pueden traducir y no son fácilmente comprensibles por aprendices de LE porque su significado no coincide con el significado de las palabras que las componen. Por ejemplo: ‘tomar el pelo’.

Colocación con restricciones (*Restricted collocation*): se trata de adjetivos o adverbios que se pueden combinar solo con algunos sustantivos concretos y su función es descriptiva. Por ejemplo: ‘blond hair’, ‘pelo rubio’.

Colocación gramatical (*Grammatical collocation, or colligation*): se trata de colocaciones que se relacionan con elementos gramaticales, como una preposición. Por ejemplo: ‘to make up’, ‘insistir en’.

Colocación léxica (*Lexical collocation*): se trata de asociaciones léxicas predecibles, Por ejemplo: lion ‘roar’, perro ‘ladrar’

Algunas categorías de las relaciones **paradigmáticas** son:

Sinonimia: se trata de una relación entre palabras con significados parecidos/similares. Por ejemplo: ‘worried’ - ‘anxious’, ‘morir’ - ‘fallecer’.

Antonimia: se trata de una relación entre palabras con significados opuestos. Por ejemplo: ‘alto’ - ‘bajo’.

Hiperonimia: se trata de la relación entre una palabra que indica una categoría general y una palabra que es miembro de esta categoría. Por ejemplo: ‘vehículo’ - ‘coche’

Hiponimia: se trata de la relación entre una palabra que es miembro de una categoría general y la palabra que indica la categoría general. Por ejemplo: ‘coche’ - ‘vehículo’

Holonomia: se trata de la relación entre el todo con la parte. Por ejemplo: ‘hand’ - ‘finger’, ‘mano’ - ‘dedo’.

Meronimia: se trata de la relación entre la parte con el todo. Por ejemplo: ‘finger’ - ‘hand’, ‘dedo’ - ‘mano’.

En cuanto a las asociaciones **formales**, son relaciones que pueden presentarse entre unidades léxicas de acuerdo con sus características fonéticas, es decir, relacionadas con su sonido, o morfológicas, o sea, relacionadas con su forma escrita. Por ejemplo: ‘very’ - ‘berry’, ‘cantar – captar’. Según Aitchison (119), estas confusiones generadas por las similitudes formales entre las palabras son el resultado del llamado ‘efecto bañera’ (*bathtub effect*), es decir, la tendencia de recordar el principio (la cabeza) y el final (los pies) de la palabra. Y estos malapropismos o lapsus que pueden ser producidos incluso por hablantes nativos, son un indicio de que existen asociaciones formales entre las palabras en el lexícón mental.

Finalmente, las asociaciones **enciclopédicas** están basadas en la experiencia, el conocimiento del mundo y factores personales como la edad, la nacionalidad, los intereses de alguien, entre otros. Por ejemplo: ‘campo – tractor’ es una asociación que haría un individuo que trabaja en el campo, mientras que ‘campo – vacaciones’ sería una asociación que haría alguien que vive en una gran ciudad y va al campo durante un periodo vacacional.

2. LAS ASOCIACIONES LÉXICAS EN EL LEXICÓN MENTAL DE APRENDICES DE LENGUAS EXTRANJERAS DE DIFERENTES NIVELES LINGÜÍSTICOS

El lexícón mental es un sistema dinámico que crece y se reorganiza cada vez que se almacena una nueva unidad léxica o cada vez que se aprende una nueva información sobre una palabra ya almacenada. De esta manera, a medida que avanza el nivel lingüístico en la LE se amplía el lexícón mental, se generan nuevas asociaciones entre las palabras y cambia el tipo de las mismas.

Así, en los niveles iniciales los aprendices realizan menos asociaciones, siendo más heterogéneas (Meara 29, Zareva 140) que las de los aprendices de niveles avanzados. Además, en los niveles iniciales las asociaciones son menos fuertes y sistemáticas que las que se establecen en los niveles más avanzados. A medida que avanza el nivel lingüístico se realizan más asociaciones (ya que aumenta el tamaño del vocabulario adquirido), las cuales son más estables y fuertes y menos idiosincrásicas que las de los alumnos de los niveles iniciales.

En cuanto al tipo de asociaciones y su variación/evolución a medida que avanza el nivel lingüístico en la LE, en general se puede decir que en los niveles iniciales se realizan más asociaciones formales (*clang associations*) y sintagmáticas (Wolter 62, Precosky 6-7), mientras que

en todos los niveles los aprendices de LE establecen asociaciones enciclopédicas.

Sin embargo, en relación con el tipo de las asociaciones realizadas por aprendices de LE y su variación/evolución de acuerdo con el nivel lingüístico en LE hay varias teorías. Por un lado, Precosky (6-7) afirma que los aprendices de LE tienden a seguir el mismo proceso que los nativos. O lo que es lo mismo, en el lexicón mental de los niños nativos predominan las asociaciones sintagmáticas, mientras que en los adultos nativos abundan las paradigmáticas. En el caso de los aprendices de LE, según el autor, se observa la misma tendencia, es decir, a mayor competencia lingüística en esa lengua se percibe un desplazamiento de las asociaciones sintagmáticas hacia las paradigmáticas (*syntagmatic-paradigmatic shift*), porque se supone que siguen el mismo proceso que los hablantes nativos.

No obstante, existen estudios (Fitzpatrick 327; Nissen y Henriksen 389) que han mostrado una inconsistencia en el tipo de asociaciones que hacen los hablantes nativos. Por eso, sería inadecuado describir y explicar el comportamiento tanto de los hablantes nativos como de los aprendices de LE dentro del marco del desplazamiento de las asociaciones sintagmáticas hacia las paradigmáticas (Fitzpatrick 330; Roux 90).

Adicionalmente, otros estudios (Fitzpatrick 330) han señalado que las asociaciones que establecen los aprendices de LE se parecen a las que realizan en su LM y no dependen del nivel lingüístico en la LE. Por eso, en diferentes estudios se han encontrado más similitudes entre las asociaciones en LE que realizan aprendices de niveles avanzados con las que realizan ellos mismos en su LM que entre sus asociaciones y las de hablantes nativos de la lengua en cuestión. Así, parece que el nivel lingüístico en LE no es el único factor que influye en las asociaciones mentales formadas, sino que hay más factores determinantes del tipo de asociaciones que realizan los aprendices de LE, como, por ejemplo, las características cognitivas de las palabras, la edad de adquisición de la palabra, la familiaridad con la palabra o la frecuencia de esta (Hernández Muñoz et al. 744-749).

3. ¿CÓMO INVESTIGAR LAS ASOCIACIONES LÉXICAS EN EL LEXICÓN MENTAL DE APRENDICES DE LENGUAS EXTRANJERAS DE DIFERENTES NIVELES LINGÜÍSTICOS?

El lexicón mental es un sistema al que no podemos tener acceso directo. Para poder investigar su organización y cómo esta varía a medida

que se desarrolla la competencia léxica de aprendices de LE, podemos analizar la producción del léxico de los aprendices. Podemos observar su producción lingüística, escrita u oral, y en este caso hablamos de producción de léxico contextualizada; o podemos analizar la producción del léxico en pruebas asociativas, como la prueba de disponibilidad léxica. En este caso hablamos de producción de léxico descontextualizada.

En la prueba de disponibilidad léxica presentamos algunas palabras estímulos, llamados centros de interés, a los informantes y les damos dos minutos para que produzcan todas las palabras que les vienen a la mente. De esta manera, se estimula el lexicón mental de los individuos y se activa su léxico productivo relacionado con la palabra estímulo. La observación de las respuestas de los informantes nos permite arrojar luz al lexicón mental y nos proporciona una indicación de su organización. La aplicación de este método a informantes de diferentes niveles lingüísticos en LE nos permite observar las asociaciones léxicas realizadas por ellos y averiguar cómo estas varían a medida que se desarrolla su competencia lingüística en LE.

Teniendo en cuenta las teorías y los estudios expuestos, nuestro objetivo es comparar el léxico disponible de dos grupos de aprendices griegos de ELE de diferente nivel lingüístico (B1 y C1), con el fin de averiguar si el nivel lingüístico en LE afecta a la cantidad y al tipo de las asociaciones léxicas que realizan.

Después de haber concretado los objetivos del presente estudio, se pueden formular las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Existen diferencias en la cantidad de las asociaciones léxicas según el nivel lingüístico en LE?
- b. ¿Existen diferencias en el tipo de las asociaciones léxicas según el nivel lingüístico en LE?

4. METODOLOGÍA

4.1. *Participantes*

Se recogieron datos de 50 estudiantes del Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, de los cuales 22 pertenecen al nivel B1 y 28 al nivel C1. Los estudiantes fueron clasificados tras los resultados de un examen de nivel. Todos los participantes son adultos y su lengua materna es el griego.

4.2. *Materiales*

Prueba de disponibilidad léxica

Los datos que se han recogido son de varios centros de interés. Sin embargo, considerando los límites de esta ponencia, nos limitaremos a analizar solo uno: “comida y bebida”.

DISPOLEX

Para informatizar los datos, hemos utilizado el programa DISPOLEX¹. Se trata de un programa informático que ofrece acceso gratuito a las herramientas necesarias para hacer los cálculos de la disponibilidad léxica.

4.3. *Edición y procesamiento de los datos*

En lo concerniente a la edición de nuestros datos, hemos seguido las normas comúnmente usadas en estudios de este tipo, indicadas en Samper Padilla (311-333). Esto es, se han eliminado las respuestas repetidas y se han aceptado las palabras con algún error ortográfico, las cuales hemos corregido siguiendo las reglas ortográficas del sistema lingüístico español. Finalmente, se han neutralizado las variantes flexivas, es decir, se ha introducido en el programa informático el infinitivo de los verbos y el masculino de los adjetivos.

Tras la edición de nuestros datos, hemos procedido a transmitirlos al programa informático DISPOLEX. Hemos pasado todas las respuestas de cada participante por grupo, teniendo en cuenta la posición de cada palabra dentro de todas las respuestas, es decir, el orden de producción de cada palabra. De esta manera, hemos podido hacer los cálculos necesarios.

4.4. *Análisis de las respuestas*

Las respuestas se han clasificado según la asociación que presentan con la palabra estímulo según la clasificación presentada (Prekosky 4-6).

¹ Se encuentra disponible en www.dispoplex.com

5. RESULTADOS

En la Tabla 1 se observan las diferencias cuantitativas en la producción de palabras y vocablos en los dos diferentes niveles. Los resultados arrojados muestran que hay mayor productividad de palabras en el nivel más avanzado. Adicionalmente, esta mayor productividad de palabras se ve acompañada de una mayor variedad de respuestas, puesto que se observa una mayor media de vocablos producidos en los participantes que pertenecen al nivel lingüístico avanzado.

Tabla 1.

Número absoluto y media de palabras y vocablos, índice de cohesión por grupo

Nivel lingüístico	n	Palabras		Vocablos		I.C.
		Número	Media	Número	Media	
B1	22	280	12,73	126	5,73	0,1
C1	28	405	14,46	220	7,86	0,07

No obstante, para interpretar correctamente dichos resultados ha de calcularse también el índice de cohesión mediante la fórmula desarrollada por Echeverría (62), que relaciona los valores obtenidos en palabras y vocablos para indicar cuándo el centro de interés es compacto (cerrado), en el caso de que las respuestas coincidan, o cuándo es difuso (abierto), si se producen muchas palabras diferentes. En nuestro caso, los resultados obtenidos revelan que las respuestas de los participantes del nivel B1 son más homogéneas que las de los que pertenecen al nivel C1.

En la Tabla 2 se pueden observar los resultados del análisis que indican la cantidad y el tipo de asociaciones léxicas producidas por los dos grupos de informantes. En los dos grupos predominan los hipónimos, que constituyen la mayoría de las respuestas. Los resultados muestran que el grupo del nivel lingüístico avanzado ha producido más asociaciones de todos los tipos. El mayor aumento se nota en las asociaciones enciclopédicas. La única excepción son los hipónimos, que disminuyen levemente en el nivel C1.

Tabla 2.

Número absoluto y media de respuestas por tipo de asociación léxica y por grupo

Tipo de asociación	Grupos			
	B1		C1	
	Número	Media	Número	Media
Sintagmática				
Colocación con restricciones	6	0,27	25	0,89
Colocación léxica	2	0,09	4	0,14
Paradigmática				
Sinonimia	2	0,09	11	0,39
Hiponimia	247	11,23	220	7,86
Formal	3	0,13	15	0,53
Enciclopédica	20	0,9	124	4,43

Y, por último, en la Tabla 3 se presentan las 20 palabras con el mayor índice de disponibilidad por grupo clasificadas según el tipo de asociación que tienen con la palabra estímulo. El número entre paréntesis presenta el orden de aparición de la palabra en la lista de la disponibilidad léxica.

Como se puede observar, las respuestas más disponibles aportadas se ajustan mayoritariamente a los dos temas que se incluyen en este centro de interés: “comida y bebida”. Las palabras más disponibles se refieren a bebidas: *agua, cerveza, vino, zumo*, sin embargo, si observamos todas las respuestas más disponibles, las palabras que se refieren a la comida son superiores en su número. En concreto, en el Nivel B1 solo 5 respuestas de las 20 se refieren a la bebida, mientras que en el Nivel C1 solo 6 respuestas de las 20 se relacionan con la bebida.

Tabla 3.

Clasificación de las 20 respuestas más disponibles por tipo de asociación léxica y por grupo

Tipo de asociación		Nivel B1	Nivel C1
Semántica	Paradigmática: Hipónimo	agua (1), cerveza (2), carne (3), pollo (4), leche (5), naranja (6), vino (7), pan (8), tomate (9), fruta (10), queso (11), ensalada (12), patata (13), pescado (14), pasta (15), zumo (16), arroz (18),	agua (1), carne (2), cerveza (3), vino (4), pollo (5), fruta (7), verdura (8), naranja (10), leche (11), pan (12), plátano (13), pescado (14), manzana (15), paella (17), alcohol (19)

		paella (19), chocolate (20)	
	Sintagmática: Colocación léxica		cocinar (20)
Formal y sintagmática			comer (6), beber (9)
Enciclopédica		restaurante (17)	plato (16), restaurante (18)

6. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio indican que el nivel lingüístico afecta a la disponibilidad léxica de nuestros informantes a nivel cuantitativo, dado que se detectaron diferencias en la cantidad de palabras producidas y en su diversidad entre los dos grupos de participantes. Dichos resultados coinciden con los de estudios parecidos (López González 7-10; Šifrar Kalan, “Disponibilidad” 66-70; Tomé Cornejo 101), donde se verifica la influencia decisiva del nivel lingüístico tanto en la producción de palabras como en la variedad de las mismas.

Concretamente, nuestros resultados revelaron que a medida que avanza el nivel lingüístico de los informantes se observa mayor producción de palabras y mayor diversidad léxica. Dicho resultado se sitúa en la misma línea que los de otros estudios similares (López González 7-10; Šifrar Kalan “Disponibilidad” 66-70), lo cual además era de esperar, pues varios son los estudiosos (Ringbom 5-6; Meara 29) que afirman que conforme aumenta el nivel lingüístico en LE, se desarrolla también la competencia léxica y se enriquece el léxico mental. Por un lado, se van incorporando nuevas palabras en el léxico mental y, por otro, se posibilitan más asociaciones tanto entre las nuevas unidades léxicas como entre las nuevas y las ya existentes.

Respecto a la homogeneidad de las respuestas, el cálculo del índice de cohesión nos indica que los estudiantes de nivel B1 presentan mayor homogeneidad tanto en sus respuestas como en las conexiones realizadas. Dicho resultado se puede considerar inesperado, dado que Ringbom (27-28) afirma que la homogeneidad en las respuestas caracteriza a los nativos, y por ello esperaríamos mayor homogeneidad en el grupo del nivel lingüístico más avanzado. Tal vez este resultado se podría atribuir al hecho de que los aprendices griegos del nivel B1 tienen un vocabulario limitado y conocen palabras concretas, mientras que los estudiantes del nivel más avanzado poseen un vocabulario más

amplio y variado, que permite a cada uno de ellos producir respuestas diferentes.

En cuanto al tipo de asociaciones léxicas realizadas, se observa que la gran mayoría de las respuestas producidas son hipónimos del estímulo en los dos niveles lingüísticos. Dicho resultado se puede considerar esperado dado que el centro de interés “comida y bebida”, es un hipéronimo. Dicho resultado coincide con los resultados de otros estudios (Šifrar Kalan, “Análisis” 10-11; “Disponibilidad” 73; Sánchez-Saus Laserna 352-355).

Así, los resultados del análisis revelan que no existen importantes variaciones en el tipo de asociaciones léxicas realizadas en los diferentes niveles de referencia. Estos resultados coinciden con el planteamiento de Fitzpatrick (330) y Roux (90), que el desplazamiento de las asociaciones sintagmáticas hacia las paradigmáticas no permite la explicación del comportamiento de los aprendices de LE en una prueba asociativa. Más bien, el factor más determinante para las asociaciones léxicas entre las respuestas y los estímulos parece ser la categoría cognitiva a la que pertenece el centro de interés y su capacidad asociativa, no el nivel lingüístico.

7. CONCLUSIÓN

Para concluir, se puede señalar que el presente estudio ha revelado que el nivel lingüístico en la LE no influye de una manera decisiva en el tipo de asociaciones léxicas generadas. Más bien, el factor más determinante para las asociaciones léxicas entre las respuestas y los estímulos parece ser el centro de interés y su capacidad asociativa. Para comprobar eso, sería útil investigar las asociaciones léxicas producidas en diferentes centros de interés. Además, sería interesante comparar las asociaciones léxicas de los aprendices de LE con las que realizan hablantes nativos y con las que realizan ellos mismos en su LM para comprobar la influencia de la LM.

BIBLIOGRAFÍA

- Aitchison, Jean. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. U.K, Blackwell Ltd., 1987.
- Echeverría, Max. “Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio.” *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, editado

- por Humberto López Morales, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, 1991, pp. 61–78.
- Fitzpatrick, Tess. “Word association patterns: unpacking the assumptions.” *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 17, núm. 3, 2017, pp. 319-331.
- Hernández Muñoz, Natividad, et al. “Cognitive aspects of lexical availability.” *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 18, núm. 5, 2006, pp. 730-755.
- López González, Antonio María. “La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica.” *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, vol. 18, 2010.
- Luque Durán, Juan de Dios. “Aspectos Universales y Particulares de las Lenguas del Mundo.” *Estudios de Lingüística del Español*, vol. 21, 2004, <http://elies.rediris.es/elies21/>
- Meara, Paul. “Word associations in a foreign language.” *Nottingham Linguistic Circular*, vol. 11, 1983, pp.28-38.
- Nissen, Henriette Bagger, y Birgit Henriksen. “Word class influence on word association test results.” *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 16, núm. 3, 2006, pp. 389-408, <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00124.x>
- Precosky, Krista. *Exploring the mental lexicon using word association tests: How do native and non-native speakers of English arrange words in the mind?* 2011. University of Birmingham. Tesis doctoral.
- Ringbom, Hakan. *Cross – linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. U.K, Multilingual Matters Ltd., 2007.
- Roux, Peter. “Words in the mind: Exploring the relationship between word association and lexical development.” *Polyglossia*, vol. 24, 2013, pp. 80-91.
- Samper Padilla, José Antonio. “Criterios de Edición del Léxico Disponible: Sugerencias.” *Lingüística*, vol. 10, 1998, pp. 311–333.
- Sánchez-Saus Laserna, Marta. *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2016.
- Santos Díaz, Inmaculada Clotilde, et al. “La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas.” *Porta Linguarum*, vol. 33, 2020, pp. 75-93.
- Šifrar Kalan, Marjana. “Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera y lengua materna.” *Marcoele*, vol. 15, 2012.

- . “Disponibilidad Léxica en Diferentes Niveles de español/lengua extranjera.” *Studia Romanica Posnaniensia*, vol. 41, núm.1, 2014, pp. 63 – 85.
- Tomé Cornejo, Carmela. *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. 2015. Universidad de Salamanca, Tesis doctoral.
- Wolter, Brent. “Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon.” *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 23, 2001, pp. 41-69.
- Zareva, Alia. “Structure of the Second Language Mental Lexicon: How does it Compare to Native Speakers' Lexical Organization.” *Second Language Research*, vol. 23, núm. 2, 2007, pp.123-153.

Aspectos de salud - enfermedad en el mundo precolombino

DANAI PANOPOULOU

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Entre las más importantes civilizaciones del período precolombino destacan las de los pueblos mayas, aztecas e incas, asentados en Mesoamérica y en los Andes centrales durante el período clásico y posclásico. Sus logros científicos, además de las matemáticas, la astronomía, la escritura y la arquitectura, se expanden también en el terreno de la medicina. En el presente estudio, además de una breve presentación de las principales características de la medicina precolombina, como su concepto particular de salud-enfermedad y los factores que, según esos pueblos, determinan el origen de las enfermedades, se intenta analizar algunos de sus métodos diagnósticos y curativos. El objetivo es demostrar la importancia y contribución de la terapéutica precolombina en la medicina universal.

Los distintos modelos médicos, basados en cosmovisiones particulares, tienen principios diferentes sobre la relación de salud-enfermedad, en la que se basan los métodos de diagnóstico y tratamiento (Velasco Hurtado 128). En específico, la noción de la vida y de la salud conforme con la filosofía precolombina se centra en la interacción entre los diversos componentes del universo para la conservación de un equilibrio dinámico: los seres humanos, las deidades, la tierra con sus plantas y los animales forman una unidad, de modo que la salud pierde su dimensión individual, y adquiere una proyección holística, que apunta hacia el mantenimiento de una armonía ecológica y social (Velasco Hurtado 130; Oñate Álvarez et al. 51). De este modo, en la terapéutica precolombina el uso de plantas

medicinales es fundamental y obedece a esa visión ecológica: la interacción del ser humano con las plantas-componentes básicos del mundo natural, tiene como resultado la restauración de su armonía perdida (Oñate Álvarez et al. 46-47, 51).

La evolución histórica de la medicina demuestra la coexistencia en todas las culturas primitivas de dos nociones básicas que se intercalan en un intento de explicar el origen de las enfermedades: la mágico-religiosa, y la que se basa en la racionalidad y el empirismo (Cavazos Guzmán et al. XI).

En la medicina precolombina predomina la noción mágico-religiosa acompañada por un elemento empírico-racional representado sobre todo por algunas prácticas terapéuticas como la utilización de la herbolaria medicinal, el tratamiento de las fracturas, las trepanaciones del cráneo, y la aplicación de ungüentos en diversas afecciones cutáneas (López Sánchez, “Las civilizaciones” 395).

Sin embargo, el denominador común de la medicina ejercida por las civilizaciones precolombinas es el origen sobrenatural de las enfermedades, que convierte al terapeuta en un ser que, además de tener el conocimiento técnico, posee poder mágico y sirve a la vez como intermediario entre los hombres y las deidades (Mariátegui 158).

Por lo general, los métodos de diagnóstico de la medicina precolombina difieren de los utilizados por la medicina occidental moderna. Entre ellos se mencionan la adivinación y la “limpia” o purificación del cuerpo del paciente con algunas plantas o animales pequeños, que se examinan después para hacer el diagnóstico; el examen físico del cuerpo y de sus excreciones, como la orina, se utiliza sobre todo por terapeutas como las parteras (Kroeger y Luna 25-26).

El tratamiento varía y depende de la especialidad del terapeuta; no obstante, todos los terapeutas tienen en común la práctica de la espiritualidad durante todo el proceso, que depende de la cultura y su cosmovisión. Un tratamiento efectivo intenta a combatir los síntomas y las causas de una enfermedad de manera integral; en ese sentido, el proceso terapéutico pretende neutralizar el castigo de dioses o las acciones malignas de hechiceros y al mismo tiempo restablecer el perdido equilibrio corporal (Icú Perén 7; Viesca Treviño, “Medicina del México” 36).

El uso de plantas y hierbas medicinales se considera una de las prácticas curativas fundamentales en la medicina maya. Existen varias formas de administración de las hierbas, como por ejemplo utilizarlas en forma de vapor que se aspira, hervirlas en agua para bañarse,

consumirlas en forma de té o aplicarlas en la preparación de la comida, masticarlas o usarlas mediante compresas que se aplican externamente al cuerpo (Rodríguez 69). Entre algunas de las plantas que los terapeutas mayas utilizan por sus propiedades medicinales se encuentran:

- Chi: Es el nombre maya del nance (*Byrsonima crassifolia*). Se utiliza para curar enfermedades como la fiebre amarilla, la disentería, el asma y algunas enfermedades bucodentales. Sus propiedades antibacterianas se han comprobado científicamente (Doemel 11; Rodríguez 69).
- Sábila (*Aloe vera*): Sus hojas se utilizan por los mayas antiguos y actuales para tratar condiciones que se relacionan con disturbios digestivos, irritaciones cutáneas e infecciones (Rodríguez 68; Choco et al. 5).

La utilización de medicamentos de origen animal no aparece con frecuencia como terapia maya y se limita al uso de insectos y otras pequeñas especies endémicas. (Chávez Guzmán 73; Icó Perén 7).

Entre las terapias mayas destaca la sangría por su carga ritual como acto primordial de sacrificio para alimentar a los dioses. La punzada del enfermo con instrumentos que provienen de la naturaleza, como espinas de plantas, huesos de animales o picos de unas aves, tiene como objetivo la salida de esos seres o elementos malignos del organismo. Este tratamiento se utiliza para tratar enfermedades que se deben a causas sobrenaturales, como los “malos vientos” y unos espíritus que han penetrado en el cuerpo humano. (Chávez Guzmán 74).

Otra terapia fundamental maya es el masaje. Los hueseros lo utilizan como medio para “acomodar” el esqueleto y relajar los músculos y, a veces, para la reducción de algunas dislocaciones o fracturas (Icó Perén 7). Se considera también una práctica común utilizada por parte de las comadronas para asegurar la posición correcta del feto y para pronosticar la fecha del parto; durante el posparto, el masaje se considera un método efectivo para aliviar el dolor, mientras que ayuda al útero regresar a su forma y tamaño habitual (Chávez Guzmán 76).

Los hueseros son unos especialistas mayas encargados de tratar las dislocaciones y fracturas de los huesos. El acomodamiento manual de los huesos se utiliza para curar las dislocaciones, mientras que en el caso de fracturas se utiliza un bisturí de pedernal para extraer las astillas y evitar la hemorragia interna; tras ese proceso, se utilizan hierbas

medicinales para lavar la herida, vendas y el área afectada se entablilla cuidadosamente (Xiu –Chacón 41; Icó Perén 7; Hirose López 114, 116).

El agua se considera un elemento divino y purificador y se usa por cuestiones higiénicas y medicinales por parte de los mayas (Chávez Guzmán 75). Entre las terapias mayas sobresalen los llamados baños de vapor o *temazcales*; se utilizan primordialmente por las parteras como técnica de aceleración del trabajo de parto. Su uso se prolonga durante el período del posparto como método para restablecer el equilibrio de las temperaturas, aliviar el dolor, promover la curación y la lactancia y permitir el relajamiento de los músculos. Como la mayoría de las terapias mayas, esa costumbre se considera una “limpieza” a la vez “física y ritual” (Instituto interamericano de derechos humanos 28).

La terapéutica azteca contiene varias prácticas, que van desde los rituales de carácter mágico-religioso al uso de medicamentos de origen principalmente vegetal, pero también animal o mineral, y a diversas intervenciones quirúrgicas (Lucena Salmoral I: 407; Viesca Treviño, “Medicina del México antiguo” 35; D. Daniel y R. Daniel 61).

Entre los métodos de prevención de la enfermedad destacan los hábitos higiénicos de la población azteca. El difundido uso del *temazcal* o baño de vapor obedece a necesidades rituales, higiénicas y terapéuticas al mismo tiempo; su función purificadora se basa en echar del organismo sustancias que pueden causar enfermedad, aprovechando de las acciones físicas del calor húmedo (Lucena Salmoral I: 407; Viesca Treviño, “Medicina del México” 165-166, 206).

El conjuro y la oración ocupan una parte sustancial en la terapéutica azteca. Su presencia en ella forma parte de un tratamiento integral, que abarca ambas esferas del mundo natural y sobrenatural, y sus efectos tienen que ver con el levantamiento del ánimo al paciente, influyendo de una manera positiva la evolución clínica (Viesca Treviño, *Medicina Prehispánica* 188, 190, 203; D. Daniel y R. Daniel 61-62).

La herbolaria azteca está basada en la observación de la naturaleza y en pruebas empíricas para la detección de las diversas plantas con propiedades curativas, las enfermedades que pueden combatir y las formas adecuadas de su preparación, dosificación y administración (Lucena Salmoral 407; Tránsito López Luengo 82-83). Entre sus propiedades terapéuticas se encuentran sus efectos como laxantes, diuréticos, eméticos, sedantes, tonicardíacos y narcóticos (Lucena Salmoral 407-408). La efectividad de algunas plantas utilizadas por los aztecas se puede averiguar por su uso actual para tratar condiciones

análogas. Ejemplo representativo es la senna (*Cassia -Senna-occidentalis*). La senna, bajo la denominación *ecaptli* y *xihuecapatli* se utiliza por los aztecas como laxante (D. Daniel y R. Daniel 119). Hoy en día, esa propiedad terapéutica de la planta se ha comprobado y la senna aparece como laxante en la Lista Modelo de Medicamentos esenciales de la OMS (World Health Organization, *Lista Modelo de Medicamentos esenciales* 23; D. Daniel y R. Daniel 119).

La terapéutica a base de sustancias de origen animal se funda en unos conceptos que asocian el animal con algunas deidades de acuerdo con sus características específicas (Viesca Treviño, *Medicina Prehispánica* 135-136). Por ejemplo, la utilización de la sangre y de la carne del jaguar como medicamento contra la fatiga se basa en la admiración que ese animal disfruta por su fuerza y valor y en su asociación con el dios Tezcatlipoca (Viesca Treviño, *Medicina Prehispánica* 137, 139).

Las prácticas quirúrgicas comprenden toda acción ejecutada manualmente por los terapeutas aztecas; el tipo de intervenciones es similar a lo realizado en otras partes del mundo antiguo durante el mismo período. A pesar de las limitaciones de carácter técnico, como la falta de conocimientos amplios en el terreno de la anestesia, la medicina azteca ofrece una extensa gama de procedimientos en lo que concierne a la traumatología y la cirugía reconstructiva. Ejemplos representativos son los procedimientos de sutura y el desbridamiento de los abscesos (Viesca Treviño, *Medicina Prehispánica* 152-153, 155, 157, 164; Viesca Treviño, "Medicina del México antiguo" 41).

La atención del embarazo y del parto, función cumplida por las parteras, es otra prueba de la efectividad de la terapéutica azteca. Los baños en temazcal, cuya acción relajante se ha confirmado por algunos autores modernos, la palpación del vientre de la embarazada para averiguar la posición y presentación del feto y la versión por maniobras externas del feto para corregir una presentación anormal, son algunas de las prácticas terapéuticas llevadas a cabo por las parteras (Viesca Treviño, *Medicina Prehispánica* 177-178).

La terapéutica incaica, debido a que las causas de la enfermedad se atribuyen a la magia y a la mala voluntad de los dioses y otras fuerzas sobrenaturales, es una mezcla de elementos y prácticas de carácter mágico-religioso, como las oraciones, las ofrendas, los sacrificios, el uso de algunas sustancias animales, la práctica del masaje, de la succión y de la fricción, junto con el uso de medicamentos de origen principalmente vegetal de probado valor farmacológico (Lucena

Salmoral 474; Rivera Williams 210; Cavazos Guzmán y Carrillo Arriaga 38).

La succión y el masaje se utilizan como métodos de expulsión del organismo de los espíritus maléficos causantes de una enfermedad. Por medio de esos procedimientos se lleva a cabo la evacuación de hematomas y abscesos y la extracción de cuerpos extraños o de restos de tejido necrosado (Lastres y Cabieses 292; Lucena Salmoral 474). La sangría se utiliza también con ese objetivo y la vena se escoge por su cercanía al área afectada y doliente. Las venas se llaman *Circa* en la terapéutica incaica, mientras que el médico dedicado a ese tipo de operaciones se conoce bajo la denominación *circay camayok* (Lastres y Cabieses 293; Alarcón et al. 27, 31; Elferink 339).

Entre las sustancias de origen animal de uso medicinal por los terapeutas incas destaca la sangre de diversos animales para el tratamiento de condiciones específicas, como la de vizcacha contra las afecciones cardíacas o la de cóndor contra las enfermedades del sistema nervioso (Rivera Williams 210).

El empleo de sustancias de origen mineral se demuestra por la utilización del sulfato cúprico en el tratamiento de heridas, cicatrices y úlceras y el uso del sulfuro de arsénico como medicamento contra la leishmaniasis mucocutánea americana, terapia empleada con los mismos fines en el Viejo Mundo (Rivera Williams 210).

En el terreno de la herbolaria se han identificado más de 500 medicamentos de origen principalmente vegetal utilizados por los incas (Folch Jou 68). Una gran serie de plantas se utiliza por sus propiedades antiinflamatorias y antisépticas en el tratamiento de las heridas. Pero la contribución más importante de la herbolaria incaica en la medicina universal se halla en la utilización con fines medicinales de tres plantas: la coca, la quina y la ipecacuana (Alarcón et al. 36; Folch Jou 68).

A pesar del conocimiento de la planta de la coca (*Erythroxylon coca*) desde la era preincaica, el aislamiento de su alcaloide principal, la cocaína, extraído de las hojas de la planta, se realiza por primera vez en 1860 por Dr. Albert Nieman, mientras que sus propiedades anestésicas se descubren también en la segunda mitad del siglo XIX (Biondich y Joslin 2; Lastres y Cabieses 296). Su uso durante el incaico está destinado a determinados sectores de la población -la nobleza y los sacerdotes- y su consumo obedece principalmente a cuestiones rituales y religiosas (Alarcón et al. 37).

El uso de la ipecacuana (*Carapichea ipecacuana*) en el tratamiento de la amebiasis intestinal se ha comprobado científicamente en la

actualidad; su actividad antiamebiana se basa en los principales componentes de sus raíces, los alcaloides emetina y cefaelina, de probado valor farmacológico como eméticos, antiamebianos e antidiarreicos (Alarcón et al. 36; Mondal et al. 58).

La corteza del árbol de la quina (*Cinchona* sp.) se utiliza por los terapeutas incas como antipirético (D. Daniel y R. Daniel 10; Rivera Williams 210; Lastres y Cabieses 278). Su polvo se introduce en España por los jesuitas bajo la denominación *polvo de los jesuitas* y se difunde también en Italia, Francia e Inglaterra entre 1640 y 1660; el famoso médico inglés Thomas Sydenham (1624-1689) la utiliza como tratamiento contra el paludismo (Alarcón et al. 39). Su efectividad se comprobará a partir de 1820 con el aislamiento de uno de sus principales alcaloides, la quinina, con propiedades antimaláricas y febrífugas (Jiménez-Alfaro Ortega 5,7, 18-19; Nájera et al. 14).

Entre las intervenciones quirúrgicas destacan las amputaciones, los trasplantes de huesos y sobre todo la práctica de la trepanación craneal (Lucena Salmoral I: 474). Entre los investigadores que estudian por primera vez cráneos trepanados de los períodos preincaico e incaico destacan los nombres de Paul Broca (1825-1880) y Auguste Nelaton (1807-1873) (Lastres y Cabieses 303; Bedoya y Podgorny 12-14). Los signos de regeneración ósea en los bordes de las heridas de trepanación, averiguados por esos científicos, es una prueba indirecta de la supervivencia de los individuos trepanados tras el procedimiento y debilita la hipótesis inicial de que las trepanaciones se lleven a cabo solamente en cadáveres para adquirir amuletos mágicos (Rivera Williams 210; Alarcón et al. 21). Otra hipótesis relacionada con la magia sostiene que las aberturas ejercidas sirven para dar salida a espíritus malignos que han penetrado el organismo humano por los orificios naturales del cráneo; esa teoría también se abandona después del encuentro por los investigadores de signos de traumatismo en la vecindad inmediata del sitio trepanado (Rivera Williams 210). Parece ser pues que los motivos principales de la práctica de la trepanación craneal entre los incas son principalmente los traumatismos del cráneo que presentan fracturas con hundimiento y, a veces, el alivio del paciente de síntomas como la cefalea o las crisis convulsivas (Rivera Williams 210; Díaz Farfán 198; Lastres y Cabieses 315).

Concluyendo, en el mundo precolombino, la salud se percibe como el mantenimiento de un equilibrio de energías entre los órganos del cuerpo humano, el alma, la naturaleza y el cosmos. Esa nueva dimensión en el concepto de la salud se ha reconocido hoy en día por

organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Instituto interamericano de derechos humanos 16). Es el concepto de la “salud integral”, que “abarca el bienestar biológico, el psicológico, el social y el espiritual del individuo y de su comunidad en condiciones de equidad” (ctd. en Instituto interamericano de derechos humanos 17).

El nuevo aspecto que ofrece al concepto de la salud, adoptado hoy en día por el mundo científico occidental, no es la sola contribución de la medicina precolombina a la medicina universal. A pesar de la fuerte presencia de la magia y la religión, la medicina maya, azteca e inca se caracterizan también por un elemento empírico-racional importante. El aporte de prácticas terapéuticas como la herbolaria medicinal y los diversos procedimientos quirúrgicos, han abierto nuevas dimensiones en la terapéutica universal.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, Graciela et al. *Medicina y reumatología peruanas: historia y aportes*. Lima, Comité Organizador PALNAR, 2006.
- Bedoya, Fernando y Irina Podgorny. *Trepanaciones peruanas*. Buenos Aires, Fundación Espigas, 2016.
- Biondich, Amy Sue and Jeremy Joslin. “Coca: The History and Medical Significance of an Ancient Andean Tradition.” *Emergency Medicine International*, 2016, pp. 1-5.
- Cavazos Guzmán, Luis y José Gerardo Carrillo Arriaga. *Historia y evolución de la medicina*. México, El Manual Moderno, 2009.
- Chávez Guzmán, Monica. “Médicos y medicinas en el mundo peninsular maya colonial y decimonónico.” *Península*, vol. 6, núm. 2, 2011, pp.71-102.
- Choco, Pedro et al. “A comparative analysis of ethnobotanical use of medicinal plants by Q’eqchi’ Maya of Southern Belize and the Yucatec Maya of Northern Belize.” *International Journal of Herbal Medicine*, vol. 6, núm. 4, 2018, pp. 1-8, www.florajournal.com.
- Daniel, Dagmar, y Rene Daniel. *La medicina de Quetzalcoatl. Medicina Tradicional, Plantas Aztecas y la Ciencia Moderna*. CreateSpace Publishing, 2017.
- Díaz Farfán, Rodolfo. “Los primeros neurocirujanos de América: pre y postoperatorio en las trepanaciones incas.” *Rev Argent Neuroc*, vol. 22, 2008, pp. 197-201.
- Doemel, Kaylee. *Mayan medicine: Rituals and plant use by mayan ah-men*. University of Wiskonsin-La Crosse, 2013.

- Elferink, Jan, G. R. "The Inca healer: empirical medical knowledge and magic in pre-Columbian Peru." *Revista de Indias*, vol. 75, núm. 264, 2015, pp. 323-350.
- Folch Jou, Guillermo et al. *Historia general de la farmacia: el medicamento a través del tiempo*. Madrid, Ediciones Sol, 1986.
- Hirose López, Javier. "La medicina tradicional maya: ¿Un saber en extinción?" *Trace*, vol. 74, 2018, pp.114-134, <http://dx.doi.org/10.22134/trace.74.2018.174>.
- Icú Perén, Hugo. "Rescate de la medicina Maya e incidencia para su Reconocimiento social y político. Estudio de caso Guatemala." *Health Systems Knowledge Network*, 2007.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas, salud indígena y derechos humanos: manual de contenidos*. San José, IIDH, 2006.
- Jiménez-Alfaro Ortego, Patricia. *Historia de la quina: De la lucha contra la malaria a la aparición de la tónica*. Madrid, Universidad Complutense, 2019.
- Kroeger, Axel y Ronaldo Luna, compiladores. *Atención primaria de salud: Principios y métodos*. 2ª ed., Estados Unidos, Organización Panamericana de la Salud y Editorial Pax México, 1992.
- Lastres, Juan y Fernando Cabieses. "La trepanación del cráneo en el antiguo Perú." *An Fac Med*, vol. 42, núm. 3, 1959, pp. 258-320.
- López Sánchez, José. "Las civilizaciones aborígenes en la América prehispana." *LLULL*, vol. 21, 1998, pp. 387-438.
- Lucena Salmoral, Manuel, coordinador. *Historia de Iberoamérica. Prehistoria e historia antigua*. Madrid, Cátedra, 2008.
- Mariátegui, Javier. "La concepción del hombre y de la enfermedad en el antiguo Perú." *Revista de Neuro Psiquiatría*, vol. 55, núm. 3, 1992, pp. 156-166.
- Mondal, Sinjini et al. "A Paradoxically Significant Medicinal Plant *Carapichea ipecacuana*: A Review." *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*, vol. 54, núm. 2, 2020, pp. 56-66.
- Nájera, José A. et al. *Malaria: Guía Didáctica*. Madrid, Biblioteca Nacional de España, 2009.
- Oñate Álvarez, Pedro Andrés et al. "Cosmovisión andina relacionada al uso de plantas medicinales." *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas Universidad de Cuenca*, vol. 36, núm. 1, 2018, pp. 43-53.

- Rivera Williams, Carlos. "Historia de la Medicina y Cirugía en América. Aztecas e Incas." *Rev Med Hondur*, vol. 75, núm. 4, 2007, pp. 206-211.
- Rodríguez, Lisbeth, Mercedes. "De enfermedades y remedios: la transmisión oral del uso doméstico de plantas con fines medicinales en Campeche, México." *Apuntes*, vol. 25, núm. 1, 2012, pp. 62-71.
- Tránsito López Luengo, María. "Plantas medicinales." *Offarm*, vol.27, núm. 4, 2008, pp. 82-87,
www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-plantas-medicinales-13120069.

Un acercamiento intercultural al discurso parémico en *Don Quijote de la Mancha*

EIRINI PARASKEVA

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

El discurso narrativo de Cervantes se distingue por la rica variedad de paremias que animan su obra maestra, *Don Quijote de la Mancha* (1605 y su segunda parte, 1615). Además, es uno de los primeros escritores que en su propia obra literaria se empeñó en definir y clasificar estos enunciados sentenciosos de la lengua. Así que el valor paremiológico incrustado en la obra cumbre de la literatura española del Siglo de Oro es incontestable.

Refiriéndose a la relevancia de las paremias en la obra cervantina, Marcelino Menéndez Pelayo en su discurso “Cultura literaria de Miguel de Cervantes y elaboración del *Quijote*”, leído en el Paraninfo de la Universidad Central en 1905, señala que “la sabiduría popular, desgranada en sentencias y proloquios, en cuentos y refranes, derrama en el *Quijote* pródigamente sus tesoros y hace del libro inmortal uno de los mayores monumentos *folklóricos*, algo así como el resumen de aquella filosofía vulgar que enaltecieron Erasmo y Juan de Mal-Lara¹.”

Por tanto, la presencia de paremias en el *Quijote* no solo enriquece la obra, sino que también la convierte en un tesoro invaluable de sabiduría popular y un reflejo del ingenio de Cervantes. De acuerdo con

¹ Véase la *Antología crítica del Quijote*, Marcelino Menéndez Pelayo, “Cultura literaria de Miguel de Cervantes y elaboración del *Quijote*”, disponible en la página web del Centro Virtual Cervantes:

https://cvc.cervantes.es/literatura/quijote_antologia/menendez_pelayo.htm

Herón Pérez Martínez, obras como el *Quijote* y la *Celestina* constituyen refraneros literarios o refraneros-literatura. Para el paremiólogo mexicano, este tipo de refraneros “a diferencia de los refraneros-acervo, no sólo recogen y ponen a circular refranes, sino que los insertan en un discurso, por lo general literario, con sus correspondientes contextos situacionales y funciones discursivas. A falta de grabadoras que recogieran muestras de discursos con todo y ámbitos discursivos en que se usaban los refranes, este tipo de obras literarias sirven de excelente documento del habla popular con su peculiar manera de pensar” (134).

Así pues, a partir de las paremias contenidas en el *Quijote*, hemos hecho el cotejo con cuatro traducciones griegas, formulando algunas observaciones sobre su grado de adecuación al texto original. La confrontación de ambos textos, el castellano y el griego, nos ha permitido observar y analizar las soluciones tendencialmente adoptadas por los cinco traductores griegos en su labor de verter al griego las paremias del texto cervantino. Y entiéndase *paremia*² cual *archilexema*, esto es, como vocablo abarcador que incluye los diversos términos usados para identificar las unidades lingüísticas que forman el universo paremiológico: refranes, frases proverbiales, proverbios, locuciones proverbiales, dichos, adagios, máximas, apotegmas, sentencias, dialogismos, welleismos, etc. (Sevilla y Crida 105-106).

De punto de vista traductológico, las unidades fraseológicas constituyen un verdadero reto para el traductor, quien deberá afrontar los problemas y las implicaturas que conlleva su traslado de la Lengua de Origen (LO) a la Lengua Meta (LM), a causa de su naturaleza compleja, es decir, significado denotativo y connotativo, base metafórica, motivación cultural, distribución y frecuencia de uso, carga pragmática, restricciones diastráticas, diafásicas y diatópicas (Corpas 217). La primera dificultad que tendrá que superar el traductor será la identificación de la unidad fraseológica, en nuestro caso concreto, la *paremia*, en el plano textual.

Para la clasificación de los enunciados parémicos nos hemos basado en la tipología establecida por Cantera, Sevilla y Sevilla (2005) en su obra *Refranes, otras paremias y fraseologismos en Don Quijote de la Mancha*, distinguiendo entre *paremias clásicas* (o populares), máximas,

² Según Julia Sevilla y Carlos Crida, “una *paremia* es una unidad fraseológica constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante” (106).

sentencias y latinismos. Según ellos, el refrán es la paremia con mayor presencia en la obra maestra cervantina y se incluye en el grupo más numeroso de paremias, que corresponde a las paremias *clásicas o populares*. En cuanto a la forma del refrán, llama la atención su carácter eminentemente popular y con frecuencia jocoso, genérico e idiomático, poseedor de una estructura por lo general bímembre, provista de elementos mnemotécnicos (por ejemplo, la aliteración, el ritmo o la rima) (Cantera, Sevilla y Sevilla 11-13). Por lo tanto, el refrán destaca por su forma fija, establecida y reconocible, hecho que nos posibilita en mayor medida observar las prácticas traductoras seguidas por los cinco traductores griegos en el transvase de estos enunciados sentenciosos de la LO a la LM y de qué manera se ha conseguido plasmar lo popular de una lengua a otra.

Más concretamente, nuestro corpus se compone de cincuenta y seis refranes, pronunciados por el personaje del Quijote, repertoriados en ambas partes de la obra cervantina, según se registran y se clasifican por Cantera, Sevilla y Sevilla (2005). Partiendo, pues, de la hipótesis de que las paremias constituyen uno de los recursos más dinámicos mediante los cuales se puede evocar el lenguaje hablado en textos escritos, nuestro objetivo ha sido el de constatar hasta qué punto se ha logrado oralidad en la traducción del discurso parémico del personaje del Quijote a través de cuatro traducciones griegas de traductores diferentes, las cuales han sido seleccionadas por las siguientes razones: La de K. Karceos e I. Iatridi (1964) por ser la primera traducción al griego demótico del texto íntegro y la primera que se realiza directamente a partir del original cervantino. Es una traducción que ganó mucho prestigio y tuvo gran repercusión en las traducciones posteriores de la obra cervantina en Grecia. Las otras dos traducciones, la de Ilías Matceu (1994) y la de Dimitris Risos (1997) se han elegido por ser las dos versiones al griego de la obra íntegra del *Quijote*, editadas en el siglo XX. Y la traducción de Melina Panayotidu se ha elegido por ser la última versión íntegra de la obra cervantina al griego, realizada en el siglo XXI (2009, 2018³).

Para el original, hemos utilizado la edición del Instituto Cervantes dirigida por Francisco Rico —que además de su versión convencional

³ Para más detalles sobre las traducciones griegas del *Quijote*, véase Eirini Paraskeva, *La difusión del Quijote en Europa: algunas observaciones*, Madrid, Ediciones del Orto, 2017, pp. 65-145.

en papel, cuenta también con una versión digital— y la editada por John Jay Allen.

En primer lugar, se hace el análisis del corpus de paremias que constituye nuestro objeto de estudio. Recogemos cada una de las paremias estudiadas en el original, con sus respectivas cuatro traducciones griegas, y seguidas de un comentario general; desde un punto de vista paremiológico, se analizan la función y el sentido de las paremias, así como su procedencia, y, a continuación, desde una perspectiva traductológica, se examinan las estrategias seguidas por los traductores en las cuatro versiones completas griegas. En segundo lugar, analizamos estadísticamente los resultados obtenidos de nuestro análisis del corpus de paremias, en cuanto a la forma de traducción que se ha aplicado en las versiones griegas y su grado de adecuación al original.

Para nuestro análisis traductológico nos basamos en las propuestas de criterios traductológicos de Xus Ugarte (2001) y la presentada en la tesis doctoral de Eirini Paraskeva, *La evaluación de lo oral: el caso de las traducciones griegas de las paremias contenidas en El Quijote* (2017), ambas dedicadas especialmente al estudio de los enunciados parémicos. Recogiendo estas propuestas, en el presente trabajo hemos identificado las siguientes estrategias básicas en la traducción de paremias. Más específicamente, según Paraskeva:

- Traducción por paremia ya existente en la LM, ya sea correspondencia literal, conceptual o funcional.
- Traducción por otro tipo de unidad fraseológica en la LM (p. ej. expresiones, modismos o idiomatismos, etc.).
- Traducción literal. Según subraya García Yebra (*Teoría y práctica* 328), "el término literal es impreciso, pues admite grados de libertad en la traducción." En este trabajo el vocablo literal no se usa en el sentido estricto para designar la traducción "palabra por palabra", sino la traducción, en la cual se mantiene el significado completo del original, aunque se hagan las modificaciones morfo-sintácticas necesarias, condicionadas por el sistema lingüístico de la LM.
- Traducción casi literal: se da en el marco del concepto de *anostrament*⁴, según lo concibe Ugarte (2001). Se trata de una traducción,

⁴ En catalán [def. Ensenyar, ensinistrar, formar (algú), a la nostra manera; 2. Fer nostre; 3. Traduir a la nostra lengua] (*Diccionari de la llengua catalana (DIEC2)*) de l'Institut d'Estudis Catalans, "anostrar", <http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=anostrar>)

en la cual se mantiene el sentido del original, pero se acepta mayor grado de modificación que en la literal (p. ej. omisiones o cambios de palabras), muchas veces, debida a un proceso de domesticación del original, a fin de que se acerque de forma más natural al lector de la LM.

- Traducción en forma de paremia: el traductor crea una versión de la paremia, que puede ser literal o no, pero siempre conservando de algún modo en el nuevo enunciado la forma parémica; bien por los recursos del aparato mnemotécnico (rima, metro, estructura rítmica y equilibrada, brevedad, juegos de palabras, etc.), bien por el carácter sentencioso y moralizante (temática cercana al mundo humano vital, frutos de la larga experiencia y sabiduría humanas, etc.), o bien por los rasgos léxicos y formales de antigüedad y tradicionalidad (arcaísmos, rasgos dialectales, etc.), entre otros.
- Traducción por paráfrasis: En este caso se hace una traducción solo del sentido, a través de otros medios, como por el ejemplo, por explicación del significado del fragmento del texto traducido (Newmark 128), pero, en la cual se pierde el valor figurativo y la función poética del enunciado.

Cabe añadir que consideramos como errores aquellos casos en los que llega un mensaje erróneo al lector de la LM, a causa de una mala interpretación o incompreensión del original por parte del traductor; y omisiones los casos en los que no se reproduce la paremia (*La evaluación de lo oral* 232-233).

Después de estudiar y analizar⁵ las cuatro versiones griegas de *Don Quijote de la Mancha*, hemos llegado a las siguientes conclusiones en cuanto a las diferentes estrategias traductológicas utilizadas.

Hemos constatado que los cinco traductores, Karceos, Iatridi, Matceu, Risos y Panayotidu, en la mayoría de los casos, han sabido reconocer que estaban ante un enunciado parémico y han intentado reproducirlo o bien a través de un equivalente en la LM o bien en forma de paremia. De entre las opciones traductológicas observadas, la traducción en forma de paremia es la estrategia más recurrente en las cuatro versiones estudiadas, es decir, en todas las traducciones la proporción de los enunciados traducidos en forma de paremia constituye más de la

⁵ Por razones de espacio pasamos directamente a algunas conclusiones obtenidas, sin presentar el análisis del corpus parémico de nuestra investigación.

mitad del porcentaje en relación con el resto de las estrategias traductológicas. Más concretamente, en la versión de Karceos e Iatridi la proporción de los enunciados traducidos en forma de *paremia* es del 66,07% y le siguen por orden de utilización las *paremias* traducidas por equivalencia (23,21%) y las traducciones por *paráfrasis* (no idiomáticas) (10,72%). En la versión de Matceu, las traducciones en forma de *paremia* llegan al 73,21%, no obstante, llama la atención que, a diferencia de las otras tres versiones estudiadas, en este es más alto el rango que alcanzan las traducciones no idiomáticas (17,86%) y mucho menor la proporción de las traducciones por equivalentes griegos, es decir (7,14%). En la versión de Risos, la proporción de las traducciones en forma de *paremia* es 69,64%, y siguen en proporción las traducciones por equivalencias (17,86%) y las traducciones no idiomáticas (12,50%). Y en la versión de Panayotidu, la proporción de las traducciones en forma de *paremia* es la más alta (78,57%) entre las cuatro versiones, y siguen en proporción las traducciones por equivalencias (17,86%) y las traducciones no idiomáticas (3,57%). Así pues, por lo visto hasta ahora, podemos afirmar que la fórmula más ampliamente utilizada para la traducción de las *paremias* en las cuatro versiones que hemos estudiado, es aquella en la que el traductor busca de recrear la forma de *paremia* en la lengua griega: es decir, de los cincuenta y seis refranes del corpus se han traducido en forma de *paremia* los cuarenta y siete (representa el 83,93% del total), por *paráfrasis* los diecinueve (representa el 33,93% del total) y por equivalencias los catorce (representa el 25 % del total). En cuanto a las *paremias* omitidas, según nuestro análisis, aparece un porcentaje mínimo, 1,79% (1/56), y tan solo en una de las traducciones, en la de Matceu. Como último, sería conveniente destacar que hemos detectado un pequeño porcentaje de *paremias* que se ha traducido, aparentemente, de forma errónea. No obstante, como este tema requiere de un estudio de otra índole, no forma parte del nuestro.

Detengámonos un poco en las traducciones *en forma de paremia*, que constituye la técnica más utilizada por todos los traductores estudiados, pues, tras el análisis del corpus, hemos comprobado que en la mayoría de los casos los traductores han logrado mantener el estilo *parémico* del original, (re)creando un aire de autenticidad y de oralidad mediante la estructura bimembre rítmica y simétrica, los paralelismos sintácticos y las rimas, el metro, etc. Sirva a modo de ejemplo de lo expuesto, algunos de los casos que extraemos de nuestro corpus: por ejemplo, en la versión de Karceos, donde el refrán *Hombre apercebido, medio combatido* se traduce como *Άνθρωπος προετοιμασμένος, μισά*

μόνο νικημένος [*Hombre preparado, solo está medio vencido*]; en la versión de Iatridi el refrán *Ni tome cohecho, ni pierde derecho* se trasladada como *Να μη δέχεται λαδώματα για να μη χάνει δικαιώματα* [*No acepte sobornos para no perder sus derechos*]; en la versión de Matceu, donde los refranes *Castígame mi madre, y yo trómpogelas* y *En los nidos de antaño no hay pájaros hogaño*, se trasladan como *Μου 'ραψε η μάνα μου το στόμα και με ραφτό μιλάω ακόμα* [*Mi madre me cosió la boca, pero todavía hablo aunque esté cosido*] y *Σε περυσινή φωλιά φέτος δεν θα βρεις πουλιά* [*En un nido del año pasado no encontrarás pájaros este año*] respectivamente; en la traducción de Panayotidu, donde los refranes *Castígame mi madre, y yo trómpogelas* y *Al enemigo que huye, hacerle la puente de plata*, se traducen por *Με περιαρπάζει η μάνα μου, και γω τηνε κουρδίζω* [*Mi madre me regaña y yo le respondo con picardía*] y *Σ' εχθρό που το βάνει στο φευγιό, καν' του γιοφύρι από χρυσό* [*Para un enemigo que huye, hazle un puente de oro*]⁶. Se corrobora, pues, que en los ejemplos mencionados se reproducen al máximo la forma refranesca y los efectos de la oralidad, realizándose al mismo tiempo el papel del traductor como mediador cultural.

Por otro lado, se ha observado que los traductores, la mayoría de las veces, han optado por traducciones literales o casi literales de las paremias, incluso en los casos en los que reproducen el original en forma de paremia. No obstante, incluso cuando traducen literalmente, se esfuerzan por mantener los rasgos básicos del estilo refranesco con claros efectos de oralidad: estructura rítmica, bimetración, rima (cuando posible), autonomía textual, carácter sentencioso, etc. Por lo tanto, dadas las particularidades que presenta la expresión quijotesca, a nuestro juicio, aun en los casos en que la traducción griega pueda parecer de un lenguaje neutro o culto, no propio al estilo refranesco, se mantiene, a pesar de esto, la forma parémica, a través del manifiesto carácter sentencioso, la autonomía textual y sintáctica, y la clara finalidad didáctico-moralizante.

En este punto consideramos necesario subrayar que las unidades fraseológicas en muchos casos, y en particular las paremias, encuentran su base en la cultura de cada pueblo, emanan del pueblo y reflejan finalmente el alma profunda de una nación. Por ello mismo, el caudal parémico de un pueblo puede constituir el más claro diagnóstico de su fisio-

⁶ Para más detalles al respecto, véase Paraskeva (“Estudio comparativo de refranes” 139-140, 143-144).

nomía, revelando de forma dinámica todas aquellas características específicas que lo definen como tal, como son la geografía, el clima, la historia, la economía, la política, las tradiciones y costumbres, etc., las cuales, en su conjunto, configuran su cultura, su identidad de pueblo y de comunidad (Σιμόπουλος 11-12). Las paremias constituyen pues organismos vivos que se adaptan a la lengua y a los tiempos que atraviesan, sirviendo de referentes culturales y de puentes interculturales (Paraskeva, *La evaluación de lo oral* 206). La indiscutiblemente estrecha interrelación entre lo cultural y lo lingüístico, ha orientado la investigación fraseoparemiológica hacia el estudio de los *culturemas*⁷ (Crida 178-179). De hecho, en algunos casos, el carácter cultural y la carga ideológica de estas unidades fraseológicas son tan fuertes, que, como veremos, representan escollos en la traducción, e incluso, llegan a ser unos obstáculos serios, que hacen que el traductor reconozca los límites de la traducción, por no decir la imposibilidad de ciertas traducciones.

Como ejemplos de enunciados parémicos, originados a partir de *culturemas*, se exponen los siguientes casos: p.ej. en las versiones de Iatrídi y Panayotídi los refranes *No se ganó Zamora en una hora* y *Su San Martín se le llegará como a cada puerco* se traducen por *Δεν πάρθηκε η Θαμόρα σε μια ώρα* [*Zamora no fue tomada en una hora*] y *Δεν επάρθηκ' η Θαμόρα όλο κι όλο σε μια ώρα* [*Zamora no fue tomada solo en una hora*] respectivamente, y *Αλλά θα έρθει και γι' αυτόν του Σαν Μαρτίν η ώρα, όπως για κάθε χοίρο* [*Pero llegará para él también la hora de San Martín como a cada puerco*] y *Μα θα βρει και δαύτο τον αϊ-Μαρτίνο του, όπως και κάθε χοίρος* [*Pero encontrará ello también a*

⁷ Según Lucía Luque Nadal, Pamies Bertrán (2007 y 2009) define como *culturemas* aquellos “símbolos extralingüísticos culturalmente motivados, que sirven de modelo para que las lenguas generen expresiones figuradas [como UFs y paremias], inicialmente como meras alusiones a dicho símbolo. Cuando han entrado en la lengua como componentes frasemas, las formas se fijan, pero el *culturema* conserva su ‘autonomía’ en la medida en que es su valor simbólico el que cohesiona conjuntos de metáforas, y permite seguir creando nuevas metáforas a partir de él [...]” y, un poco más abajo, la autora define como *culturema* “cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura” (96-97).

su *San Martín como cada puerco*] respectivamente. Se trata de dos paremias ligadas al patrimonio cultural y la cultura social⁸, es decir, de dos hechos lingüísticos, en los que “aflora la cultura” (Crida 179). El primer refrán es una de las paremias más conocidas del refranero español y suele estar unido a un hecho histórico, haciendo referencia al largo asedio “que sufrió la ciudad de Zamora durante siete meses por parte de las tropas de Sancho el Bravo en el año 1072, con el objeto de arrebatársela a su hermana doña Urraca” (*Refranero multilingüe*; cf. Bizzarri 615-616). El segundo refrán, con fuertes raíces culturales en España, se asocia con la tradición de matanza del cerdo en la festividad de San Martín, alrededor del 11 de noviembre (véase *Refranero multilingüe*). En ambos casos, observamos que, a pesar de la fuerte motivación cultural e idiomática de los refranes, las dos traductoras han optado por traducirlos literalmente o casi literalmente (en el caso de Panayotidu), manteniendo las mismas imágenes que el original⁹. Otro caso ilustrador del cómo la traducción es antes que nada una comunicación intercultural es -en la versión de Panayotidu- la traducción del refrán *Buenas son mangas* después de Pascua* por *Μα οι μπουναμάδες είν' καλοί κι ας είν' μετά το Πάσχα* [*Pero los regalos son buenos incluso después de la Pascua*]. Esta paremia está vinculada con la religión, dado que alude a la costumbre de estrenar ropa el domingo de Resurrección; se solía regalar para ese día nuevos pares de mangas, los cuales muchas veces eran entregados con retraso por la cantidad de trabajo de los sastres, sin embargo, aunque llegasen después de la Pascua, siempre se agradecía el regalo (Muñoz Iglesias 40). Se trata, pues, de un refrán muy conocido y usado en la época de Cervantes con fuerte motivación cultural y alto grado de metafóricidad. Panayotidu hace una traducción casi literal, en la cual se mantiene el sentido y la forma parémica del original, y se logra al máximo grado el trasvase de los elementos culturales de la LO. Su versión posee autonomía textual y sintáctica, brevedad y claros efectos de oralidad, es decir, estructura bímembre rítmica y simétrica, y léxico llano y familiar del pueblo (μπουναμάδες/είν'/ ας είν')¹⁰.

⁸ Para más detalles sobre estos dos refranes, véase Bizzarri (530- 532, 615-616).

⁹ Para más detalles sobre estos dos refranes y sus traducciones al griego, véase Paraskeva (“Estudio comparativo de refranes” 144-145, 147-148).

¹⁰ Para más detalles al respecto, véase Paraskeva (“Observaciones sobre el discurso parémico” 154-155).

CONCLUSIONES

Las paremias, con su riqueza de sabiduría y brevedad expresiva, constituyen un puente único entre diversas culturas, revelando tanto las características universales de la experiencia humana como las particularidades de cada sociedad. Estos enunciados sentenciosos son mucho más que meras reliquias de interés histórico, arqueológico o literario, en las que se recogen los conocimientos de nuestros antepasados; son reflejos vivos de las tradiciones, historia y valores de los pueblos que las crean y utilizan. Al adentrarnos en el estudio de los refranes desde una perspectiva intercultural, descubrimos cómo estos encapsulan las interpretaciones únicas que cada comunidad tiene del mundo y de la vida.

Después del análisis del corpus seleccionado, podemos afirmar, sin lugar a dudas, que en las cuatro traducciones de la novela de Miguel de Cervantes *Don Quijote de la Mancha*, los traductores han preservado el estilo de las paremias del original mediante la traducción por paremia existente en la lengua meta o la traducción en forma de paremia manteniendo, de esta manera, los rasgos lingüísticos y culturales de la cultura de partida en el texto traducido, conduciéndonos a la concienciación del importante papel que tiene el traductor como mediador interlingüístico, intersemiótico e intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Bizzarri, Hugo O. *Diccionario de paremias cervantinas*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2015.
- Cantera Ortiz de Urbina, Jesús, Julia Sevilla Muñoz y Manuel Sevilla Muñoz. *Refranes, otras paremias y fraseologismos en Don Quijote de la Mancha*. Vermont, University of Vermont, 2005.
- Cervantes Saavedra, Miguel de. *Δον Κιχότε ντε λα Μάντσα. Ο ευφάνταστος ιδαλγός Δον Κιχότε ντε λα Μάντσα*. Μετάφραση, εισαγωγή και σημειώσεις Μελίνα Παναγιωτίδου, Μέρος 2, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 2018.
- . *Δον Κιχότε ντε λα Μάντσα. Ο ευφάνταστος ιδαλγός Δον Κιχότε ντε λα Μάντσα*. Μετάφραση, εισαγωγή και σημειώσεις Μελίνα Παναγιωτίδου, Μέρος 1, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 2009.
- . *Ο Δον Κιχώτης*. Μετάφραση και πρόλογος Κ. Καρθαίος, τόμος Α', Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

- . *O Δον Κιχώτης*. Μετάφραση Κ. Καρθαίος και Ιουλία Ιατρίδη, τόμος Β', Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
 - . *O Δον Κιχώτης*. Μετάφραση και σχόλια Ηλίας Ματθαίου, τόμοι Α' και Β', Αθήνα, Εξάντας, 1994.
 - . *O Δον Κιχώτης*. Μετάφραση Δημήτρης Ρήσος, τόμοι Α' και Β', Αθήνα, Γράμματα, 1997.
 - . *Don Quijote de la Mancha*. Editado por Francisco Rico, Barcelona, Instituto Cervantes/Crítica, 1998, 2 vols. *Centro Virtual Cervantes*, 1997-2022, <https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/default.htm>.
 - . *Don Quijote de la Mancha*. Editado por John Jay Allen, 25^a ed., Madrid, Cátedra, 2005. 2 vols.
- Corpas Pastor, Gloria. *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid, Editorial Iberoamericana Vervuert, 2003.
- Crida Álvarez, Carlos Alberto. “Fraseoparemiología e interculturalidad.” *Tendências Atuais na Pesquisa Descritiva e Aplicada Em Fraseologia e Paremiologia*, editado por Maria Luisa Ortiz Alvarez, vol. I, Brasil, Pontes Editores, 2012, pp. 171-204.
- García Yebra, Valentín. *Teoría y práctica de la traducción*. 2^a ed., Madrid, Gredos, 1984.
- Institut d'Estudis Catalans. *Diccionari de la llengua catalana (DIEC2)*. Disponible en línea: <https://dlc.iec.cat/Proleg>
- Luque Nadal, Lucía. “Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?” *Language Design*, vol. 11, 2009, pp. 93-120.
- Menéndez Pelayo, Marcelino. “Cultura literaria de Miguel de Cervantes y elaboración del *Quijote*.” *Obras Completas de Menéndez Pelayo*, vol. VI, Madrid CSIC, 1941, pp. 323-356. (Estudios y discursos de crítica histórica y literaria, I).
- Muñoz Iglesias, Salvador. *Lo religioso en El Quijote*. Toledo, Estudio Teológico de San Ildefonso, 1989.
- Newmark, Peter. *About Translation*. 4^a ed., Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- Paraskeva, Eirini. “Observaciones sobre el discurso parémico del Quijote en dos traducciones griegas.” *Trayectoria y cultura. Homenaje a María Elena Rodríguez Ozán*, editado por Efthimía Pandís Pavlakis, Liliana Weinberg, y María Tsokou, México, Ediciones Centro de Investigación sobre América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2022, pp. 143-161.

- . “Estudio comparativo de refranes en dos traducciones del *Quijote* al griego.” *Espacios en evolución: confluencias lingüísticas y culturales. Homenaje a Anita Herzfeld*, editado por Efthimia Pandis Pavlakis, H. Symeonidis, P. Chandler, M. Tsokou, y V. Kritikou, Madrid, Ediciones del Orto, 2019, pp. 129-152.
- . *La difusión del Quijote en Europa: algunas observaciones*. Madrid, Ediciones del Orto, 2017.
- . *La evaluación de lo oral: el caso de las traducciones griegas de las paremias contenidas en El Quijote*. 2017. Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Tesis doctoral.
- Pérez Martínez, Herón. *El hablar lapidario. Ensayo de paremiología mexicana*. Zamora, El Colegio de Michoacán, 2005.
- Sevilla Muñoz, Julia, y Carlos Alberto Crida Álvarez. “Las paremias y su clasificación.” *Paremia*, vol. 22, 2013, pp. 105-114.
- Sevilla Muñoz, Julia, y María Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar, coordinadoras. *Refranero multilingüe*. Madrid, Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes), 1997-2024, <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero>
- Σιμόπουλος, Κυριάκος. *Διδάγματα κοινωνικοπολιτικά των παροιμιών όλων των εθνών*. Αθήνα, Στάχυ, 1996.
- Ugarte, Xus. “A perro viejo no cuz cuz: criteris de traducció paremiològica en quatre versions de *La Celestina*.” *Quaderns. Revista de Traducció* (Universitat Autònoma de Barcelona), vol. 6, 2001, pp. 133-145.

Elementos culturales en el cuento “Dos álamos” de Onelio Jorge Cardoso: enfoque sociocultural

EIRINI PARASKEVA

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

INTRODUCCIÓN

Los elementos culturales y su transferencia es uno de los temas recurrentes de la teoría de la traducción porque la actividad traductora no constituye una mera transposición lingüística, sino también un intercambio cultural. Su uso aborda todo tipo de texto, y cuanto más alejada culturalmente la lengua a la que se traduce un texto, los problemas que se generan son mayores. Por eso, la cultura, la lengua y la traducción son conceptos estrechamente interrelacionados, que siempre han sido objeto de debate desde distintos enfoques (Bagdasharyan 89). En 1945 se pone de relieve por primera vez la importancia de los elementos culturales en la traducción por el traductólogo Eugenio Nida¹. Desde entonces, el interés de los traductólogos por los escollos que supone la distancia cultural entre el texto original y la cultura meta va creciendo. El presente estudio se centra en los elementos culturales que contiene el cuento del escritor cubano Onelio Jorge Cardoso “Dos álamos” y su traducción al griego. En cuanto a la metodología que hemos seguido, primero se ha elaborado un corpus de estos elementos y después se han clasificado en categorías culturales concretas con el fin de destacar y comentar los casos más relevantes para su traducción.

¹ En su artículo “Linguistics and Ethnology in Translation-Problems”.

TÓPICOS ESENCIALES DE ONELIO JORGE CARDOSO: VIDA Y OBRA

Onelio Jorge Cardoso (1914-1986) es considerado por su obra creativa como el cuentista nacional de Cuba. Por su estilo poético vigoroso, apegado a la oralidad, y por su riqueza temática se ganó el calificativo de “El Cuentero Mayor” de la narrativa cubana (Torres 4). Jorge Cardoso cuenta con más de quince libros de cuentos, traducidos a más de doce idiomas y con adaptaciones para el teatro, el cine, la televisión e incluso la radio. El escritor nació en un pequeño poblado del centro de la Isla, Calabazar de Sagua. Tuvo que ganarse la vida desde muy temprana edad y, por eso, abandonó la escuela y desempeñó diversos oficios para ayudar económicamente a su familia. Pese a que pudo estudiar solo hasta el Bachillerato, no le impidió desarrollar su vocación literaria y ganar en 1945, en el prestigioso concurso Alfonso Hernández Catá el primer premio, con el cuento “Los carboneros”; años después, Jorge Cardoso se nombrará Consejero Cultural de la Embajada de Cuba en Perú, será elegido presidente de la sección de literatura de la UNEAC, cargo que asumió hasta su muerte, y recibirá el título honorífico de Doctor Honoris Causa por la Universidad de La Habana, en 1984, y la Universidad Simón Bolívar de Bogotá, Colombia, en 1983. No hubo empleo que el escritor no ejerciera en busca de enfrentar los problemas económicos: vendedor ambulante, viajante de medicina, maestro rural, periodista, libretista radial, etc. (García Ronda 18-23).

Mientras elaboraba su escritura literaria, Jorge Cardoso viajó por varias provincias tomando consciencia de la situación de las capas humildes y desfavorecidas. Los personajes empobrecidos y desamparados (pescadores, niños, mujeres, carboneros y campesinos) de su cuentística no son sino el reflejo de esa áspera ruralidad de la geografía cubana, ecos de la gente simple que el escritor conoció por el camino y que le sirvieron de inspiración para sus cuentos (Pandís Pavlakis, “Onelio Jorge Cardoso: nota biográfica” 9-12; García Ronda 19). Jorge Cardoso, más que describir las miserias y las injusticias sociales por las que sufren las capas más bajas y explotadas en la época republicana, con su voz singular, reivindica el derecho de esa gente a la lucha y al disfrute de un mañana mejor (Pandís Pavlakis, “Onelio Jorge Cardoso: nota biográfica” 10-11). La búsqueda de la felicidad, la defensa de la dignidad, y el enriquecimiento de la vida espiritual constituyen el esencial y el más humano compromiso del cuentista cubano. Una de las principales constantes temáticas que recorren repetidamente la obra cardosiana es la de la imaginación como fuerza vital y liberadora para la existencia humana (Pandís Pavlakis, “La imaginación fuerza vital y liberadora...” 307). Para el escritor cubano, la imaginación

y la fantasía son elementos trascendentes, no solo de la producción estético-literaria, sino también de la creación de una realidad social justa, consciente y humana (García Ronda 26); y en esa lucha diaria para conseguir que el mundo sea un mejor lugar para todos, el artista puede y debe desempeñar un papel crucial (Pandís Pavlakis, “Lengua y literatura” 55, 63).

La imaginación y su importancia para la vida humana, tanto como el artista y su rol decisivo como agente del cambio de la sociedad, constituyen constantes recurrentes de la cuentística cardosiana. Esta temática de índole ético-ideológica aparece en varios cuentos del escritor cubano como en “El caballo de coral”, “Los sinsontes”, “Dos álamos”, “Nadie me encuentre ese muerto”, “Me gusta el mar”, “Abrir y cerrar los ojos”, “La noche como una piedra” (García Ronda 26-29), entre otros. El cuento, “Dos álamos”, fue escrito en el año 1965 y se recoge en el libro de cuentos *Iba caminando*, publicado en el año siguiente en La Habana por las Ediciones Granma. Se trata de una “crítica contra la vanidad intelectual” (García Ronda 27) que pone de relieve con aguda perspicacia irónica “la responsabilidad del artista hacia el público y su ética” (Pandís Pavlakis, *Onelio Jorge Cardoso en el cuento cubano* 51; Pandís Pavlakis, “Lengua y literatura” 62-63). En el presente estudio intentaremos resaltar algunos de los puntos más importantes de la traducción de este cuento al griego, abordando el significado de la palabra desde un enfoque etnolingüístico en correlación condicional con las circunstancias socioculturales.

CULTUREMA Y SU DIMENSIÓN INTERCULTURAL

Hasta el presente, no existe un consenso de los estudiosos de la traducción acerca de la terminología adecuada para los elementos culturales y su clasificación. En los primeros estudios de Eugenio Nida, todavía no se registra un término concreto; él se refiere a los elementos culturales con expresiones como “cultural form or function”, “folklore data”, “foreign words”, “features of the culture”, “cultural information”, “cultural items”, aunque se hace una primera clasificación de los ámbitos culturales que sirvió de base para estudios posteriores (Nida, “Linguistics and Ethnology...” 194-208)². Peter Newmark, continuando la tradición de Nida, propone los términos “palabras culturales” y una adaptación ampliada de su clasificación (133-146). Vlahov y Florin usaron el término “realia”,

² Véase también Eugene Nida, *Exploring Semantic Structures*, 1975 y Eugene Nida & Charles R. Taber, *The theory and Practice of Translation*, 1982 [1969].

retomado también por traductólogos alemanes como Bödeker y Koller, aunque con un sentido más amplio (Hurtado 611). Mona Baker (21) habla de “culture-specific concepts”. Otro término usado primero por los alemanes funcionalistas Vermeer y Nord, todavía en vigor, es el “culturema” (Hurtado 611). En España fue adoptado por Hurtado Albir, Molina Martínez, y otros. No obstante, es un término que sigue siendo objeto de varias discusiones en cuanto a su definición³.

Afin al concepto del “elemento cultural” es el del “foco cultural”, acuñado por Nida y definido como “the aspect of a culture which is most central, most fully developed, and most constantly in the conscious thinking of the people; consequently, that part which is represented by the richest and most precise kind of vocabulary” (Nida y Taber 199). El “foco cultural” desempeña un papel esencial en la traducción porque el lenguaje especial que se crea alrededor de este concepto pone muchos escollos para su traducción debido al “vacío o distancia cultural entre las lenguas de partida y de llegada” (Newmark 134). Ejemplo característico en español es la *tauromaquia* que constituye un foco cultural que cuenta con una amplia gama de términos y fraseologismos, mientras que en griego ocurre lo mismo con el vocablo *tsolias* [τσολιάς] (originalmente soldado de la infantería ligera del ejército griego con traje tradicional que hoy día forma parte de la Guardia Presidencial griega)⁴.

Este estudio sigue la categorización y la terminología propuesta por Lucía Molina Martínez (77-86) porque es más precisa y elimina problemas terminológicos, y, ante todo, porque hace hincapié en la dimensión dinámica del culturema. Específicamente, propone los siguientes cuatro grandes ámbitos culturales: *medio natural*, *patrimonio cultural*, *cultura social* y *cultura lingüística*.

- 1) El *Medio natural* que comprende cualquier concepto que se relaciona con los fenómenos naturales y la geografía como la flora, la fauna, el clima, los vientos, incluso paisajes (naturales y creados) y topónimos, etc.
- 2) El *Patrimonio cultural* que es amplia y abarca: personajes (reales y ficticios), hechos históricos, religión, festividades, creencias

³ Molina define el *culturema* como “un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta” (79).

⁴ En griego [def. ο ελαφρώς οπλισμένος στρατιώτης του Ελληνικού Στρατού Ξηράς, με ειδική στολή (φουστανέλα, φέσι και τσαρούχια). Σήμερα, στρατιώτες με αυτή τη στολή ανήκουν στην Προεδρική Φρουρά, αποδίδουν τιμές σε επισήμους και φρουρούν το μνημείο του Αγνώστου Στρατιώτη ΣΥΝ. τσολιάς] (Μπαμπινιώτης, “εύζωνος”).

populares, monumentos y lugares populares, viviendas, medios de transporte, instrumentos musicales, objetos, utensilios, técnicas empleadas en la explotación de la tierra, de la pesca, estrategias militares, etc.)

- 3) La *Cultura social* que se divide en las siguientes sub-categorías: *convenciones y hábitos sociales* (el tratamiento y la cortesía, el modo de comer, de vestir, de hablar, saludos, gestos, etc.) y *organización social* (sistemas políticos, legales, educativos, organizaciones, oficios y profesiones, monedas, medidas, etc.) y
- 4) La *Cultura lingüística* que contiene transliteraciones, paremias, fraseologismos, nombres propios con significado adicional, metáforas generalizadas, asociaciones simbólicas, interjecciones, blasfemias, insultos, etc. (Molina 86).

Después de la categorización de los *culturemas* sigue el análisis traductológico. Al igual que en el caso de la terminología, se nota la misma controversia en la clasificación de técnicas de traducción. El primer intento de proponer soluciones a los problemas de equivalencia que surgen en la traducción de los elementos culturales fue hecho por Nida, quien habló del “condicionamiento contextual”, que puede ser necesario para el entendimiento de formas y funciones culturales cuando estas no existen en la lengua meta. Este condicionamiento comprende el uso de un “clasificador” junto con la palabra prestada, el equivalente descriptivo, la substitución cultural, el término más general o la nota explicatoria (Nida y Taber 109-110).

A partir de entonces, se han registrado varias propuestas de clasificación de técnicas de traducción, de las cuales hemos optado por la propuesta de Lucía Molina, porque mantiene la terminología más al uso y propone técnicas nuevas para dar cuenta de mecanismos no descritos (Molina 101-106). Son dieciocho técnicas, basadas en los procedimientos técnicos que establecieron primeros Vinay y Darbelnet, y son las siguientes: Adaptación, Ampliación lingüística, Amplificación, Calco, Compensación, Comprensión lingüística, Creación discursiva, Descripción, Equivalente acuñado, Generalización, Modulación, Particularización, Préstamo, Reducción, Substitución, Traducción literal, Transposición y Variación.

A continuación examinamos los casos más representativos de la metodología seguida, que poseen el mayor interés traductológico. El foco de la presente investigación recae en los tres primeros ámbitos culturales de acuerdo con la categorización de Lucía Molina, los cuales son: *Medio natural*, *Patrimonio cultural* y *Cultura social*.

En el ámbito cultural *Medio natural*, problemas en la traducción han presentado los nombres de plantas, dada la lejanía geográfica y climática de los dos países, Cuba y Grecia. Primer escollo, el *flamboyán*; árbol originario de la selva seca de Madagascar, en donde está en peligro de extinción. No obstante, sus semejantes cultivados y naturalizados son muy extendidos por todo el mundo. El flamboyán se encuentra en toda América Latina y, por supuesto, en Cuba y el resto del Caribe. En América Tropical se considera como especie exótica ornamental; sin embargo, es importante mencionar que su aprovechamiento es amplio y depende de la cultura del país en el que se encuentre⁵. Es uno de los árboles más coloridos e impresionantes del planeta, por sus flores de rojo ardiente y por su abundante follaje verde brillante, y puede llegar a medir hasta doce metros de altura. En Grecia se conoce como *ποιντσιάνα*, *ποινσιάνα* o *βασιλική ποιντσιάνα*⁶ (poinciana real, préstamo naturalizado y calco del inglés⁷); sus nombres en griego son *παγόφι* (pavo real) y *φλογόδεντρο* (árbol de fuego). En este caso, se ha optado por el equivalente acuñado⁸ *φλογόδεντρο*; aunque parezca más genérico y menos exótico del préstamo [*ποινσιάνα*], de este modo, se asegura la comprensión del lector y se consigue una traducción descriptiva y funcional que hace resaltar las dimensiones contextuales del color rojo. El fragmento cotejado a título de ejemplo ha sido elegido por poseer un marcado estilo irónico y humorístico; a través de la descripción del paisaje, el autor traza con fina agudeza el perfil del protagonista, un hombre ridículo y vanidoso, con capacidad imaginativa limitada, que presume de ser poeta (Pandís Pavlakis, “Lengua y literatura” 62):

⁵ Por ejemplo, los caribeños usan las vainas maduras y las semillas de sus frutos como instrumentos de percusión conocidos como *shak-shak* o *maracas*. Por otro lado, en algunos lugares de Colombia sus frutos se utilizan como alimento para ganado.

⁶ Tomó su nombre de Phillippe de Longvilliers de Poincy (1584-1660), que en el siglo XVII fue gobernador de la Isla de San Cristóbal.

⁷ Según Molina, el *préstamo* es “una palabra o expresión que se integra de otra lengua tal cual. Puede ser: puro (sin ningún cambio), Ejemplo: utilizar en un texto castellano el término inglés *lobby*; o naturalizado (normalizado a la grafía de la lengua meta), Ejemplo: *gol*, *fútbol*, *líder*, *mitin*” (103). Por otro lado, la autora designa como *calco* el proceso de “traducir literalmente una palabra o sintagma extranjero; puede ser léxico y estructural. Ejemplo: traducir al castellano la frase inglesa *No problem* por *No hay problema* (utilizada sobre todo en el doblaje de películas) en vez *No pasa nada* o *Está bien*” (102).

⁸ Para Molina, el *equivalente acuñado* es “utilizar un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta. Ejemplo: traducir la expresión inglesa *They are as like as two peas* y *Se parecen como dos gotas de agua*” (102).

(TO): Lo primero que vio fue el flamboyán estallante de rojo en el fondo del potrero y enseguida sintió que acudía la imagen precisa; «un clavel», se dijo, y sonrió. [...] (Jorge Cardoso, *Cuentos* 295)

(TM): Το πρώτο που είδε ήταν η πορφυρή έκρηξη του φλογόδεντρου στο βάθος του λιβαδιού και αμέσως ένιωσε ότι αντίκριζε την τέλεια εικόνα: «ένα γαρύφαλλο», είπε, και χαμογέλασε. [...]

Otros ejemplos representativos de la falta de equivalencias léxicas exactas en este ámbito cultural son las voces *cañaveral* y *caoba*. En el primer caso, se trata de un paisaje natural típico cubano; toda la zona tropical costera de Centroamérica está llena de vastas extensiones de cultivos de caña de azúcar que se pierden en el horizonte. La imagen de los “*cañaverales inacabables*” y de los camiones cargados de caña circulando sin parar, en la época del corte, por las carreteras son las más representativas de la suma importancia social y económica que tiene la industria azucarera para Cuba. En este caso también se ha elegido una traducción descriptiva y funcional que traslada el sentido del original y afianza la comprensión [*φυτείες ζαχαροκάλαμου*]⁹. A continuación, se cotejan los fragmentos que incluyen el culturema comentado:

(TO): [...] Pasaron puentes y ríos y cañaverales inacabables. [...] (Jorge Cardoso, *Cuentos* 298-299)

(TM): [...] Πέρασαν από γέφυρες και ποτάμια και ατέλειωτες φυτείες ζαχαροκάλαμου. [...]

Otro punto de interés presenta el culturema *caoba*; el árbol de caoba es una de las especies de árboles más valiosas del trópico centroamericano. Por consiguiente, su comercio implica intereses económicos y de prestigio. Su madera constituye el mejor ejemplo de maderas finas, sumamente apreciadas en ebanistería, cuya característica principal es su color, que va del rojo oscuro, vino tinto y, con tonos más claros según la variedad, hasta el rosado. En este caso, dada la carga cultural de la palabra, optamos por el uso de un préstamo [*καόμπα*] y su transcripción al griego en la forma indeclinable fonemáticamente acorde con el español, tanto por la imposibilidad de encontrar un equivalente en la cultura de llegada, como para conservar el colorido y el ambiente local del texto original en la traducción. Se puede añadir una nota aclaratoria sobre la historia del árbol y su importancia comercial. El gran valor de dicha madera se ve claramente en el siguiente ejemplo:

⁹ Molina define la técnica de la *descripción* como el proceso de “reemplazar un término o expresión por la descripción de su forma y/o función. Ejemplo: traducir el *panettone* italiano como *el bizcocho tradicional que se toma en Navidad en Italia*” (102).

(TO): [...] Pues sacarme una cuenta: «Sería usted rico – me dijo – si se tratara de una caoba, porque el pie está a cinco pesos.» [...] (Jorge Cardoso, *Cuentos* 299)

(TM): [...] Να μου κάνει έναν υπολογισμό: «Θα ήσασταν πλούσιος» – μου είπε – «εάν επρόκειτο για μια καόμπα, γιατί το ξύλο της δίνει πέντε πέσος το πόδι.» [...]

El segundo ámbito *Patrimonio cultural* abarca varios elementos físicos o ideológicos que comparte una cultura (Molina 81). Otro aspecto, con merecido destaque, es la traducción de un culturema que pertenece a la sub-categoría *utensilios y objetos*; se trata de los *maletines de piel de cocodrilo y la firma de la compañía repujada*, elemento que, por su alta carga cultural e ideológica, carece de equivalencia en la cultura meta.

Así, se ha optado por una traducción literal¹⁰ [βαλιτσούλες από δέρμα κροκοδείλου με ανάγλυφη τη φίρμα της εταιρίας]. No obstante, en este caso es obvio cómo la creación estética puede ayudar en un proceso de concientización de las referencias culturales escondidas en un contexto histórico-social concreto. Estos maletines de cocodrilo no reflejan otra cosa que la capa social de sus portadores, es decir, la de los vendedores viajantes. A título de ejemplo se cita:

(TO): [...] Los más viajantes de comercio, ruidosos y conversadores. Gentes con maletines de piel de cocodrilo y la firma de la compañía repujada en los maletines. [...] (Jorge Cardoso, *Cuentos* 295-296)

(TM): [...] Οι περισσότεροι, ταξιδιώτες για επαγγελματικούς λόγους, φασαριόζοι και πολυλογάδες. Κόσμος με βαλιτσούλες από δέρμα κροκοδείλου και πάνω στις βαλιτσούλες ανάγλυφη η φίρμα της εταιρίας. [...]

Jorge Cardoso en sus cuentos reconstruye un verdadero panorama de la sociedad cubana de su época. Como subraya Vicente Francisco Torres: “Ni antes ni después de la Revolución, Cardoso dejó de frecuentar a sus mismos personajes (pescadores, niños, carboneros, vendedores, hombres del pueblo) y sus escenarios siempre fueron el mar, la ciénaga, el campo y la pequeña ciudad” (4).

La vida política, social y económica de un país es el retrato más representativo de la fisonomía particular de una comunidad hablante. Los culturemas que se agrupan en el tercer ámbito, *Cultura social*, reflejan las ideas y costumbres de una sociedad, se vinculan a los problemas relativos a comportamientos sociales en una época, y participan de la cultura, de la

¹⁰ Molina entiende como *traducción literal* el hecho de “traducir palabra por palabra un sintagma o expresión, pero no una sola palabra; Ejemplo: traducir *They are as like as two peas* por *Se parecen como dos guisantes* o *She is reading* por *Ella está leyendo*” (103).

historia, del arte y de la idiosincrasia de un pueblo. En este ámbito, Molina (81-82), incluye dos sub-categorías: *Convenciones y hábitos sociales* y *Organización social*.

A esta última sub-categoría pertenece el culturema *Ateneo*. En Cuba hubo varios Ateneos; eran instituciones culturales que su objetivo principal fue ayudar a la difusión de la cultura a través de conferencias, conciertos, veladas, concursos históricos, literarios y pedagógicos, exposiciones, etc.¹¹ Las raíces remotas de los Ateneos se remontan a Roma en los años del emperador Calígula. Dada la alta carga cultural e ideológica del término y la falta de un equivalente exacto a la cultura de llegada, se ha elegido una traducción al griego con la técnica de la amplificación¹²; junto a la voz *Ateneo* - transcrita al griego en su forma indeclinable fonéticamente acorde con el español - se ha añadido la información explicativa *Κέντρο Πολιτισμού* (centro cultural). Veamos el siguiente ejemplo:

(TO): [...] Iba a disertar ante un grupo de gentes del oficio quienes, dominicalmente, se reunían en el Ateneo de la capital provinciana. [...] (Jorge Cardoso, *Cuentos* 296)

(TM): [...] Πήγαινε να δώσει μία διάλεξη σε μια ομάδα από ανθρώπους του επαγγέλματος που συναντιόντουσαν κάθε Κυριακή στο Κέντρο Πολιτισμού *Ατενέο* της πρωτεύουσας της επαρχίας [...]

Por último, cabe añadir que no enfrentamos problemas con la traducción de los términos monetarios y las medidas. El término *pesos* no presenta dificultades en su traducción, dado que existe el préstamo naturalizado al griego [πέσος]. Por su parte, el término *pie* es la unidad volumétrica más usada para medir la cantidad de madera. En la industria de la madera, suele utilizarse el *pie maderero*, como unidad de medida para la compra de madera en pie y en trozas, llamado también *pie tablar*¹³. En este caso se han utilizado dos técnicas de traducción diferentes, la del

¹¹ Para más detalles sobre dichas instituciones, véase en el *Diccionario de la literatura cubana*, disponible en la plataforma de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/diccionario-de-la-literatura-cubana--0/html/254a.htm>>

¹² Para Molina, *amplificación* significa “introducir precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas. Ejemplo: añadir en una traducción del árabe al castellano *el mes del ayuno para los musulmanes* junto a la voz *Ramadán*. (...) Las notas a pie de página son un tipo de amplificación” (102).

¹³ La comercialización de madera en el ámbito anglosajón se realiza en *pie tablar*. Esta unidad métrica se maneja a nivel internacional y nacional, pero proviene del comercio de madera en los Estados Unidos y los países europeos. Fue adoptada en varios países latinoamericanos y aún se usa para cuantificar y comercializar algunos productos, como la madera aserrada. Su valor es el que corresponde a una pieza cuadrada de un pie de lado y una pulgada de espesor.

equivalente acuñado y la de la ampliación; así, el término *pie* se ha traducido por el equivalente acuñado [πόδι], añadiéndole la información explicativa ξύλου (de madera). Sin embargo, los sistemas monetarios y los sistemas métricos son lo suficiente complicados por sí solos, así que sería conveniente y más esclarecedor para el lector griego que estos dos cultu-remas fuesen acompañados por una nota del traductor, donde se darían más explicaciones e informaciones. Se cotejan los siguientes fragmentos:

(TO): [...]» – Mire, si en lugar de un álamo fuera un cedro, tendría usted ahora unos trescientos pesos, porque el pie de cedro está ahora a dos cuarenta.» [...] (Jorge Cardoso, *Cuentos* 298)

(TM): [...] » - Κοιτάχτε, αν αντί για λεύκα ήταν ένας κέδρος, τώρα θα είχατε στην τσέπη κάπου τριακόσια πέσος, γιατί η τρέχουσα τιμή του κέδρου είναι στα 2,40 πέσος ανά πόδι ξύλου.»[...]

CONCLUSIÓN

Centrándonos en los elementos culturales que se registran en el cuento del escritor cubano “Dos álamos”, y su traducción al griego. Destacamos los casos más interesantes para su traducción, y, a través de un comentario breve, hemos intentado averiguar el grado de similitud entre las dos culturas y, por consiguiente, la traducibilidad de las unidades léxicas seleccionadas. El traductor tiene que ser alguien que traslade la esencia y el ambiente del cuento, por eso, intentamos que se reflejase a través de nuestras decisiones el sabor de lo cubano del texto cardosiano. Incluso en los casos en los que se ha optado por un préstamo, eso no se debe a la intraducibilidad del elemento cultural o a una debilidad traductora, sino a una decisión consciente del traductor para mantener el estilo y los rasgos lingüísticos y culturales del texto de partida. En palabras resumidas, los resultados de esta investigación nos conducen a la concienciación del importante papel que tiene el traductor como mediador interlingüístico, intersemiótico e intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de americanismos*. Madrid, Santillana, 2010. Disponible en línea: <https://www.asale.org/damer/>
- Baghdasaryan, Hasmik. “La dimensión cultural del texto desde la perspectiva traductológica.” *Studii de gramatică contrastivă*, vol. 27, Editura Universității din Pitești, 2017, pp. 88-97.
- Baker, Mona. *In Other Words. A Course on Translation*. London, Routledge, 1992.

- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Diccionario de la literatura cubana*. Disponible en línea: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/diccionario-de-la-literatura-cubana--0/html/254a.htm>
- Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- García Ronda, Denia. “Onelio en su tiempo.” Prólogo. *Cuentos*. Por Onelio Jorge Cardoso. La Habana, Editorial Arte y Literatura, 1975, pp. 7-38.
- Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. 2ª ed., Madrid, Cátedra, 2007.
- Jorge Cardoso, Onelio. *Cuentos*. La Habana, Editorial Arte y Literatura, 1975.
- Molina, Lucía. *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Publicacions de la Universitat Jaume I, 2006.
- Moliner, María. *Diccionario de uso del español*. 3ª ed., 2 vols, Madrid, Gredos, 2007.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. *Λεξικό συνωνύμων-αντωνύμων της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 2011.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. 2η εκδ., Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 2002.
- Newmark, Peter. *Manual de traducción*. 3ª ed., traducido por Virgilio Moya, Madrid, Cátedra, 1999.
- Nida, Eugene. “Linguistics and Ethnology in Translation-Problems”. *WORD*, 1:2, 1945, pp. 194-208.
- . *Exploring Semantic Structures*. Munich, Wilhem Fink Verlag, 1975.
- Nida, Eugene, y Charles Taber. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden, E. J. Brill, 1982 [1969].
- Pandís Pavlakis, Efthimia. *Onelio Jorge Cardoso en el cuento cubano*. México, Claves Latinoamericanas, 1996.
- . “Onelio Jorge Cardoso: nota biográfica.” *Dimensión histórica y social en los cuentos de Onelio Jorge Cardoso*. Madrid, Ediciones del Orto, 2016, pp.7-13.
- . “Lengua y literatura: su dimensión social en los cuentos de Onelio Jorge Cardoso.” *Dimensión histórica y social en los cuentos de Onelio Jorge Cardoso*. Madrid, Ediciones del Orto, 2016, pp. 55-64.
- . “La imaginación fuerza vital y liberadora en los cuentos de Onelio Jorge Cardoso: el caso de ‘Caballo de coral’ y ‘El caballito blanco’.” *Estudios y homenajes hispanoamericanos V*, editado por Efthimía Pandís Pavlakis, Haralambos Symeonidis, Slobodan Pajovid, Dimitrios L. Drosos, Paul M. Chandler, Anthí Papageorgíou, y Viktoria Kritikou Madrid, Ediciones del Orto, 2017, pp. 307-314.

- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23^aed. Disponible en línea: <http://www.rae.es/>
- Torres, Vicente Francisco. “Nota introductoria.” *Onelio Jorge Cardoso*. Selección por Alejandro Toledo. México, UNAM, 2009, pp. 3-4.
- Venuti, Lawrence. *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*. 2^a ed., London and New York, Routledge, 2008.
- Χαραλαμπίκης, Χριστόφορος. *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. Εκδ. Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, 2014.

La recreación histórica del cine y las series de televisión a través de la pintura: El Siglo de Oro español

GONZALO PÉREZ CASTAÑO
Institut Catholique de Paris

INTRODUCCIÓN

El cine se presenta como un sugerente instrumento que acerca el pasado al espectador recreando un imaginario colectivo en torno a una narración histórica. Además, en esa idea de reconstrucción y recreación histórica, la pintura nos sirve como base de verosimilitud histórica capaz de reproducir una atmósfera social a través de los personajes, los valores y las costumbres, entre otros. Esa escenografía pictórica es una herramienta inigualable para la ambientación histórica y artística de las películas y series de televisión. No obstante, debemos tener en cuenta los mitos sobre la historia proyectada y los objetivos de lo representado, discerniendo así los tópicos y las realidades, en este caso, del barroco hispánico. A pesar de esto, podemos afirmar y comprender que esa época haya tenido un impacto notable en el mundo audiovisual, porque se tiende a recurrir a ciertos temas históricos y a algunos personajes del pasado que son fácilmente reconocibles por el público y los espectadores. De esta manera, el arte refuerza la comunicación entre el tiempo pasado y el presente, porque las pinturas barrocas representan una fácil identificación de los hechos históricos.

Tomando como base las obras de algunos de los pintores más destacados del momento como fueron El Greco o Velázquez, el objetivo de este trabajo es analizar aquellos filmes y series que basan su argumento y escenografía en pinturas del Renacimiento y, sobre todo, del Barroco.

Estas obras han servido como fuente de inspiración para reflejar y retratar una época decadente y pesimista en lo político, lo económico, lo social, pero no en lo artístico. Así, «el Siglo de Oro» tiene ese apelativo por la brillantez de las artes y literatura del siglo XVII español.

Para llevar a cabo dicho análisis, se han seleccionado algunas películas y series históricas donde los directores recrean las luces y sombras de esa centuria tan convulsa a través de algunos de los protagonistas más destacados. En cuanto a la metodología de análisis, examinamos una serie de ejemplos audiovisuales históricos para observar hasta qué punto la pintura sirve de “metahistoria” y de fuente de inspiración para la recreación histórica de una película o serie de televisión. Así pues, presentamos una comparativa entre las pinturas y los fragmentos cinematográficos.

LA HISTORIA Y EL PASADO EN EL CINE

El cine como fenómeno cultural e histórico en sí mismo representa un artefacto idóneo para reconstruir el pasado. En este sentido, para la mayoría de la población es el medio audiovisual favorito empleado como principal fuente de conocimiento histórico, porque es un elemento que ofrece nuevas formas de representar la historia. Además, el cine es capaz de ayudar a la narración histórica y acercarse al pasado ligado a la imaginación literaria (Rosenstone 29).

Pero debemos tener en cuenta que ese tiempo histórico en el cine no sólo se utiliza como un acercamiento al pasado, sino que vamos a encontrar una serie de posibilidades e intencionalidades históricas que van más allá. En este caso, ciertos sucesos y acontecimientos históricos se van a representar de una determinada manera, evocando y reconstruyendo esa historia, con más o menos rigor, en función de la objetividad o subjetividad de los autores, creadores, guionistas y directores. Ahora bien, aquí es donde la libertad para formular y recuperar el pasado en función de los criterios historiográficos nos lleva a utilizar el término “cine de interpretación histórica” (Hueso 232).

A pesar del género biográfico en el cine, donde los *biopic* suelen tener una proyección evidente, debido a que la referencia a los grandes personajes de la historia suele ser un recurso frecuente, los ejemplos que hemos utilizado para este trabajo se encuadran más en el género de “la novelación del pasado” que en muchas ocasiones suele ser un género más atractivo para el público. Por ejemplo, películas como *El Greco*, *Alatriste* y *El Rey Pasmado* son adaptaciones cinematográficas de novelas biográficas. Además, en este sentido, las películas relacionadas con los artistas plásticos, en concreto, con los pintores, son muy sugerentes para el espectador. De

este modo, nos encontramos películas como *El loco del pelo rojo*, *Van Gogh*, *Goya en Burdeos*, *Pollock*, *La joven de la Perla* o las series relacionadas con Leonardo da Vinci como *Da Vinci Demons* y *Leonardo*.

Aunque hubo dos grandes periodos históricos por excelencia que alcanzaron un gran éxito en el cine durante el siglo XX, es decir, la Antigüedad clásica y la Edad Media; muchas de las series y películas históricas rodadas en los últimos tiempos han tenido como marco histórico y narrativo la Edad Moderna. No debemos olvidar que la Época Contemporánea nunca ha pasado de moda, debido a los numerosos ejemplos cinematográficos relacionados con las dos guerras mundiales.

A partir de 1929, con la aparición de la “Escuela de Annales” y, sobre todo tras el final de la Segunda Guerra Mundial, el estudio del pasado centrado en grandes relatos políticos y grandes personajes de la historia dejó paso a otro tipo de narración. Dentro de este cambio, surgieron filmes relacionados con la historia social, económica, historia de las mentalidades, la vida cotidiana, el papel de la mujer, etc., dando, así un giro radical de la concepción de la historia. Ese cambio de tendencia ha favorecido el uso de la historia cotidiana como exponente histórico, ofreciendo un cambio de interpretación de las formas icónicas del pasado (Hueso 245-246).

EL USO CINEMATOGRAFICO DEL ARTE Y LA CULTURA POPULAR

La reinterpretación de la historia en el cine ha concedido una relevancia destacada a los recursos del mundo artístico, incidiendo sobre todo en la arquitectura, la música y, sobre todo, en la pintura. Estos elementos han servido para captar y transmitir las particularidades de cada momento histórico y han conseguido que el espectador no solo sea testigo de los acontecimientos, sino también un coprotagonista de estos. En este contexto, el resultado de la visión del pasado, en un gran indicador de los criterios utilizados por los creadores y no solo desde un punto de vista artístico, sino también desde la visión académica y los criterios utilizados para la interpretación o reinterpretación del tiempo remoto. Así pues, el cine histórico experimentará una inflexión muy interesante, dando cabida a estas tendencias historiográficas y reafirmando el soporte material en que se producen los hechos del pasado y el carácter de interpretación de los mismos.

Es así como uno de los trabajos técnicos en el cine se hace imprescindible para recrear esa retrospectiva en el tiempo, es decir, la fotografía. Por ello, entre las virtudes y efectos claros de la fotografía y el cine está la luz, que es capaz de resaltar el ambiente y la escenografía de una manera peculiar, jugando con las posibilidades interpretativas, lo que la convierte en uno de los recursos más ricos y sugerentes para transmitimos la

realidad del pasado. En muchas ocasiones, la recreación ambiental y escenográfica tiene como base la pintura renacentista y barroca tal y como analizamos más tarde.

Por otro lado, la construcción narrativa y los términos en los que esta se construye son esenciales para entender el sentido y significado de la obra completa. Así pues, el concepto de “cultura popular” dentro de la corriente de la historia cultural requiere a otras corrientes historiográficas, como la historia social (Hernández 655-656).

EL CINE Y LA INFLUENCIA DE LA PINTURA RENACENTISTA Y BARROCA

Aunque a nivel político, económico y social, el siglo XVII hispánico representa una auténtica decadencia y ocaso de su esplendor, lo cierto es que sucede todo lo contrario en el plano artístico (Guerrero y López 358). A pesar de las pestes —en 2018, el canal de televisión Movistar+ presentó la serie *La Peste*, ambientada en la Sevilla de finales del siglo XVI— las hambrunas, las crisis comerciales, las diversas guerras y conflictos, y la decadencia generalizada de la monarquía e imperio hispánico, las artes ofrecieron su mayor esplendor cultural. El Siglo de Oro representa lo mejor de las artes y las letras hispánicas, con autores como Calderón de la Barca, Lope de Vega, Quevedo, Góngora, o pintores como Velázquez, Zurbarán, Murillo, Ribera o Valdés Leal.

Las obras pictóricas de los citados artistas representan la fuente principal de documentación para ambientar la atmósfera, la iluminación y el espacio en una película o serie histórica. La recreación plástica de esa obra audiovisual está inspirada claramente en ciertos modelos escenográficos reconocidos fácilmente por el espectador a través de las pinturas más conocidas, —muchos de ellos conservados en el Museo del Prado de Madrid— intensificando, de este modo, las relaciones entre la recreación visual del filme, representando y reinterpretando ese pasado (Camarero 107 y 108).

Esa relación entre cine y pintura se fue volviendo más compleja y enriquecedora debido a que los cuadros nos revelan la inspiración idónea para la recreación de los personajes. En numerosas ocasiones, los pintores de los siglos XVI y XVII, como El Greco, Bartolomé González, Rodrigo de Villandrando, Pedro Antonio Vidal, Juan Pantoja de la Cruz, Juan Bautista Martínez del Mazo, Juan Carreño de Miranda, Alonso Sánchez Coello, Antonio Moro, Sofonisba Anguissola o el propio Diego Velázquez, hicieron del retrato un género costumbrista y oficial preciso para acercarnos a la sociedad cortesana de la época.

Por tanto, somos capaces de ver cómo eran los reyes, las reinas y otros personajes de la corte, pero también de imaginarnos el vestuario o la apariencia de estos. Por este motivo, los directores intentan evocar a los personajes retratados pictóricamente con actores que se parezcan, aunque el equipo de maquillaje y caracterización ayuden también a ello. Es el caso de la película *Alatriste* donde apreciamos el retrato de Quevedo de Juan van der Hamen interpretado por Juan Echanove; y los retratos de Velázquez del Conde Duque de Olivares, así como la interpretación de Javier Cámara. En ambos casos, identificamos fácilmente a los actores con los personajes históricos. Además, sucede lo mismo con la princesa de Éboli y su interpretación por Julia Ormond en *La conjura de El Escorial* y por Belén Rueda en *La princesa de Éboli* (López 127-128).

Por supuesto, no podemos olvidar los famosos *tableau-vivant* recurrentes en este tipo de películas y series (Calero y Moreno 100-103). Así, por ejemplo, en la serie *Isabel* identificamos el momento de la entrega de las llaves de Granada por Boabdil a los Reyes Católicos, recreándose la pintura de Francisco Pradilla. O bien, en las películas sobre Juana I de Castilla, —*Juana la loca* y *La corona partida*— se representa también del mismo pintor, la instantánea del traslado del féretro de Felipe el hermoso de Burgos a Granada. En algunos casos, las obras de pintores renombrados aparecen como colecciones particulares de nobles tal y como sucede en la película de *Alatriste*, donde se muestra el gabinete de pinturas del duque de Guadalmedina, con las pinturas del *Aguador de Sevilla* de Velázquez y *La dama del armiño* de El Greco.

La referencia a estas obras pictóricas lleva a los autores a utilizar en clave iconográfica la fotografía e iluminación renacentista o barroca recreando, así, un ambiente histórico de la ciudad o bien de la corte de los reyes. Por ejemplo, esto lo podemos ver en la ambientación de la serie *La Peste*, cuando se muestra una vista de la ciudad de Sevilla muy parecida a la que nos encontramos en el cuadro atribuido a Alonso Sánchez Coello del Museo del Prado. O bien en el uso del tenebrismo y claroscuro típicos del barroco y sobre todo de Caravaggio o Velázquez para el encuadre y algunos planos de secuencia en *Alatriste* y *El Ministerio del Tiempo* (López 128).

LA CORTE HISPÁNICA SEGÚN EL MINISTERIO DEL TIEMPO

La recreación de la ciudad histórica ha sido un punto de inflexión para los creadores de contenido audiovisual que intentan revivir un microcosmos donde coexistían diferentes gremios. Esto es así en ejemplos, como

la Sevilla de *La Peste*, el Toledo de *El Greco*, o bien el Madrid de *Lope* o *El Ministerio del Tiempo* (López 129).

A diferencia del espacio público urbanístico, el espacio privado recreado por excelencia es la corte. Las intrigas palaciegas y religiosas en torno al rey y sus validos nos muestran la sociedad de la picaresca de ese momento en lugares como Segovia, Toledo, El Escorial, Valladolid y Madrid. El objetivo principal para los directores artísticos es recrear un espacio tan representativo como este, con la utilización de palacios, estancias, patios, habitaciones, y reutilizando ciertos elementos arquitectónicos de la época como el conjunto escurialense de Juan de Herrera con sus tejados y chapiteles que rápidamente nos trasladan a la época de los Austrias (López 132).

En ese espacio cinematográfico, diferenciamos las figuras y representación de los personajes, como los validos —el Duque de Lerma o el Conde Duque de Olivares—, atareados en sus tareas de gobierno y tomando las decisiones en cuestiones comerciales o bélicas. Frente a ellos, el rey que solo destaca en su papel de anfitrión de cacerías, banquetes o fiestas —con música, danzas y bailes—, debido a que eran las principales distracciones de los monarcas (López 132-133; Torremocha).

Esa ciudad y esa corte barroca se recrean en la serie de televisión *El Ministerio del Tiempo*, una producción de Pablo y Javier Olivares emitida en Televisión Española entre 2015 y 2020 a lo largo de 4 temporadas. Esta serie de ficción histórica y fantástica recrea el Ministerio del Tiempo, una institución ultra secreta creada por Isabel la Católica. Para que nadie atravesase las puertas de este y nadie viaje al pasado o al presente, las patrullas, como la formada por Amelia, Julián y Alonso, —protagonistas de la serie—, son las encargadas de vigilarlas y controlarlas. Como producto de esos viajes, muchos de los capítulos transcurren en el Siglo de Oro, donde aparecen personajes históricos, como Miguel de Cervantes (Pere Ponce), Lope de Vega (Raúl Clavijo), Felipe II (Carlos Hipólito), Felipe IV (Edu Soto) o Diego Velázquez (Juan Villagrán), entre otros (López 147-148).

La serie no solo recurre a la historia, sino también al arte y a la representación pictórica del Barroco hispánico. Así lo podemos ver en dos capítulos que describen la corte real de Valladolid en 1605 con Felipe III (capítulo 26, 3ª temporada) y la de Madrid en 1648 con Felipe IV (capítulo 36, 4ª temporada). En ambos capítulos se observa que los pintores tienen un papel importante. En el caso de Felipe III, podemos ver a Bartolomé González en el Palacio Real de Valladolid cuando pinta el retrato sedente del rey. Aunque en realidad es un cuadro fechado en 1615, nos podemos imaginar el momento de creación y la ambientación de la realización del cuadro.

Lo mismo ocurre en la película *El Greco*, cuando vemos al artista cretense pintando *El entierro del Conde de Orgaz* en una especie de *tableau vivant* recreando a los personajes más ilustres del Toledo de siglo XVI y donde participa también su hijo Jorge Manuel, cuyo retrato encontramos en el Museo de Bellas Artes de Sevilla.

Por otro lado, en el capítulo de Felipe IV, la figura del monarca va unida a la de Diego Velázquez. En este episodio no solo se recrea la corte de Madrid en el Real Alcázar a mediados del siglo XVII, donde la fiesta, la música van acompañados de bufones y enanos, sino que también vemos la obra del pintor sevillano. Así pues, al principio del capítulo el rey y Velázquez observan la *Venus del espejo*, —pintura datada entre 1647-1661 y conservada actualmente en la National Gallery de Londres— incidiendo en esa búsqueda del erotismo de Felipe IV. Esta idea de lo prohibido o lo impuro, en una época tan estricta desde un punto de vista religioso, se plasma también en las películas de *Alatriste* y *El rey pasmado*, cuando se muestran las alegorías mitológicas de Velázquez o bien la Dánae de Tiziano escondidas en el cuarto privado del rey.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado la importancia de la relación existente entre el cine y el arte del Siglo de oro a través de algunos ejemplos cinematográficos. Como hemos mostrado en el análisis, la reconstrucción artística a través de las pinturas más importantes del siglo XVII es la base de muchas de las escenas de películas y series de televisión. Así pues, desde el arte, se recrea el ambiente de la corte de los Austrias en el siglo XVII donde se representa la fiesta y la sociedad cortesana, al contrario que en la fiesta popular grotesca del pueblo.

Tal y como hemos visto en los ejemplos de los capítulos del *Ministerio del Tiempo*, los retratos y pinturas de Bartolomé González y Velázquez juegan un papel fundamental en torno a la creación de la figura de los reyes. Si bien es cierto, que el personaje de Diego Velázquez tendrá un papel muy significativo en toda la serie presentándose como un artista pasional, ególatra, pero a la vez delicado y admirador de Pablo Picasso.

Los estudios relacionados con el arte y el cine están fundamentalmente realizados desde el ámbito de la comunicación audiovisual y la historia del cine. No obstante, en los últimos años han ido apareciendo nuevas películas y sobre todo nuevas series de televisión que han ido presentando y construyendo el pasado como artefacto moldeable utilizando la “metahistoria” tal y como describía Walter Benjamin. Así, el acercamiento al

pasado se ha tratado de una manera mucho más sugerente gracias a la pintura, pero también con un novedoso enfoque en la caracterización de los personajes históricos.

Así pues, no solo nos acercamos al pasado desde las biografías de los personajes, sino que la reconstrucción de la historia se puede hacer desde diferentes ópticas y perspectivas para acercar a los personajes al espectador. Así, esa deconstrucción de la historia en una especie de distopía y viaje en el tiempo tal y como ejecuta *El Ministerio del Tiempo* resulta mucho más empática para el público a través de la comedia, la ironía y la fantasía, haciendo todo ello una serie original. De esta manera, se redefine una nueva forma de hacer cine y series a través de nuevas percepciones de la Época Moderna, concretamente de los siglos XVI y XVII.

BIBLIOGRAFÍA

- Calero, Ethan, y Juan Ramón Moreno. “*Tableaux vivants*: El cine para enseñar el arte de la Edad Moderna y Contemporánea.” *Filmhistoria online*, vol. 28, núm. 1-2, 2018, pp.95-112.
- Camarero, Gloria. “Modelos escenográficos en el cine histórico español.” *Esboros*, vol. 19, núm. 27, 2012, pp. 99-123.
- Guerrero, Rafael, y Jesús Miguel López. “La representación de la Edad Moderna en las series y el cine histórico: discursos, imágenes e interés como recurso didáctico.” *Tiempos modernos: revista electrónica de historia moderna*, vol. 11, núm. 43, 2021, pp. 344-363.
- Hueso, Ángel Luis. “Pasado y presente: ‘el tiempo histórico’ en la cinematografía.” *El tiempo y el arte: reflexiones sobre el gusto IV*, editado por Alberto Castán Chocarro et al., vol. 1, Zaragoza, Diputación de Zaragoza, 2008, pp. 229-250.
- López, Yolanda. “Espacios urbanos del siglo de oro cinematográfico y televisivo: reconstrucción histórica y recursos escenográficos.” *V Congreso Internacional de Historia y Cine: escenarios del cine histórico*, editado por M. Gloria Camarero Gómez y Francesca Sánchez Barba, 2017, pp. 115-151.
- Rosenstone, Robert. *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*. Barcelona, Ariel, 1997.
- Torremocha, Margarita. “La corte vallisoletana de Margarita de Austria, años alegres, espejo de la fiesta barroca.” *Las relaciones discretas entre las Monarquías Hispana y Portuguesa: las casas de las reinas (siglos XV-XIX)*, editado por José María Martínez Millán y Maria Paula Marçal Lourenço, 2009, pp. 1617-1642.

El concepto de grexit en la prensa española: un análisis periodístico

ISMAEL RAMOS RUIZ
Université Paris Cité

y

ÁLVARO RAMOS RUIZ
Universidad de Granada

La crisis económica griega constituye uno de los grandes acontecimientos de la historia política europea, ya que sus repercusiones económicas y sociales se sintieron en toda la Unión Europea (UE). Concretamente, se pusieron en cuestión tanto la fortaleza de la economía de la UE como la solidez de la moneda única (Reyes y Moslares, 35).

Grecia fue el primer país europeo que a finales del año 2009 padeció la crisis de deuda soberana como consecuencia de la Gran Recesión de 2008, de los planes de estímulo fiscal de la UE y de la debilidad estructural de su propia economía (López Escudero, 2). Dicha crisis de deuda llevó a Grecia a pedir ayuda a tres organismos internacionales: la Comisión Europea (CE), el Banco Central Europeo (BCE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI); más adelante, serían conocidos como la Troika.

Estos tres organismos acordaron, pues, un paquete de rescate de 110 000 millones de euros que permitiera a Grecia superar de la suspensión de pagos y cubrir sus necesidades financieras. Sin embargo, esta ayuda implicó la puesta en marcha de un exigente programa de ajustes económicos. Tanto la ayuda económica como las políticas de ajuste exi-

gidas no dieron resultado, por lo que Grecia necesitó dos rescates adicionales: el segundo, en 2011 por un total de 130 000 millones y el tercero, en 2015, de 86 000 millones.

El contexto económico y social griego tuvo repercusiones en toda la UE, puesto que otros países con una situación económica similar, como Irlanda, Portugal o España, también recibieron ayuda económica y, por ende, se vieron obligados a acometer ajustes. Asimismo, la situación económica de estos países, especialmente de Grecia, era tan delicada que se habló incluso de su salida de la UE. Fue, pues, en 2012, cuando dos analistas, Willem Buiter y H. Rahbari Ebrahim, acuñaron el término *gexit* para referirse a esa posible salida de Grecia de la UE. Posteriormente, se crearon otros términos similares para más países de la UE, aunque la motivación fuera más política que económica. Algunos ejemplos son: *frexit* (Francia), *nexit* (Países Bajos), o *Brexit* (Reino Unido), entre otros. Este último es el único que finalmente sí se produjo.

La importancia para Europa de la crisis económica griega dio lugar a una amplia cobertura mediática, en particular, a partir del primer programa de rescate por parte de la UE. Asimismo, se generó también un amplio debate acerca del futuro de este país en la UE. Los medios de comunicación desempeñan una labor fundamental gracias a la transmisión de información hacia la audiencia (Gomis, 25). Este hecho les otorga una posición destacada socialmente, permitiendo también a los medios, en ocasiones, tener un importante poder de influencia sobre el público a la hora de cubrir determinados acontecimientos de actualidad (Charaudeau 48). Por tanto, es posible que los textos periodísticos presenten un sesgo informativo que, según Verdú Cuelco (139-140), es la «la desviación o inclinación; en el caso de la información significa un alejamiento de los valores deontológicos de veracidad, imparcialidad y pluralidad, en una dirección favorable a intereses particulares, y no generales».

Teniendo en cuenta que la situación económica griega fue seguida de cerca por los ciudadanos de los demás países europeos, en especial de aquellos que también se vieron muy afectados por la crisis de deuda soberana, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se llevó a cabo la cobertura de la crisis de deuda soberana griega por parte de la prensa española? ¿Cuál fue la construcción discursiva mediática española? ¿Presenta algún sesgo informativo dicho discurso?

Por tanto, el objetivo de este trabajo consiste en identificar y analizar la construcción discursiva sobre el término «*gexit*» presente en los textos de información y opinión sobre la crisis griega de *El País*. Hemos

elegido el término «*grexit*», porque expresa tanto la preocupación por la crisis de deuda soberana como la preocupación por la salida de Grecia de la UE. Así pues, este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se detalla la composición del corpus de textos y se explica la metodología utilizada para su análisis. En el segundo lugar, se presentan y se comentan los distintos resultados obtenidos en el análisis. En tercer y último lugar, se exponen las principales conclusiones de esta investigación.

CORPUS DE TEXTOS Y METODOLOGÍA

El corpus de textos utilizado en este estudio cuenta con 14 843 palabras y se compone de textos periodísticos de información y opinión del periódico *El País*. La elección de este periódico obedece a dos criterios: en primer lugar, lo hemos seleccionado por ser el primer posicionado en *Estudio General de Medios* (EGM), publicado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC)¹. *El País* es el periódico generalista que cuenta con un mayor número de lectores por día, concretamente 1 128 000 lectores/día. En segundo lugar, *El País* es la cabecera generalista española con más presencia internacional (Reig García, 151).

Para la creación del corpus, se ha establecido un marco temporal que va desde el 1 de enero de 2012, año en que se acuña el término «*grexit*», hasta el 31 de diciembre de 2021. En la Tabla 1, se aprecian el número de textos compilados y el número de palabras.

Tabla 1.

Número de textos y de palabras que componen el corpus. Fuente: elaboración propia.

Periódico	Editoriales	Nº palabras
<i>El País</i>	23	14 843

La metodología de análisis empleada se basa en varios estudios previos sobre la prosodia semántica del término «Brexít». Á. Ramos Ruiz, “El sesgo ideológico y la prosodia”, “La cobertura mediática”; Á. Ramos Ruiz e I. Ramos Ruiz, “El sesgo ideológico en los editoriales”, “El sesgo ideológico y el discurso”). Concretamente, nos basamos en

¹ Accesible en: <<http://www.aimc.es/>> (última consulta el 15-10-2022)

el concepto de prosodia semántica para la detección y análisis del sesgo ideológico en los textos periodísticos españoles. Así pues, el análisis realizado consta de dos enfoques: por un lado, el cuantitativo, que nos ha permitido evaluar la presencia del término «*grexit*» y analizar las palabras coocurridas con este término para determinar su valor en el discurso mediático de *El País*. Para ello, hemos procesado el corpus a través del programa informático Sketch Engine® (Kilgarriff et al.). Por otro lado, el enfoque cualitativo, que nos ha permitido conocer el sesgo informativo. Para ello, nos hemos basado en el estudio de la prosodia semántica del término «*grexit*». Para esta tarea, hemos tomado de referencia la clasificación de Stubbs, con el fin de conocer el valor positivo, neutro o negativo que aportan las palabras coocurridas a «*grexit*».

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, comentamos los resultados relativos a los textos periodísticos que ha publicado el diario *El País* desde los inicios de la crisis griega hasta la actualidad. Dichos datos quedan reflejados en el Gráfico 1.

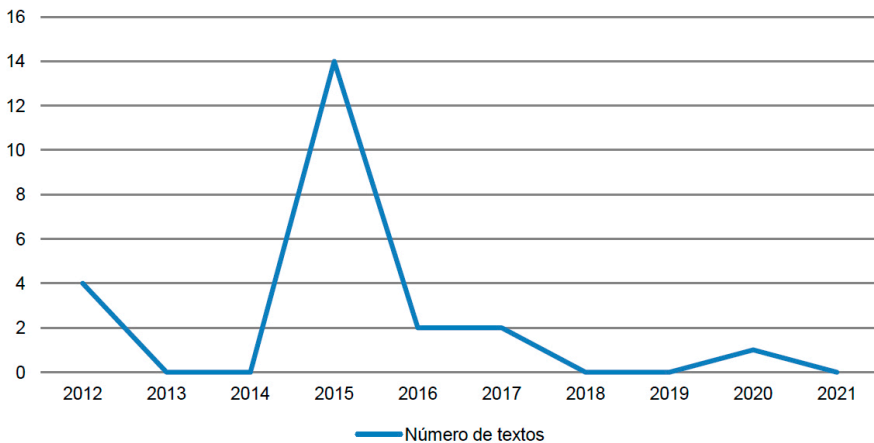


Gráfico 1. Número total de textos publicados anualmente por *El País* con el término «*grexit*». Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el Gráfico 1, queda patente que el año 2015 es el período en la que el diario español destina una mayor cantidad de textos que contienen el término «*grexit*». Dicha circunstancia se debe a que en 2015 se producen varios hechos que son claves durante la crisis del país heleno, por ejemplo, las elecciones parlamentarias del

mes de enero y de septiembre, que ganó SYRIZA, o el referéndum popular sobre la aceptación o no del rescate por parte de la UE. Por otro lado, como se puede comprobar, una vez pasados los años más destacados de la crisis, la publicación de textos ha ido disminuyendo, siendo prácticamente nula en algunos años.

Seguidamente, procedemos a comentar los datos obtenidos tras el estudio de la prosodia semántica del término «*grexit*». En este sentido, hemos detectado 15 palabras coocurridas con dicho término que han sido categorizadas según su valor positivo, neutro o negativo con respecto a «*grexit*», como indicábamos en el apartado anterior. En el Gráfico 2, se muestran estos datos.

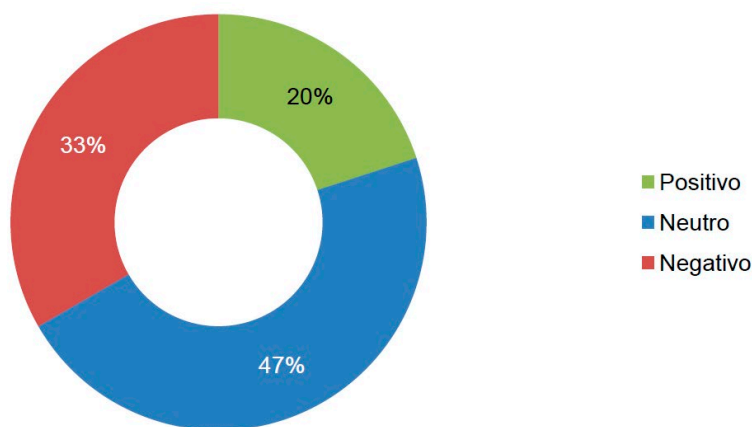


Gráfico 2. Frecuencia relativa de aparición de las palabras negativas, neutras y positivas coocurridas junto a «*grexit*». Fuente: elaboración propia.

Como se pone de manifiesto en el Gráfico 2, se puede comprobar que las palabras neutras son las más frecuentes, con 7 apariciones, lo que representa un 47% del total de las coocurrencias. Seguidamente, se encuentran las palabras negativas, con una frecuencia de 5 apariciones, que suponen un 33%. En último lugar, están las palabras positivas, que son 3 en total, lo que indica un porcentaje de aparición del 20%.

Por tanto, a la vista de estos resultados cuantitativos, podemos afirmar que se ha empleado «*grexit*» en un 47% de las apariciones del periódico *El País* con una connotación neutra. Sin embargo, su empleo con valores positivos o negativos representa más de la mitad de las apariciones, siendo la connotación negativa la que predomina.

Posteriormente, comentamos los resultados cualitativos de este análisis mediante una serie de ejemplos extraídos del corpus. En primer

lugar, se detallan los datos relativos a las coocurrencias neutras. Por ejemplo, se pueden observar el adjetivo «heleno», que hace alusión al país griego, o el sustantivo «concepto», que hace alusión al término «*grexít*». Estos términos, como se puede comprobar, no aportan ningún valor axiológico al término estudiado. A continuación, se muestran los distintos ejemplos:

- a) «Y de este modo su ansiada desconexión o Catexit (analogía catalana del Brexit inglés y el **Grexít heleno**) parece al alcance de la mano» ('Catexit, catexis', *El País*, 25/07/2015).
- b) «"El **concepto** de **Grexít** ha ganado legitimidad como vía para reconciliar el hecho de que la deuda de Grecia se ha disparado y la evidencia de que necesita una quita, un tipo de reestructuración que no está permitida bajo el Tratado de Maastricht", explicaba el Instituto de Finanzas Internacionales (IIF), el lobby de los mayores bancos privados del mundo, en su nota semanal a asociados» (El nuevo ajuste no aleja el fantasma del 'Grexít', *El País*, 19/07/2015).

Por otro lado, en cuanto a las coocurrencias negativas, nos encontramos palabras con una gran connotación, como es el verbo «amenazar» o el sustantivo «amenaza», que aluden a los perjuicios o daños que puede provocar la salida de Grecia de la UE; o bien el verbo «evitar», que hace referencia a la intención de frenar dicho proceso. Seguidamente, se comparten algunos ejemplos:

- c) «Le **amenaza** el **Grexít**» (Crucigrama, *El País*, 02/07/2017).
- d) «¿Cree alguien que por ganar los conservadores se aleja la **amenaza** de **Grexít**?» (No es una ciencia exacta, *El País*, 18/06/2012).
- e) «Lo curioso es que tanto Hollande como Renzi **evitaron** el **Grexít**, pero la socialdemocracia europea sigue siendo incapaz de acceder a una narrativa que enganche con esta nueva necesidad sentida de recuperar la dimensión épica para la política (Tsipras y Zapatero, *El País*, 24/07/2015).

Por último, en relación con las coocurrencias positivas, nos encontramos palabras como el adjetivo «posible», que hace referencia a viabilidad que puede tener la salida de Grecia de la UE o el verbo «ayudar», que alude a los beneficios que podría conllevar el «*grexít*», en este caso, a un partido político griego. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

- f) «La sensación de que la cumbre del domingo es crucial se acentuó después de que el presidente de la Comisión, Jean-Claude Juncker, asegurara que los socios habían estudiado las condiciones de un **posible Grexit** si fracasan las negociaciones» (Grecia pide a Europa otro rescate completo de al menos tres años, *El País*, 08/07/2015).
- g) «¿Sigue pensando que un **Grexit ayudaría** a Amanecer Dorado?» ("Los países endeudados dejaron claro que eran nuestro peor enemigo", *El País*, 15/07/2015)

Por último, cabe destacar que, aunque el estudio ha abarcado un amplio período temporal, desde el mes de enero de 2012 hasta diciembre de 2021, hemos advertido que la mayoría de las coocurrencias se concentraban en el mes de julio de 2015, fecha en la que el Gobierno heleno llevó a cabo el referéndum para que el pueblo decidiera si quería aceptar o rechazar las medidas económicas de la Troika. Por tanto, nos encontramos ante uno de los momentos álgidos de la crisis griega. Por otro lado, como dato relevante, se puede señalar que la mayoría de las coocurrencias analizadas pertenecen a textos periodísticos del género de opinión, de ahí quizás, que se aprecia un sesgo informativo mucho más marcado, ya que este género es el que recoge la opinión de los periodistas y de los colaboradores del periódico.

CONCLUSIONES

El análisis realizado nos ha permitido lograr el objetivo planteado inicialmente, es decir, que hemos podido identificar y analizar distintas construcciones discursivas sobre el término «*grexit*» tanto en los textos de información como de opinión de *El País* que tratan la crisis griega. Si nos centramos en los resultados obtenidos, podemos destacar que, en el plano cuantitativo, el análisis de sesgo muestra una preponderancia de las coocurrencias neutras con el término «*grexit*» (47 %), aunque las coocurrencias con un sesgo negativo (33 %) ha tenido una presencia superior a las positivas (20 %). Respecto de los datos cualitativos, las más significativas son las coocurrencias negativas, ya que presentan una gran connotación. Podemos destacar, el caso de «amenazar» o «amenaza», que hacen referencia a los perjuicios o daños que puede provocar la salida de Grecia de la UE.

Este estudio permite profundizar en el análisis de los discursos mediáticos derivados la crisis económica griega, centrándose particularmente en concepto de sesgo informativo. Asimismo, una de

las novedades de este estudio radica en la utilización de una metodología de análisis combinado, cuantitativo y cualitativo, que ha permitido obtener datos más completos sobre sesgo. Finalmente, los resultados obtenidos suponen un punto de partida para futuros trabajos sobre la detección y análisis de sesgo en el discurso periodístico sobre la crisis griega.

BIBLIOGRAFÍA

- Charaudeau, Patrick. *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. Éditions De Boeck, 2005.
- Gomis, Lorenzo. *Teoría de los géneros periodísticos*. Editorial UOC, 2008.
- Kilgarriff, Adam, et al. "The Sketch Engine: ten years on" *Lexicography*, vol. 1, núm. 1, 2014, pp. 7–36.
- López Escudero, Manuel. "Las interminables reformas de la gobernanza económica de la zona euro." *Revista General de Derecho Europeo*, vol. 27, 2012, pp. 1–9.
- Ramos Ruiz, Álvaro. "El Sesgo Ideológico y La Prosodia Semántica En La Construcción Del Discurso Mediático Del Brexit En La Prensa Española." *Tonos Digital*, vol. 41, 2021, pp. 1–35.
- Ramos Ruiz, Álvaro, e Ismael Ramos Ruiz. "El sesgo ideológico en los editoriales de la prensa española: la crisis económica griega." *La investigación actual y sus retos multidisciplinares*, editado por Gregorio González Alcaide, Silvia García Mirón, Ana María Gayol González, Editorial Gedisa, 2018, pp. 315–326.
- . "El sesgo ideológico en el discurso político de la prensa española: la reforma constitucional de 2011." *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, vol. 89, 2022, pp. 171–82.
- Ramos Ruiz, Ismael. "La cobertura mediática de la crisis griega de 2009: el discurso económico en la prensa digital española." *Revista estudios del discurso digital (REDD)*, vol. 5, 2022, 105–122, <https://doi.org/https://doi.org/10.24197/redd.5.2022.105-122>
- Reig García, Ramón. *Medios de comunicación y poder en España. Prensa, radio, televisión y mundo editorial*. Paidós, 2000.
- Reyes, Gerardo, y Carlos Moslares. "La Unión Europea en crisis: 2008-2009." *Problemas del desarrollo*, vol. 41, núm. 161, 2010, pp. 13–39.
- Stubbs, Michael. *Text and corpus linguistics*. Blackwell, 1996.
- Verdú Cuelco, Yolanda. "El tratamiento del urbanismo y del agua en los informativos de Canal 9." *Arxiu de Ciències Socials*, vol. 23, 2010, pp. 137–48.

La motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles universitarios: el caso de la KU Leuven

MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MUÑOZ, KRIS BUYSE
Y JESÚS CLAUDIO PÉREZ GÁLVEZ
KU Leuven

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental de este trabajo es mostrar los resultados de una encuesta con la que se pretendía determinar las motivaciones del alumnado de la KU Leuven (Bélgica) para el aprendizaje y estudio de lenguas extranjeras (LE) y, de esta forma, realizar futuras adaptaciones curriculares en consonancia. La idea parte de la importancia que están adquiriendo los idiomas para lograr la empleabilidad en el seno de la Unión Europea, las características propias de Bélgica —país en el que conviven tres comunidades lingüísticas—, y de la propia institución académica, de carácter internacional.

Respecto al primer factor que enunciamos, el estudio que publicó en 2017 Randstad revela que el conocimiento del inglés aumenta las posibilidades de lograr un empleo y, de hecho, el 70 % de los puestos dirigidos a altos directivos exigen el dominio de un segundo idioma. Asimismo, el conocimiento de una segunda LE se ha posicionado como un elemento diferenciador clave en un proceso de selección incrementando de manera exponencial la posibilidad de acceder a un puesto en todos los perfiles y en todo el mundo.

Por otro lado, la propia UE impone un modelo educativo basado en competencias, entre las que destaca la comunicación en lenguas extranjeras (Comisión Europea, “Nouvelles compétences pour de nouveaux emplois” 19). Es tal la importancia que le otorga a este último elemento

para superar barreras nacionales que en el 2001 esta institución unificó los niveles de aprendizaje de idiomas extranjeros a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, a fin de agilizar la movilidad y el reconocimiento de destrezas lingüísticas sin necesidad de convalidaciones. Por otro lado, en 2018, el Consejo de la UE publicó una recomendación en la que insistía en la importancia laboral y vital para todos los estudiantes de la “competencia multilingüe”, a fin de que los jóvenes “puedan contribuir a la comunicación y la movilidad transfronterizas” (Consejo de Europa 4).

En lo referente al segundo factor que justifica nuestro estudio, en Bélgica se encuentra el corazón de las instituciones de la UE y una de las sedes de la OTAN. Estas circunstancias, unidas a la peculiar historia y política lingüística del país y al fenómeno de la globalización (Uribe et al.1-2), hacen de este país un crisol políglota caracterizado por un mercado laboral con una alta demanda de personal multilingüe. De hecho, en el estudio sobre competencia en idiomas extranjeros en los distintos países de la Unión Europea publicado por Eurostat en 2018, el 78,6 % de la población belga sabía, al menos, un idioma más allá del materno: el 21,5 % se manejaba en uno; el 33,5 %, tenía competencia en dos y el 26,9 % conocía tres o más.

Según Eures (Comisión Europea), Bélgica vive principalmente del sector terciario, que representa el 68,8 % del PIB. Muchos ciudadanos se desplazan diariamente para trabajar en la región de Bruselas, en donde la tasa de empleo supera a la de población activa, por lo que el movimiento entre comunidades lingüísticas es intenso.

Finalmente, podemos indicar el carácter plurilingüe de la KU Leuven, institución que ofrece una amplia variedad de programas en inglés para articular investigación y formación interdisciplinar de alto nivel, aparte de la enseñanza en neerlandés, idioma oficial de Flandes.

La universidad cuenta con más de 56 000 estudiantes y sus campus se reparten en 10 ciudades belgas, entre las que destacan Lovaina, Amberes, Bruselas, Gante y Cortrique. No obstante, haciendo honor a su nombre, su sede principal se encuentra en Lovaina. Esta localidad se compone de una población muy internacional: el 19,13 % de una población censada de 101 396 habitantes es extranjera (City Population).

Las facultades en la que se llevó a cabo la encuesta del presente estudio, las de Letras y de Económicas en Lovaina y la de Económicas en Cortrique, no cuentan con titulaciones de nivel de grado impartidas en inglés, aunque sí en máster y posgrado, por lo que los participantes de estudio seguían las clases en neerlandés.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA: LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Son numerosos los estudios que muestran que en el aprendizaje no solo intervienen aspectos meramente cognitivos sino factores personales “que afectan al alumnado en mayor o menor medida” (Dörnyei 42). Destacan factores como la personalidad, la aptitud, la actitud, la motivación, los estilos y estrategias de aprendizaje (entre otros, Fielden Burns y Rico García 130-131). Asimismo, la literatura apunta, a través de estudios empíricos, que el aspecto afectivo favorece la adquisición de competencias cognitivas en el aprendizaje de la LE, como se demuestran en los trabajos de Saito et al. (“A Longitudinal Investigation 629) y Saito et al. (“Motivation, Emotion, Learning Experience” 735).

Asimismo, se identifican diversos tipos de motivaciones como la intrínseca frente a la extrínseca (Brown 172; Matsuzaki Carreira 40), o la instrumental frente a la integrativa. La intrínseca es la que tendrían aquellos estudiantes que aprenden un idioma extranjero como un fin en sí mismo, mientras que la segunda atiende al uso del idioma para lograr un objetivo diferente, es decir, la motivación que operaría en este segundo caso sería de carácter extrínseco. Kruglanski (393 *apud* Bañuelos 62) señala que el aprendizaje no mediado y endógeno lleva al estudiante a perseguir el conocimiento por una motivación personal e interna, a aprender de las oportunidades. Asimismo, los expertos señalan que los estudiantes intrínsecamente motivados tienden a elegir tareas más creativas que impliquen un reto mayor, experimentan más placer al aprender y están más activamente involucrados en el aprendizaje (Ryan y Deci 76; Stipek 124).

Por otro lado, la motivación extrínseca depende de recompensas externas. Se da cuando el individuo aprende el idioma con el fin de adquirir una destreza que le reporte beneficio práctico: acceder a ciertos materiales de estudio, aprobar un examen, obtener un grado académico, un aumento de sueldo o un ascenso laboral. Este tipo de motivación es consustancial con el propio estudio universitario (Bañuelos 56) puesto que las competencias obtenidas y reconocidas a través del título permitirán un mejor futuro profesional y personal. Asimismo, la motivación “extrínseca” también se puede considerar sinónimo de la “instrumental”, es decir, aquella en la que el aprendizaje del idioma es un “medio”, un “instrumento” para conseguir un fin social o laboral. La motivación instrumental se contrapone a la “integradora” (Gardner y Lambert 215), en la que el idioma sirve de medio de comunicación interno en una sociedad plurilingüe.

3. METODOLOGÍA

El objetivo fundamental de este trabajo es determinar las claves del proceso del aprendizaje del idioma extranjero entre los universitarios de la KU Leuven (Bélgica).

3.1. *Diseño de la encuesta*

El análisis se fundamenta en la realización de un cuestionario a 479 alumnos de la KU Leuven de diversas disciplinas, procedentes de los campus de Lovaina y Cortrique. Su diseño se articula en torno a tres bloques temáticos: motivación en el estudio de lenguas extranjeras (preguntas 2, 3 y 8), estrategias de aprendizaje (preguntas 1, 4, 5 y 9) y percepción de las competencias normativas del MCER propias y docentes (preguntas 6 y 7). Las cuestiones restantes estaban dirigidas a obtener datos del perfil de cada sujeto, a saber: sexo (pregunta 10), edad (pregunta 11), titulación y curso (pregunta 12), compatibilización de estudios con trabajo (pregunta 13), presupuesto destinado al ocio (pregunta 14) y ciudad de residencia (pregunta 15).

En el presente trabajo solo vamos a analizar los datos referentes a los grupos que se establecen en el aula en función de los tipos de motivaciones registradas (preguntas 2, 3 y 8) y sus características en función de la edad, los idiomas más valorados y las horas invertidas en el estudio por su parte.

3.2. *Análisis de los datos*

El análisis estadístico de los datos se ha realizado utilizando el programa informático SPSS v. 25. Se han aplicado estadísticos para valorar la consistencia interna del cuestionario (alpha de Cronbach). Se ha recurrido al análisis factorial como técnica de reducción de datos al objeto de encontrar grupos homogéneos desde el punto de vista de los motivos para estudiar el idioma. De igual manera, se ha utilizado la técnica multivariante de agrupación de casos (conglomerados jerárquicos y conglomerados K-medias) con el objetivo de analizar la similitud o parecido existente entre los encuestados. A partir de los grupos o segmentos obtenidos se han aplicado estadísticos y medidas de asociación que proporcionan información necesaria para estudiar las posibles pautas de asociación existentes entre variables a partir de una tabla de contingencias bidimensional. De igual manera, se han empleado procedimientos estadísticos para efectuar contrastes de hipótesis sobre medias a partir del análisis de la varianza (ANOVA univariante post hoc), lo que permitió averiguar qué media en concreto difiere y, por tanto, controlar la tasa de error.

3.3. Muestreo y error muestral

El marco concreto de nuestro estudio es el alumnado matriculado en KU Leuven en 2018/19. Según los datos facilitados por la institución, el número de alumnos/as matriculados 2017/18 ascendió a 57 181 personas. Esta cifra engloba alumnos/as en Grado y Postgrado. Utilizando esta cifra como población de referencia, y con carácter aproximativo, si en esta investigación se hubiese utilizado un muestreo probabilístico y aleatorio, el error muestral para un nivel de confianza del 95 % sería del $\pm 4,461\%$ (Tabla 1).

Tabla 1
Ficha técnica de la investigación

Alumnos/as matriculados	57.181 alumnos/as
Muestra	479 encuestas
Procedimiento	Muestreo de conveniencia
Periodo de realización	Diciembre 2018
Error muestral	$\pm 4,46 \%$
Nivel de confianza	95,0% $p=q= 0,5$
Control de la muestra	Realización y supervisión del trabajo por los autores de la investigación

Fuente: Elaboración propia

4. PRINCIPALES RESULTADOS

4.1. *Motivos o razones para estudiar una LE*

Al objeto de analizar y caracterizar sus razones para estudiar un idioma extranjero se solicitó a los sujetos de la muestra que valorasen en una escala de Likert de 5 puntos (siendo 1, nada; y 5, mucho) sus preferencias en relación a diferentes razones.

Tabla 2
Matriz factorial componentes rotados - Motivos Aprendizaje LE

Motivos Aprendizaje	Componentes		Dimensiones Motivaciona-
	1	2	
Deseo conocer y hablar otros	0,814		Intrínseca - Integradora
Hobby	0,806		
Conversar e interactuar con	0,730		

Requisito obtención título uni-		0,798	Extrínseca - Instrumental
Ser utilidad en mi futuro labo-		0,639	
Desenvolverme en viajes al ex-		0,536	
Autovalores:	2,800	1,161	
% varianza explicada:	33,585	23,769	
% varianza acumulada:	33,585	57,354	
KMO:	0,696		
Prueba esfericidad de Barlett:	Chi-cuadrado = 453,446 sig <		
Método extracción: Análisis Componentes Principales. Método de rotación: Varimax con Kaiser			

Fuente: Elaboración propia.

El primero de los factores o dimensiones obtenidos explica el 33 % de la varianza total de la matriz de motivos para estudiar una LE. Atendiendo a la literatura existente, este factor se ha catalogado como dimensión intrínseca e integradora al aglutinar razones que impulsan al alumnado a actuar por sí mismo e integrar el idioma a su forma de ser y de pensar. El segundo factor extraído muestra mayores preferencias hacia motivos con la firme intención de conseguir una habilidad que le procure un beneficio práctico. Esta dimensión se ha denominado extrínseca-instrumental, y explica el 23 % de la varianza total de la matriz de preferencias motivacionales, constituyendo también una subescala fiable - alpha de Cronbach (0,611) -.

Los resultados obtenidos permiten segmentar al alumnado en función de sus motivaciones. En este sentido, la Tabla 3 muestra la caracterización de diferentes clústeres a partir de las medias de las razones para el estudio de un idioma del alumnado encuestado.

Tabla 3

Caracterización conglomerados a partir de la media ítems motivos aprendizaje LE

Motivos Aprendizaje	Conglomerados de pertenencia			ANOVA	
	1	2	3	F	Sig.
	Me- ñ	Me- ñ	Me- ñ		
Deseo conocer y hablar	3,72 ^(*)	4,76 ^(*)	3,08 ^(*)	134,640	<
Hobby	1,89	3,48 ^(*)	1,73	161,836	<

Conversar e interactuar	4,15^(*)	4,85^(*)	3,58^(*)	104,267	<
Requisito obtención título	4,30^(*)	3,27^(*)	2,97^(*)	102,633	<
Ser utilidad en mi futuro	4,64	4,54	3,72^(*)	84,355	<
Desenvolverme en viajes	4,35	4,35	3,45^(*)	56,060	<

(*) Los valores en negrita presentan diferencias significativas en dos de las medias de los tres conglomerados en análisis post-hoc del ANOVA. Para poder contrastar las diferencias significativas entre las diferentes

Fuente: Elaboración propia

Con el objeto de facilitar la caracterización de los clústeres se ha construido la Tabla 4, que sintetiza la información y los análisis estadísticos a partir de las diferentes dimensiones.

Tabla 4

Caracterización conglomerados a partir de la media dimensiones motivacionales aprendizaje LE

Dimensiones motivacionales	Conglomerados de pertenencia			ANOVA	
	1	2	3	F	Sig.
	Me- ñ	Me- ñ	Me- ñ		
Intrínseca – Integra-	3,25^(*)	4,37^(*)	2,80^(*)	271,977	<
Extrínseca – Instru-	4,43^(*)	4,05^(*)	3,38^(*)	205,296	<

(*) Los valores en negrita presentan diferencias significativas en dos de las medias de los tres conglomerados en análisis post-hoc del ANOVA. Para poder contrastar las diferencias significativas entre

Fuente: Elaboración propia

El primero de los clústeres es el más numeroso y se caracteriza por vincularse con la dimensión extrínseca-instrumental, que representa el 46,8 % del tamaño de la muestra. En consecuencia, este segmento se ha catalogado como un *alumnado instrumental*. El segundo clúster incluye al 28,4 % de la muestra, y se caracteriza por anotar elevados valores en los ítems vinculados a las dos dimensiones. A este grupo se ha catalogado como un *alumnado integrativo-instrumental*. El tercero de los clústeres incluye el 24,8 % de los encuestados y muestra puntuaciones medias o bajas en cada uno de los ítems motivacionales. Este grupo se ha denominado *alumnado incidental*; es decir, alumnos/as cuyo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras es “no intencional”.

Por lo tanto, los segmentos identificados permiten contrastar que, atendiendo a los motivos o razones para el estudio del idioma, existen tres tipologías de alumnado: alumnado instrumental, alumnado integrativo-instrumental y alumnado “incidental”.

4.2. Características socio-económicas de la muestra

El alumnado encuestado es, en términos generales, muy joven. En este sentido, ocho de cada diez alumnos/as tiene menos de 20 años, detectándose diferencias significativas por segmentos (coeficiente F Snedecor Anova = 7,073; $p = 0,001$). Estas diferencias se observan en el clúster integrativo-instrumental (clúster 2), donde la edad media es significativamente más alta en relación al resto de grupos (Tabla 5).

Tabla 5

Perfil socio-demográfico alumnado encuestado

Variables	Categorías	Conglomerados de pertenencia			Total
		1	2	3	
Edad (N = 479)	17-19 años	88,9%	77,9%	89,1%	85,8%
	20-22 años	10,7%	16,9%	9,2%	12,1%
	23-25 años	0,4%	3,7%	1,7%	1,7%
	26 años o más	-----	1,5%	-----	0,4%

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Preferencias de estudio

Al objeto de analizar las preferencias del alumnado en relación con el estudio y/o aprendizaje de una LE, se les solicitó una valoración sobre un total de ocho lenguas (Tabla 6). Entre los idiomas propuestos sobresale como más valorado el inglés, seguido a gran distancia por el francés

y español. El resto de idiomas se valoran en menor medida, destacando el chino y árabe por sus bajas valoraciones.

El segmento integrativo-instrumental (clúster 2) se caracteriza por anotar las valoraciones más altas en cada uno los idiomas considerados, siendo significativamente mayor con respecto a los otros dos segmentos en los casos del español, italiano y alemán.

Tabla 6
Preferencias idiomas para el estudio y/o aprendizaje

Idiomas	Conglomerados de pertenencia			ANOVA	
	1	2	3	F	Sig.
	Media	Media	Media		
Inglés	4,52	4,52	4,16^(*)	9,091	< 0,001
Francés	4,00	4,11	3,41^(*)	18,892	< 0,001
Español	3,15	3,63^(*)	2,87	11,711	< 0,001
Italiano	2,86	3,42^(*)	2,62	13,740	< 0,001
Alemán	2,75^(*)	3,12^(*)	2,39^(*)	11,433	< 0,001
Ruso	1,86	2,25	1,94	4,265	< 0,015
Chino	1,85	2,12	1,69	4,662	< 0,010
Árabe	1,56	1,80	1,66	2,289	< 0,103

(*) Los valores en negrita presentan diferencias significativas en dos de las medias de los tres conglomerados en análisis post-hoc del ANOVA. Para poder contrastar las diferencias significativas entre las diferentes medias se ha aplicado la prueba de Bonferroni.

Fuente: Elaboración propia.

4.4. Tiempo de estudio y opciones de aprendizaje

Con respecto al tiempo de dedicación semanal al estudio del idioma del alumnado encuestado es bastante bajo (Tabla 7): solo dos de cada

diez entrevistados declara dedicar más de cuatro horas a la semana, siendo el alumnado integrativo-instrumental (clúster 2) el que muestra una mayor y significativa dedicación (coeficiente F de Snedecor Anova = 11,374; $p = 0,001$).

Tabla 7

Datos del estudio y aprendizaje en idiomas de la muestra

Variables	Categorías	Conglomerados de pertenencia			Total
		1	2	3	
Horas de estudio semanal (N = 479)	Nada	1,3%	3,7%	6,7%	3,3%
	Menos de 1 hora	16,1%	11,8%	20,2%	15,9%
	De 1 a 2 horas	35,2%	25,6%	31,1%	31,5%
	De 2 a 4 horas	29,9%	22,1%	26,9%	26,9%
	De 4 a 6 horas	4,5%	8,1%	6,7%	6,1%
	De 6 a 8 horas	3,6%	5,9%	2,5%	4,0%
	Más de 8 horas	9,4%	22,8%	5,9%	12,3%

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las opciones de aprendizaje, se solicitó a los encuestados que, bajo el supuesto de que acudiesen en el curso académico a una academia, centro de idiomas o profesor particular, indicasen el gasto mensual aproximado. Así, la media de gasto declarado derivado del aprendizaje de los idiomas es bajo, alcanzando los 53 € mensuales de media. Eso sí, existen diferencias significativas por conglomerado de pertenencia (coeficiente F Snedecor Anova = 3,903; $p = 0,021$). Por ejemplo, el gasto medio declarado por el alumnado integrativo-instrumental (clúster 2) es un 1%.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El alumnado encuestado de la KU Leuven muestra una motivación primordialmente instrumental a la hora de aprender un idioma extranjero (46,8 %), seguida de una de carácter mixto instrumental-integrativa (28,4 %) o de bajo espectro o de aprendizaje de lenguas no intencional (24,8 %). Concluimos que, mayoritariamente, el deseo de adquirir una segunda lengua se limita a la obtención de unos fines prácticos, bien sea

utilizar el otro idioma como una herramienta de estudio, bien para conseguir un trabajo mejor.

Los resultados apoyan los obtenidos por otros estudios como el de Bañuelos (62), Gardner y Lambert (215) puesto que demuestran el marcado carácter extrínseco consustancial al entorno universitario. No obstante, el índice de estudiantes que muestran ambos tipos de motivaciones no es nada desdeñable, al ascender a un 28,4 %, por lo que factores endógenos también intervienen en el aprendizaje. Como indican los estudios previos (Ryan y Deci 76; Stipek 124), el estudiantado intrínsecamente motivado tiende a elegir actividades más creativas y complejas, por lo que el crecimiento lingüístico es mayor. Esto explica que los estudiantes de este clúster, que poseen mayor edad, aumentan el rango de idiomas, con L3 diferentes como el español, italiano y alemán, y el número de horas de estudio. Por tanto, este tipo de motivación es el más deseable en el aula de LE. Para incentivarla, podría compartirse con el profesorado implicado los resultados de la presente encuesta y trazar un plan estratégico coordinado en el que se incluya un estudio previo de la relación afectiva y prejuicios que arrastra el estudiantado con respecto a la adquisición de idiomas extranjeros para adaptar la metodología curricular y extracurricular en consonancia.

Asimismo, cabría realizar un segundo estudio complementario al presente de corte más cualitativo y cultural para conocer cuáles son las razones que lastran el aprendizaje del grupo incidental o aquellas que despoja de motivación interna al 46,8 % del total de encuestados, a fin de determinar qué aspectos dificultan la integración del deseo de aprendizaje de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bañuelos, Ana María. “Motivación Escolar: una propuesta didáctica.” *Revista Perfiles Educativos*, vol. 49-50, 1990, pp. 56-63.
- Brown, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. New York, Addison Wesley Longman, 2000.
- City Population, 2021, Leuven, https://www.citypopulation.de/en/belgium/vlaamsbrabant/leuven/24062__leuven/.
- Comisión Europea. “Nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Anticiper les compétences requises et adapter l’offre de compétences aux besoins du marché du travail.” *Office des publications de l’Union Européenne*, 2009

- Comisión Europea. Eures. *Labour Market Information: Belgium-National Level*, 2020, https://ec.europa.eu/eures/public/living-and-working/labour-market-information/labour-market-information-belgium_en.
- Consejo de Europa. “Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01).” 2018.
- Dörnyei, Zoltán. “Individual differences in second language acquisition.” *AILA Review*, vol. 19, 2006, pp. 42-68.
- Fielden Burns, Laura V. y Mercedes Rico García. “Comparative Language Learning Beliefs: Why Aptitude Matters.” *Studies in Linguistics and Literature*, vol. 6, núm. 4, 2017, pp. 129-141.
- Gardner, Robert C. y Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. New York, Newbury House Publisher, 1972.
- Kruglanski, Arie W. “The endogenous-exogenous partition in attribution theory.” *Psychological Review*, vol. 82, núm. 6, 1975, pp. 387-406.
- Matsuzaki-Carreira, Junko. “New Framework of Intrinsic/Extrinsic and Integrative/Instrumental Motivation in Second Language Acquisition.” *The Keiai Journal of International Studies*, vol. 16, 2005, pp. 39-64.
- Ryan, Richard y Edward. L. Deci, “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.” *American Psychologist*, vol. 55, núm. 1, 2000, pp. 68-78.
- Saito, Kazuya et al. “A Longitudinal Investigation of the Relationship between Motivation and Late Second Language Speech Learning in Classroom Settings.” *Language and Speech*, vol. 60, núm. 4, 2017, pp. 614-632.
- Saito, Kazuya et al. “Motivation, Emotion, Learning Experience and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. Language Learning.” *A Journal of Research in Language Studies*, vol. 68, núm. 3, 2018, pp. 709-743.
- Stipek, Deborah J. *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, Allyn & Bacon, 2002.
- Uribe, Diego et al. “Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España.” *Porta Linguarum*, vol. 10, 2008, pp. 85-100.

La obra literaria como institución social¹

ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ ORTIZ
Universidad Autónoma de Manizales

INTRODUCCIÓN

La obra literaria ha sido entendida como expresión lingüística, manifestación artística de la cultura y representación simbólica de la sociedad; sin embargo, no existe una enunciación unívoca que convoque una definición universal. Si bien hay ciertos cánones que permiten a la crítica y los lectores identificar cuándo un tipo de texto pertenece o no al ámbito literario, no existe una definición única sobre esta. Pese a ello, es preciso decir que el hecho de carecer de definición convencional no implica expresar que no se pueda inferir lo que esta es; prueba de ello reside en que autores, lectores y críticos logren distinguir un texto literario de otro que no lo es. En términos de Terry Eagleton, “Sin algún tipo de teoría—así sea irreflexivo e implícito— no sabríamos, en primer lugar, qué es una obra literaria ni cómo hemos de leerla” (4). Existe en la naturaleza del texto algo esencial para considerar que ciertos tipos de relatos pueden ser agrupados intencionalmente bajo la etiqueta de: *obra literaria*.

Desde un paradigma contrario, al que considera la obra como expresión estética de la realidad social, están los planteamientos de Martínez (*La estructura*; “Representación y ficción”), para quien “de un modo

¹ Este texto hace parte de la investigación posdoctoral certificada por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y registrada en el grupo de investigación SEAD-UAM de la Universidad Autónoma de Manizales.

específico, una obra literaria imita intencionalmente (o relata) una serie de actos de habla, que carecen realmente de otro tipo de existencia” (“Representación y ficción” 28). La obra literaria se considera mimesis. No podría ser considerada como un hecho social en sí mismo, pues carece de realidad propia. Concepción problemática, pues subestima la grandeza estética de la obra literaria como *autopoiesis* al considerarla como un medio caricaturizador de la realidad social.

Ante lo expuesto por Martínez y otros teóricos, es preciso decir, siguiendo a John Searle (*Speech Acts; Rediscovery of the Mind*), que todo discurso está constituido por una serie de actos de habla reales —no miméticos— y estos a su vez constituyen el origen para la realidad social construida intencionalmente. Los actos de habla dan origen a las instituciones sociales. Podría decirse que la obra literaria constituye en sí misma un hecho social, dada su naturaleza discursiva. Hecho que además se institucionaliza, no solo por el uso del lenguaje, sino porque en su naturaleza están presentes otros de posibilidad para su existencia. Por ello, podría decirse que, así como la institución del dinero mueve la economía de los pueblos, la obra literaria —como institución social— dinamiza la literatura y sus prácticas, además de concretizarla como hecho social (Searle, *Rediscovery of the Mind, Making the Social World*).

En el presente escrito se ostenta un análisis de la obra literaria con el fin de reconocerla como una institución social. Para lograr tal cometido, se revisarán algunas acepciones que se han brindado sobre la misma. Posteriormente, se presentarán los elementos básicos de la institución social, desde los planteamientos del filósofo John Searle, con el fin de tomar distancia de la definición clásica brindada por el estructuralismo, acerca de la naturaleza de las instituciones sociales, en aras de demarcar el camino teórico y metodológico. Por último, se intentará mostrar por qué, desde la filosofía social de Searle, la obra literaria puede ser considerada como una institución social.

APROXIMACIONES A LA DEFINICIÓN DE OBRA LITERARIA

En la naturaleza de la obra literaria, según Cros (*Literatura, ideología y sociedad*), subyace un elemento que se convierte en condición de posibilidad para su existencia: *el lenguaje*. Similar ocurre con la naturaleza de las instituciones. Los signos, símbolos y significados hacen posible los hechos sociales y en medio de estos aparece la obra literaria para relatarlos a través de discursos factuales y de ficción. Es preciso decir que los estudios de Cros no se han detenido en un análisis de la

obra literaria como institución social, aun cuando Dubois en 1978 avanzó significativamente al institucionalizar la literatura.

En autores como Bourdieu (*Esquisse* y *Le sens pratique*), Todorov (*La notion de littérature*), Barthes (*Le plaisir du texte* y *El susurro del lenguaje*), Kristeva (“El sujeto en proceso” y “El sujeto en cuestión”), Lacan (*Escritos I*), Lévi-Strauss (“La notion de littérature”) y Dubois (*La institución de la literatura*) se logra identificar que la obra literaria no es tomada como un simple medio para expresar lo que el autor quiere imitar de la realidad social, contrario a lo expuesto desde los planteamientos de Martínez (“Representación y ficción”), la obra literaria no queda reducida a una mimesis de la sociedad. Ella presume en sí misma una realidad, la objetiviza con su relato y la institucionaliza. Esta es más que un texto que supera el sistema de producción. Es un sistema independiente, organizado, reglado e intencionalmente convencionalizado en la sociedad a través el uso del lenguaje.

SIMBOLOGÍA Y ESTRUCTURAS SOCIALES EN LA OBRA LITERARIA

Algunos estructuralistas asumen la literatura como una deriva de los hechos sociales. Para Barthes, “La deriva deviene cada vez que no respeto el todo, y que a fuerza de parecer arrastrado aquí y allá el capricho de las ilusiones, seducciones e intimidaciones de lenguaje como un corcho sobre una ola, permanezco inmóvil haciendo eje sobre el goce intratable que me liga al texto (al mundo)” (*Le plaisir du texte* 12). La obra literaria nos liga con el mundo social, y lo hace a través del símbolo. El texto literario, en términos de Barthes, excede toda función social y estructural; conecta al lector con el mundo, con el texto real que se expresa a través del significado que desborda al sistema social, y eso lo hace revolucionario.

Esta perspectiva permite ver, como lo expresó Sartre, que la obra literaria se independiza de las instituciones que la han subordinado ideológicamente, lo que deja ver que la concepción inglesa —que llevó a considerar a la obra literaria en el siglo XVIII como un producto ideológico, cargado de valores y principios sociales— dejó de tener sentido. En términos de Dubois, la literatura “adquiere un estatus propio, [...] estatus alcanzado porque la literatura se constituye en una actividad social específica y transfiere a su forma estética la naturaleza de su servicio ideológico” (*La institución de la literatura* 26). Considerar a la obra fuera del sometimiento ideológico de otras instituciones sociales lleva

al literato a encontrar en su obra un camino para la liberación de la sociedad.

Con Dubois (*La institución de la literatura*) no solo se inicia una nueva concepción sobre la función de la literatura cuando se piensa como una institución —no desde la ritualización del signo (Barthes, *Le plaisir du texte*)— sino de la obra literaria considerada como una construcción social que trasciende las condiciones sociales de cada época y establece sus propios límites al relatar estéticamente la realidad social.

Desde esta concepción sociológica, la obra literaria como un producto social se torna compleja, ya que es un discurso que va más allá del lenguaje, del habla y de la palabra convencional de la que los autores se valen para expresar de forma simbólica la realidad en que viven. Una estructura que deviene de las estructuras, pero que a la vez se opone a estas y se instituye con nuevas lógicas, normativas: con una *nueva estructura*.

Para Barthes, la obra literaria pasa a ser considerada como un producto que problematiza al mundo y al lenguaje, es mucho más que el discurso que narra historias y contenidos para imitar la realidad o cumplir el efecto espejo. Es una actividad estética para el placer, que convoca y comunica su realidad a autores y lectores bajo sus propias normativas. En otras palabras, la escritura y el análisis de la obra literaria exige considerar tanto los rasgos subjetivos que expresa el autor, como la objetividad que relata una determinada época social; saliendo con ello de los paradigmas estructurantes externos y construyendo sus propias estructuras en la realidad social.

Por otra parte, Kristeva (“El sujeto en proceso”; “El sujeto en cuestión”), Lacan (“Escritos 1”) y Lévi-Strauss (*Antropología estructural*), desde su análisis neoestructuralista, sostienen que la literatura formaliza los sistemas semiológicos que estructuran la realidad social; entendida como producción discursiva. Tal formalización se alcanza en tanto que la realidad literaria y la realidad social poseen en su naturaleza al lenguaje y este hace posible la codificación en ambas, como lo supone Cros. “El autor no se conecta de modo directo a la sociedad, ni siquiera a su clase social de origen, sino a través de la estructura de un campo intelectual, que funciona como mediador entre el autor y la sociedad” (Bourdieu 9); así el campo intelectual, creado en el uso del lenguaje, posibilita al autor la expresión simbólica de una realidad expresada en su obra.

Para Bourdieu el campo intelectual es un espacio social, pero independiente, autónomo en el que se producen bienes simbólicos. Desde

esta concepción y la semiología de Kristeva (“El sujeto en proceso”; “El sujeto en cuestión”), en la obra, a través del uso del lenguaje se dota de sentido la realidad, la ordena y codifica, y el campo intelectual hace posible las comprensiones alcanzadas sobre esta. La obra es un bien social y simbólico en sí misma.

El lenguaje poético “ordena lo que simbólicamente está en caos debido a las crisis de las estructuras y de instituciones sociales; a sus momentos de mutación, evolución, revolución o locura” (Kristeva, “El sujeto en cuestión” 250). De allí, que en medio de las crisis aparezcan discursos diferentes con múltiples significados para la misma realidad. El lenguaje se toma como eje central estructurante de la sociedad y de la literatura; es el elemento que crea vínculos inextricables entre ambas. Para Barthes el lenguaje trasciende las condiciones sociales e institucionales. “El lenguaje es el ser de la literatura, su propio mundo: la literatura entera está contenida en el acto de escribir, no ya en el de ‘pensar’, ‘pintar’, ‘contar’, ‘sentir’” (Barthes, *El susurro del lenguaje* 15) y ese acto de escribir se condensa en la obra literaria.

Kristeva —aun cuando es una seguidora de la teoría barthesiana— considera al lenguaje como un elemento dinamizador de la estructura social; elemento que el autor toma en consideración al crear la obra y relatar estética y simbólicamente el mundo desde sus experiencias; así el lenguaje estético que subyace a la naturaleza de la obra literaria escapa de las presiones de las instituciones que intenta instrumentalizarlo.

Así, la obra literaria convoca múltiples sentidos y múltiples estructuras en el uso del lenguaje. El autor irrumpe con las estructuras preorganizadas; ordena simbólicamente la realidad a través del lenguaje y la instituye de nuevo al problematizar a la sociedad y su significado. Ese nuevo orden le otorga un nuevo estatus a la obra literaria como hecho social, en la medida en que se independiza de otras instituciones para existir, pero continúa en relación con ellas a lo largo de su existencia. Instituciones como la educación y la familia, exponen Dubois y Barthes, están en íntima relación con la obra literaria, de ellas depende su lectura, crítica e interpretación.

Ahora bien, la obra literaria entendida como estructura simbólica y estética de la realidad es una concepción contraria a la planteada por los formalistas rusos, para quienes:

La obra literaria no era ni vehículo ideológico, ni reflejo de la realidad social ni encarnación de alguna verdad trascendental, era un hecho material cuyo funcionamiento puede analizarse como se examina el de una máquina. La obra literaria estaba hecha de palabras, no de objetos o de

sentimientos, y era un error considerarla como expresión del criterio de un autor (Eagleton 6).

Esta concepción —ostentada por críticos como Viktor Shklovsky, Roman Jakobson, Osip Brik, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum y Boris Tomashevsky, como lo expone Eagleton — termina por reducirla a lo que Searle (*The Construction of Social Reality*) denomina: *hecho bruto* en el mundo. El texto no es más que un hecho bruto como lo puede ser cualquier objeto físico. Graffías expresadas en palabras y escritas en papel de acuerdo con ciertos cánones convencionalmente aceptados son la obra literaria, lo que lleva a que sea vista como un hecho físico y no como uno social.

En la concepción formalista del lenguaje se considera, “la obra literaria como un conjunto más o menos arbitrario de "recursos", a los que sólo más tarde estimaron como elementos relacionados entre sí o como "funciones" dentro de un sistema textual total” (Eagleton 7). Un sumario de "recursos" entre los que se podían identificar sonidos, imágenes, ritmo, sintaxis, técnicas *narrativas* y rimas. No obstante, como lo muestra Eagleton, es precisamente el lenguaje literario el que permite alienar o enajenar el lenguaje ordinario. “paradójicamente, al hacerlo, proporciona una posesión más completa, más íntima de la experiencia. Casi siempre respiramos sin darnos cuenta del aire. Como el aire, el lenguaje es precisamente el medio en que nos movemos (7).

Contrario al formalismo, Ingarden (*La obra de arte literaria*) expone que no se trata de instrumentalizar la obra y reducirla a un sistema total de recursos literarios; hay que pensarla como una obra de arte en relación con el lector esteta. Se vinculan nuevos elementos: *el lector y su experiencia narrativa*. Sin estos no es posible hablar de obra literaria. Esta concepción estética de la obra literaria en sí misma y de su lectura llevan a reconocerla, no como un texto o producto acabado, sino como la narrativa que lee el esteta que la contempla develando la intencionalidad intrínseca que determina su identidad y ontología. Aparece la intencionalidad, no solo del autor, sino del lector; intencionalidad contenida en la obra de arte literaria y se devela en el significado que el relato convoca.

Para Ingarden, la obra de arte literaria concretiza sus lugares, tiempos, personajes, eventos, etc, en el receptor; así, el sentido se vuelve algo esencial en esta y en lo que comunica intencionalmente. La obra se convierte en expresión y significación, y se materializa en el lector esteta que es capaz de encontrar el sentido de lo narrado. Está cargada

de intencionalidades expresa lo que intencionalmente se quiere comunicar; por tanto, el lector debe apreciar su estética e identificar el sentido de del mensaje. Su concepción de obra literaria descansa en los planteamientos fenomenológicos husserlianos y no dista mucho de lo expuesto en la teoría de actos de habla de Searle (*Speech Acts*), en la cual, la intencionalidad del discurso es fundamental para alcanzar la significatividad.

Ingarden expone que toda obra de arte literaria obedece a cuatro estratos y ellos determinan su esencia y existencia. 1. Estrato fónico (sonidos verbales que convoca). 2. Estrato semántico (lo verbal y el significado). 3. Estrato del asunto (las oraciones intencionales correlacionadas), y 4. estrato de los objetos que aparecen en la obra (personajes y cosas relatadas). Estos elementos deben estar presentes sin importar los estilos y géneros literarios que se usen, ya que todos están al mismo nivel. Así, en oposición al formalismo ruso, la obra literaria posee una anatomía central que no depende de lo valorativo, ni del objeto físico.

Se infiere que los objetos imaginacionales son usados intencionalmente por el autor, y el lector está en la obligación de reconocerlos y dotarlos en su lectura estética de sentido. El objeto intencionado, en Ingarden, refiere a la forma de ser y a la condición de posibilidad de existencia de la obra literaria, como lo expone Tornero (*El objeto*). En otras palabras, es a la luz de estos cuatro estratos que la obra de arte literaria es considerada como un objeto intencional con una estructura básica común. Se presenta como una unidad de sentido y está determinada por un modo de ser que la diferencia del resto de objetos.

En una línea similar se encuentra Eagleton, quien expone que hay textos que nacen literarios y otros que no, dadas sus características. En los aportes de Eagleton se presentan lineamientos difusos para determinar qué es o no literatura, puesto que, en la actualidad, la clasificación de un texto como literario depende de las funciones atribuidas al mismo y no de lo que durante largo tiempo se consideró como “géneros literarios”.

Los juicios de valor que los lectores y la crítica atribuyen a una obra permiten reconocer cuándo un texto es o no literario. Para ello, aun cuando no haya una única definición sobre lo que es la literatura y, con ello, sobre lo que es la obra literaria, es claro que al llamarle de esta forma persiste el reconocimiento de las características del texto y la imposición intencional del carácter literario. En este sentido, sostiene el autor “no hay absolutamente nada que constituya la "esencia" misma de

la literatura [...] La literatura constituye una expresión hueca, puramente formal” (Eagleton 9).

Este autor devela el problema central de la teoría literaria: *no es fácil alcanzar una definición unívoca de lo que es la obra literaria*. Atendiendo a ello, desde los planteamientos tractarianos de Wittgenstein (2009 a), podría inferirse que *de lo que no se puede hablar lo mejor es callar*, pero la realidad nos muestra que no es así, que si bien no hay definición unánime sobre la obra literaria, sí es posible clasificar ciertos tipos de textos como tal.

En sus planteamientos, Eagleton se adelantó un poco a lo que se vive en la actualidad en torno a las derivas literarias en el siglo XXI. Ya que ahora “la obra literaria llega a ser considerada como una misteriosa unidad orgánica, en contraste con el individualismo fragmentado del mercado capitalista. Es espontánea, no racionalmente calculada, es creadora, no mecánica” (16). Es un sistema independiente, organizado y reglado intencionalmente. Un hecho social convencionalizado a través el uso del lenguaje.

Así, su condición de unidad orgánica le devuelve su capacidad *auto-poietica* y la muestra, como lo hizo Dubois, independiente de los gustos e intereses que persigue el actual capitalismo literario. La valoración y crítica de la obra depende de la historia, del tiempo y de la sociedad en que la obra nace y se lee, y de la intencionalidad con la que fue creada y leída. Los elementos que se constituyen en condición de posibilidad para su existencia no pueden depender de los intereses mercantiles de una época capitalista.

INSTITUCIONES SOCIALES: DEL ESTRUCTURALISMO AL PRAGMATISMO LINGÜÍSTICO DE SEARLE

La teoría literaria, en su mayoría, tiene fundamentos anclados en la sociología. Gran parte de las posturas estructuralistas, formalistas y fenomenológicas que se evidencian en la teoría literaria han fundamentado su discurso en los aportes realizados por filósofos y sociólogos de los siglos XIX y XX. Desde concepciones epistemológicas de lo social han iniciado sus análisis literarios. Esto ha llevado a que cada vez que se hable de instituciones sociales se haga a la luz de los planteamientos de teóricos como Parsons *et al.* (*The Social System*) y Berger y Luckmann (La construcción social de la realidad), quienes a su vez se apoyaron en los planteamientos marxistas, weberianos y durkheimnianos.

La consideración de la obra literaria como hecho social estructurante y estructurado, y el análisis de esta y de las prácticas literarias a la luz

de estas teorías ha llevado a que críticos como Dubois (*La institución de la literatura*) estudien la naturaleza de la literatura y la reconozcan como una institución social. Si bien para el pensador francés su noción de institución choca con la concepción estructuralista arraigada en la tradición marxista, es preciso decir, que no logra salir del todo de esta. Dubois reconoce la literatura como institución social por sus normativas, sus prácticas, la naturaleza de su discurso y los actores que intervienen en esta. En realidad, su única oposición manifiesta es a la concepción de la literatura como una institución dependiente de otras en la sociedad capitalista.

No obstante, la concepción estructuralista que fundamenta los estudios de las instituciones sociales no es la única que permite comprender la realidad social. A finales del siglo XX, John Searle, desde sus estudios de filosofía analítica, ha planteado estudios sobre la naturaleza de la realidad social y con ello de las instituciones sociales. Su taxonomía de actos de habla ilocucionarios realizada en 1969 fue la puerta de entrada para sus investigaciones en la filosofía social.

Promesas, aserciones, declaraciones y otros son los actos de habla que la colectividad usa, de manera intencional, para dar funciones de estatus a las personas y sus relaciones, a los fenómenos que construyen (familia, educación, matrimonio, etc) o al papel o metal para el caso del dinero y los objetos que usamos socialmente. Sin declaraciones y aserciones, el papel no pasa de ser un hecho bruto (físico) en el mundo. Solo en la medida en que se asignan intencionalmente y de manera colectiva, funciones de estatus al papel, este puede ser considerado como la institución social del dinero. Algo similar ocurre con la obra literaria. Las grafías, los discursos, personajes, historias y otros elementos más que componen una obra literaria son creados intencionalmente por los autores y reconocidos por los lectores.

Para este analítico, el lenguaje y la intencionalidad colectiva permiten develar la ontología de las instituciones sociales. Sin intencionalidad colectiva (sustentada desde el emergentismo biológico) y sin lenguaje no existen las instituciones sociales; pues, los seres humanos colectiva e intencionalmente asignan funciones de estatus, crean y regulan a través del lenguaje la realidad social, la constituyen e instituyen.

Los tres elementos propuestos por Searle en la naturaleza de las instituciones están presentes en la obra literaria. Esta posee sus propios juegos del lenguaje. Cada tipo de discurso usado (poesía, narrativa, etc.) tiene sus propias reglas para el uso (Wittgenstein, *Investigaciones filo-*

sóficas). La obra literaria es en sí misma un hecho social, regulado, autónomo y creado intencionalmente. Además, posee un sentido, que se comparte intencionalmente entre autor, lector y crítico. Se asignan funciones de estatus al hecho físico (papel, grafos, palabras o discursos, etc.) para darle sentido, para constituirla e instituir la como hecho social. La práctica literaria cobra sentido en la concretización, y es en esta que se institucionaliza.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, podría decirse que un análisis pragmático lingüístico de la obra literaria devela que —contrario a lo expuesto por Martínez (“Representación y ficción”) y Mayoral (“La pragmática de la comunicación literaria”), al considerar la obra literaria como mimesis— esta posee un estatus mayor como hecho social real y no mimético. La obra literaria puede ser considerada como una institución social, no solo porque el lenguaje da origen a tal realidad, sino porque para que esta exista y esté dotada de significado —siguiendo los planteamientos wittgensteinianos— tanto autor como lector deben conocer y usar adecuadamente las reglas que orientan los distintos juegos del lenguaje que cada discurso convoca.

Parafraseando a Searle (*Speech Acts; The Construction of Social Reality*), todo discurso está constituido por una serie de actos de habla reales —no miméticos— y estos a su vez constituyen el origen para la realidad social que se construye e instituye intencionalmente. Algo que se evidencia en la obra literaria. Los relatos ficticios o factuales son una realidad creada y recreada por el lenguaje; en la que el hablante (escritor) narra unos hechos enmarcados en un contexto y el oyente (lector) los comprende y dota de significado en el marco del contexto que crea la realidad literaria. Significado que ambos alcanzan en el uso el lenguaje que crea la realidad en la que habitan los personajes.

La obra literaria posee características para ser considerada como una institución social, dado que aparece como un sistema intencionalmente organizado, a través del uso de los actos de habla que delimitan el contexto, el espacio/tiempo y el significado de los discursos que cada relato evoca en la voz de los personajes; asimismo, tiene claramente establecidos los objetivos de cada tipo de relato y en el uso del lenguaje traza intencionalmente las normas que regulan cada discurso, con lo cual se alcanza el significado que cada alocución convoca. La obra literaria

desde su lenguaje estético se instituye como hecho social en el que intervienen actores (autor, lector y crítico), convenciones, discursos, significados y sentidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Traducido por C. Fernández, Barcelona, Paidós, 1994.
- . *Le plaisir du texte et Leçon inaugurale de la Chaire de semiologie litteraire du College de France*. París, Editions Du Seuil, 1982.
- Berger y Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Traducido por Silvia Zuleta, Buenos Aires, Amorrortú Editores, 1972.
- Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une theorie de la pratique*. París, Droz Genève, 1972.
- Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*. París, Minuit, 1980.
- Cros, Edmond. *Literatura, ideología y sociedad*. Madrid, Gredos, 1986.
- Dubois, Jacques. *La institución de la literatura*. Traducido por Juan Zapata, Medellín, Universidad de Antioquia, 2014.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Traducido por José Esteban Calderón, México, Fondo de cultura de Económica, 1988.
- Huamán, Miguel. “La literatura como institución social.” *Instituto de investigaciones humanísticas*, vol. 11, núm. 2, 2004, pp. 7-27.
- Ingarden, Román. *La obra de arte literaria*. Traducido por Gerald Nyenhuis. Barcelona, Taurus, 1998.
- Kristeva Julia. *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Traducido por María Antonranz, Madrid, Fundamentos, 1988
- . “El sujeto en cuestión: el lenguaje poético.” *La identidad* por C. Levi-Strauss et al. Barcelona, Petrel, 1981.
- . “El sujeto en proceso.” *Artaud*, editado por P. Sollers y X. Gauthier. Valencia, Pre-textos, 1977.
- . *Poderes de la perversión*. Traducido por N. Rosa y V. Ackerman. México, Siglo Veintiuno Editores, 2000.
- . *Revolution in Poetic Language*. Nueva York, Columbia University Press, 1984.
- . *Sentido y sinsentido de la revuelta: literatura y psicoanálisis*. Traducido por Irene Agoff, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- . *The Kristeva Reader*, Oxford, Toril Moi Editorial, 1986.
- Lacan, Jacques. *Escritos I*. Traducido por Armando Suárez, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

- Lévi-Strauss, Claude. *Antropología estructural*. Traducido por Eliseo Verón, Barcelona, Paidós, 1987.
- Martínez, Felix. *La estructura de la obra literaria*. Barcelona, Ariel, 1983.
- . “Representación y ficción.” *La ficción narrativa. Su lógica ontológica*. Murcia, Universidad de Murcia, 1992, pp. 91-111.
- Mayoral, José. *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid, Arco Libros, S.L, 1987.
- Parsons, Talcott; *et. al.* *The Social System*. London, Routledge and Kegan Paul, 1951.
- Searle, John. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1969.
- . *Making the Social World. The Structure of Human Civilization*. New York, Oxford University Press, 2010.
- . *The Construction of Social Reality*. New York, The Free Press, 1995.
- . *The Rediscovery of the Mind*. Cambridge, MIT Press, 1992.
- Todorov, Tzvetan. “La notion de littérature”. *Langue, discours, société*, por Émile Benveniste, París, Éditions Sociales, 1975.
- Tornero, Angélica. “El objeto puramente intencional y la concretización en la propuesta de Román Ingarden.” *CAUCE Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, vol. 30, 2007, pp. 447-472.
- Wittgenstein, Ludwig. “Investigaciones Filosóficas.” Traducido por Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera, *Obra completa*, vol. 1, editado por Isidoro Reguera, Madrid: Editorial Gredos, 2009.

Ethos y opinión: análisis contrastivo en la prensa griega y española

PANAGIOTA SALAPATA

Universidad Antonio de Nebrija

y

ANGÉLICA ALEXOPOULOU

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

1. INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos de los últimos años han contribuido de forma decisiva al desarrollo y expansión de los cibermedios y a la consiguiente hibridación de los tradicionales géneros periodísticos. En este entorno de cambio constante, los periódicos se han visto obligados a crear un espacio virtual que dé voz a un público cada vez más diversificado y exigente para intercambiar opiniones y experiencias. Este carácter dialógico del discurso se ve reflejado en el empleo de distintos recursos retóricos que revelan la personalidad, las actitudes y las suposiciones de los que comunican en los blogs, foros y cartas de los lectores en la prensa digital.

La revisión de la literatura relevante nos ha permitido constatar que durante los últimos años el análisis de este tipo de estrategias retóricas ha despertado gran interés entre los investigadores, sobre todo, en inglés como lengua materna (L1) o lengua extranjera (LE/ L2). Gran parte de estos estudios se ha centrado en los géneros *artículo de investigación* y *ensayo argumentativo*, tanto en L1 como en los análisis contrastivos. En lengua española destaca una serie de investigaciones sobre diferentes géneros periodísticos, que pone las bases para futuras indagaciones en el campo. Especialmente, los estudios de González Arias y Moya Muñoz, que analizan el comentario de lectores en los foros de la prensa chilena y española, otorgan un nuevo impulso a las investigaciones sobre la actividad discursiva en el periodismo participativo. Los estudios comparativos entre distintas L1 son escasos, aunque últimamente se observa cierto in-

terés por estudiar los patrones retóricos entre español e inglés en el ámbito profesional (Dafouz Milne; Suau Jiménez, “El metadiscurso interpersonal”, “La persuasión a través del metadiscurso interpersonal”). El análisis de las estrategias retóricas entre L1 y L2 es más profuso, aunque se basan mayoritariamente en la lengua inglesa como punto de referencia. Entre las investigaciones contrastivas destacan, por una parte, la de Neff-van Aerstselaer y Dafouz con informantes ingleses y españoles y, por otra, las de Koutsantoni y de Hatzitheodorou y Mattheoudakis con grecófonos y anglófonos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo del presente estudio consiste en comparar los recursos retóricos que proyectan el ethos del autor en cartas al director publicadas en la edición digital de dos periódicos de gran tirada en España y en Grecia, a saber, *El País* y *To Vima*, respectivamente. Nuestro trabajo, se basa en las aportaciones de la *retórica intercultural* (RI), área de investigación que compara el discurso de individuos provenientes de distintos contextos culturales

2. MODOS DE PERSUASIÓN EN LA PRENSA DIGITAL

El discurso como acción e interacción en la sociedad implica un gran número de usuarios que utilizan activamente la escritura y el habla no simplemente como escritores, hablantes, mediadores, oyentes o lectores, sino también como miembros de una o más comunidades discursivas, interactuando a diario. Una de estas comunidades es la que forman los autores y los lectores de un periódico quienes interactúan y dialogan entre sí (Salapata y Alexopoulou). Este espacio físico de interacción ha sufrido un paulatino cambio a través de los siglos hasta convertirse en la actualidad en un espacio virtual de intercambio de opiniones. Ante este nuevo escenario se replantea el papel tradicional del autor-lector y los cibergéneros periodísticos se categorizan según los criterios de la autoría y del grado de la interactividad (Martínez Rodríguez). En la primera categoría se hace una distinción entre los géneros escritos por periodistas (columna, editorial etc.) y los géneros de usuarios (cartas al director, comentarios de lectores, chats, foros etc.) En cuanto a la interactividad, se distingue entre géneros cerrados que no permiten la participación del usuario (artículos, columnas de opinión etc.) y abiertos o participativos. Tomando en consideración que cualquier ciudadano tiene la posibilidad de publicar en la red e interactuar con otras personas, se hace referencia, por un lado, a usuarios-lectores, es decir, consumidores o receptores de la informa-

ción y, por otro lado, a usuarios-productores. A estos últimos se le denomina *prosumidores*, dado que son productores y consumidores a la vez, implicados en un diálogo de manera síncrona o asíncrona.

La noción de interacción discursiva fue presentada originariamente por Aristóteles en su obra maestra *Retórica*. En su tratado, las categorías de pruebas (*πίστεις*) primero se dividen en las no artísticas (*ἄτεχνοι*) y las artísticas (*ἐντεχνοι*). Las pruebas no artísticas constituyen evidencias directas como, por ejemplo, las leyes, los testimonios, las confesiones, los juramentos etc., mientras que los argumentos artísticos se distinguen en el *ethos*, el *pathos* y el *logos*, modos de persuasión que varían según el género en cuestión, así como el emisor y receptor del mensaje.

El *ethos* (*ἦθος*) o moral constituye una cualidad que reside en el carácter del que habla y designa la imagen que construye el orador para inspirar confianza a su auditorio. Esto implica, según Roland Barthes (63), una especie de psicología imaginaria o teatral, en el sentido psicoanalítico, según la cual «debo significar lo que quiero ser para el otro».

Esta retórica dialógica entre autor-lector, introducida por Aristóteles, se adapta en el modelo *interpersonal* de Hyland. Su taxonomía se basa en dos categorías genéricas: los marcadores *interactivos*, que evidencian la organización lógica del texto para guiar al lector y los *interaccionales* mediante los cuales se revela la voz del autor en el texto, así como su compromiso hacia el posible lector.

En la Tabla 1 se ha resumido, *grosso modo*, la correspondencia entre el *ethos* y los marcadores metadiscursivos.

Tabla 1.
Ethos y metadiscurso

	Interactiva	<i>Marcadores de evidencia- lidad</i>	El autor se basa en una fuente externa para dar validez a sus argumentos: citas directas (fecha / nombre), indirectas (según Einstein...)
		<i>Intensificadores</i>	Se refuerza la imagen positiva del autor como persona competente, decisiva, digna de confianza, honesta y de autoridad: marcadores de certeza (ciertamente, verdadera-

<i>Ethos: apelación al carácter del autor</i>	Interaccional		mente...), verbos cog-nitivos (saber, conocer, determinar...)
		<i>Atenuadores</i>	Se atenúa el compromiso del hablante con la verdad de lo expresado. La honestidad e integridad del hablante se demuestra mediante su intención de abordar temas polémicos, pero con cautela <ul style="list-style-type: none"> • Verbos de juicio modalidad epistémica (indicar, sugerir, creer, opinar, pensar... / υποδεικνύω, υποθέτω, πιστεύω, νομίζω, υπονοώ, υποθέτω, υπαινίσσομαι • Modales y semimodales (poder, parece que) • Adverbios epistémicos • Diminutivos
		<i>Autorreferencias</i>	Mediante las autorreferencias se asume la responsabilidad de lo expresado y se intenta proyectar una imagen com-petente y de autoridad. <p>Expresiones del tipo: personalmente, en lo personal, formas tónicas o átonas de los pronombres personales, pose-sivos, flexión verbal en 1ª persona, nosotros exclusivo</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Hyland, 2005

3. MÉTODO

El objetivo del presente estudio consiste en comparar el uso de estrategias retóricas entre HN españoles y griegos en contextos naturales. Para

ello la investigación se basó en las aportaciones de la RI y en la taxonomía de Hyland, adaptada a las lenguas española y griega, así como a las características del género *carta al director*. Para la identificación de los marcadores retóricos se utilizó el programa de concordancia AntConc. Las variables se analizaron mediante los programas estadísticos SPSS y el calculador del cociente de verosimilitud G^2 (*log-likelihood ratio*). La normalización de frecuencias por cien palabras nos permitió comparar textos heterogéneos en extensión.

Teniendo en cuenta el objetivo y la naturaleza del presente estudio, nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Existe diferencia significativa entre HN griegos y españoles en el uso de los patrones retóricos? Más concretamente, ¿existe diferencia significativa en la proporción y tipo de los recursos que proyectan ethos empleados por los usuarios del periódico *To Vima* frente a los empleados por los usuarios de *El País*?

La hipótesis formulada es la siguiente:

H₀: No habrá diferencia significativa en la cantidad y tipo de recursos retóricos empleados en los textos redactados por HN griegos frente a los de los HN españoles.

H₁: Se espera una diferencia significativa en la cantidad y tipo de recursos retóricos empleados en los textos redactados por HN griegos frente a los de los HN españoles.

3.1. *El corpus*

El corpus en el que se basó el presente estudio está compuesto por ciento ocho cartas (29,298 palabras) pertenecientes a lectores, publicadas entre 2012 y 2016 en los periódicos *El País* y *To Vima*. Dichas cartas se eligieron teniendo en cuenta el tópico educativo. Una mirada más detenida en los dos corpus revela que, aunque se componen de una casi igual extensión de palabras, el número de textos en español supera casi tres veces el de los textos griegos. Ello sugiere que en el periódico griego no existen las mismas limitaciones sobre la publicación de las cartas que en el medio español. Asimismo, el mayor grado de variación se observa en las cartas provenientes de *To Vima*, como se puede ver en el caso de la extensión media de palabras y la desviación estándar.

Tabla 2.

Corpus de HN empleado en el presente estudio

Corpus	Idioma	Nº de cartas	Nº de palabras	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
TO VIMA	Griego	25	14.701	130	1319	588,04	320,581
EL PAIS	Español	83	14.597	82	298	175,87	52,564
Total		108	29.298				

4. RESULTADOS

El análisis correlacional entre los dos periódicos mostró hallazgos interesantes (Tabla 2). En la categoría interactiva no se notan diferencias significativas, mientras que en la interaccional los datos varían. Tabla 3.

Prosumidores mediáticos: resultados de G^2 por sub-categoría

Categoría	El País		To Vima		G^2
	01	%1	02	%2	
Interactiva					
Evidenciales	39	0,27	35	0,24 +	0,25
Interaccional					
Atenuadores	80	0,55	78	0,53 +	0,04
Intensificadores	44	0,30	75	0,51 -	7,95
Autorreferencias	273	1,87	169	1,15 +	25,45

En concreto, una de las subcategorías interaccionales en las que se detectaron diferencias significativas entre los ciberautores de los dos periódicos es la de los intensificadores que sirven para apelar al ethos del autor, mediante el empleo de adverbios, adjetivos, verbos cognitivos y expresiones de certeza. Las cartas provenientes de *To Vima* tienen una frecuencia más alta de adverbios y adjetivos que subrayan la certeza con la que se presenta el autor en el texto como voz autoritaria y concededor del tema, tal y como se muestra en la tabla 3.

Tabla 4.

Intensificadores: resultados de G^2 entre grupos mediáticos

Tipo	Intensificadores				
	El País		To Vima		G^2
	01	%1	02	%2	
Adverbios	9	0,06	29	0,20 -	10,93
Adjetivos	9	0,06	19	0,13 -	3,58
Expresiones de certeza	17	0,12	11	0,07 +	1,34

Verbos cognitivos	9	0,06	16	0,11	-	1,94
-------------------	---	------	----	------	---	------

A título indicativo, en la siguiente carta se observa el uso de dos adverbios, que refuerzan el contenido semántico a nivel microestructural, mostrando que los autores están seguros de las desastrosas consecuencias que tendrá la exclusión de ciertos capítulos de la asignatura de Historia del material de examen y, por tanto, denuncian rotundamente esta decisión:

(1) Ως μαθητές της Γ΄ τάξης Λυκείου και έχοντας, ευτυχώς, προλάβει να έρθουμε σε επαφή με τούτες τις σπουδαιές σελίδες της Ιστορίας μας, πριν αυθαίρετα αποσιωπηθούν, καταγγέλλουμε **απερίφραστα** μία απόφαση που θα έχει **αναντίρρητα** οδυνηρές συνέπειες για την Παιδεία και τον Πολιτισμό μας. (25_TO_VIMA_24_OCT_2016)

Asimismo, a nivel supraoracional los adverbios intensificadores constituyen una estrategia retórica que busca dotar de fuerza a los argumentos expuestos, como se puede ver en los siguientes fragmentos:

- (2) **Αναμφίβολα**, στις μέρες μας ανθούν φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας μεταξύ των οποίων η βία και κυρίως η ενδοσχολική βία. (9_TO_VIMA_4_FEB_2014)
- (3) **Efectivamente**, es una terrible noticia y como profesionales del mundo del arte nos preocupa un país que no apuesta por la cultura ni como algo fundamental para el desarrollo humano, ni como industria en sus distintas variantes, incluido, por supuesto, el cine. (21_EL_PAIS_10_OCT_2013)

La siguiente subcategoría en la que se detectaron diferencias relevantes entre los dos corpus es aquella de las autorreferencias, compuesta por una serie de rasgos lingüísticos resumidos en la Tabla 4. El recurso metadiscursivo en el que se nota la diferencia más alta, como se esperaba, es el de la firma de los lectores ($G^2= 33,26$, $p < 0,0001$) que es mucho más numerosa en el subcorpus español. Asimismo, la frecuencia de los pronombres personales átonos *nos* ($G^2= 9,82$, $p < 0,01$) y *me* ($G^2= 5,45$, $p < 0,05$), así como del determinativo posesivo *nuestro* con sus variantes en género y número ($G^2= 5,10$, $p < 0,05$) son más elevadas en las cartas españolas frente a sus correspondientes en lengua griega.

Tabla 5.

Autorreferencias: resultados G^2 entre grupos mediáticos

Tipo	Autorreferencias				G^2
	<i>El País</i>		<i>To Vima</i>		
	<i>O1</i>	%1	<i>O2</i>	%2	

Pronombres Personales**Formas tónicas**

Yo/Εγώ	9	0,06	4	0,03 +	2,01
Mí/Εμένα	1	0,01	2	0,01 -	0,33
Nosotros/Εμείς (exclusivo)	1	0,01	1	0,01 +	0,00

Formas átonas

Me /Μου, με	29	0,20	14	0,10 +	5,45
Nos /Μας (exclusivo)	11	0,08	1	0,01 +	9,82

Determinativos posesivos

Mi(s), mío, a(s)/μου	22	0,15	25	0,17 -	0,17
Nuestro(s), a(s)/ μας	7	0,05	1	0,01 +	5,10

Flexión verbal

Flexión verbal 1ª pers. Sing	87	0,60	79	0,54 +	0,44
Flexión verbal 1ª pers. pl.	20	0,14	11	0,07 +	2,72
Expresiones de opinión	3	0,02	6	0,04 -	1,00
Firma	83	0,57	25	0,17 +	33,26

Las autorreferencias que dan cuenta de la voz autorial en el texto, sea a nivel individual o como parte de una colectividad a la que no pertenece la audiencia, presentan una frecuencia más alta en las cartas provenientes de *El País* y, sobre todo, el *nos* exclusivo y el determinativo posesivo *nuestro* con sus variantes en género y número. En el fragmento (4) la autora de la carta escribe en nombre del Colegio de Ingenieros Técnicos de Obras Públicas e Ingenieros Civiles para hacer ciertas aclaraciones sobre un artículo publicado con anterioridad en el periódico, mientras que en el (5) el autor habla como parte de los maestros de primaria:

- (4) En primer lugar, **nos** sorprende que se haya utilizado una denominación obsoleta como “peritos” cuando esta titulación dejó de existir hace mucho tiempo, pasando a denominarse “ingenieros técnicos”. (24_EL_PAIS_2_FEB_2014)
- (5) Soy maestro de primaria, rechazó rotundamente que se **nos** califique de gente que no **nos** formamos y que **nos** conformamos con dar **nuestra** clase siempre de la misma manera (37_EL_PAIS_8_NOV_2015)

En el corpus griego las únicas instancias de la forma *μας* en función de posesivo y pronombre personal con valor exclusivo aparecen en la

siguiente carta en la que los autores representan los estudiantes de segundo de Bachillerato:

- 6) Έχοντας τη βεβαιότητα ότι με την επιστολή μιας εκφράζουμε αυτό που όλοι οι Έλληνες φρονούν, απλώς ενδεχομένως δεν εξωτερικεύουν. (25_TO_VIMA_24_OCT_2016)
- 7) Έχουμε, βέβαια, υπόψη μιας την απάντησή σας σύμφωνα με την οποία η συγκεκριμένη Ιστορία έχει ξαναδιδασθεί. (25_TO_VIMA_24_OCT_2016)

En cuanto a la sección de la firma –la última categoría de las autorreferencias en la que se advirtió una diferencia fuertemente significativa a favor del periódico *El País*–, es interesante recordar que, aunque ambos corpus tienen una extensión bastante parecida, el número de cartas que se incluye en cada corpus difiere enormemente (83 y 25, respectivamente). Esta discrepancia de índole sociocultural se debe al hecho de que en el medio griego se ofrece más espacio en contraposición al español en el que se indica que los textos destinados a esta sección no deben exceder las 200 palabras.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos, confirman parcialmente la hipótesis nula. El análisis contrastivo entre los prosumidores mediáticos indica similitudes, así como diferencias significativas por subcategoría interaccional y, por tanto, la hipótesis planteada se considera parcialmente correcta. En concreto, se rechaza la hipótesis nula en cuanto al empleo de los intensificadores, y las autorreferencias mientras que en el caso de los evidenciales y los atenuadores se confirma la hipótesis nula.

A modo de ejemplo, se detectó una presencia más alta de intensificadores en el periódico griego, frente a las autorreferencias, más abundantes en el periódico español. Las diferencias en los intensificadores se obviaron mediante el mayor uso de adverbios por parte de los lectores griegos para rendir mayor certeza y fuerza asertiva a las ideas expuestas. Se observó un mayor uso del adverbio griego *βέβαια, βεβαίως* frente a un caso esporádico de *ciertamente* en español. Estos resultados coinciden con los de Koutsantoni y Hatzitheodorou y Mattheoudakis sobre el discurso académico. Según estas investigadoras, los autores griegos tienden a proyectar una imagen de autoridad y conocimiento experto, proyectando su ethos personal. Su principal técnica de persuasión consiste en presentar sus argumentos como ciertos, consensuales y evidentes. En cuanto a los estudios realizados con informantes españoles en géneros periodísticos, los resultados son contradictorios. Por un

lado, Dafouz Milne observó que en el género columna de opinión los periodistas británicos al igual que los españoles seguían unas convenciones retóricas paralelas para acentuar su discurso, utilizando con mayor frecuencia expresiones del tipo *es cierto, sin duda, desde luego*. Por otro lado, Suau Jiménez en un estudio contrastivo sobre la noticia y el artículo de opinión, publicados en la prensa española e inglesa, llegó a la conclusión que los intensificadores se usaban con más abundancia por los periodistas angloparlantes frente a los hispanófonos.

En la subcategoría de las autorreferencias los tipos metadiscursivos en los que se registraron diferencias significativas fueron la sección de cierre, el determinativo posesivo *nuestro* con sus variantes en número y género y los pronombres personales átonos *nos/μας* y *me/μου, με*, todos más recurrentes en las cartas de los usuarios mediáticos españoles. En una mirada más detallada por tipo metadiscursivo, se pudo observar que la sección de la carta que viene firmada por el redactor a nivel personal o institucional, las informaciones que se incluyen suelen ser su nombre, apellido –o apellidos en castellano–, así como su cargo (sobre todo en las cartas de *To Vima*) o lugar de residencia en el caso de las cartas españolas. Toda esta información proyecta el ethos del autor quien asume la responsabilidad de la opinión expuesta y en el caso de ser conocido o reconocido por la comunidad a la que se dirige se le otorga la ventaja de que su carta sea publicada (regla de autoridad). Nuestros resultados revelaron una diferencia significativa en pro de los lectores de *El País*, algo que se atribuyó al hecho de que en el medio español se dispone de un espacio limitado para que los lectores expongan su opinión, esto es, hasta 200 palabras, mientras que el periódico *To Vima* no obliga a limitar las cartas. Si bien la regla de autoridad, como acabamos de ver, constituye uno de los criterios esenciales para la selección de las cartas a publicar, la regla de brevedad, sobre todo en el caso del lector anónimo, constituye otro elemento básico que se toma en cuenta por los medios de comunicación. Como resalta Pastor Pérez (55), esta norma sigue vigente en los mensajes interpersonales vía escritura, puesto que un correo largo está visto frecuentemente como una falta de cortesía hacia el destinatario.

6. CONCLUSIONES

Se podría concluir que la comparación entre los dos grupos mediáticos nos ha permitido verificar diferencias y similitudes en el empleo de los recursos retóricos para proyectar el ethos del autor. La mayor diferencia se nota en la categoría de los marcadores interaccionales, y más

concretamente, en la subcategoría de las autorreferencias, más numerosas en *El País* mientras que los lectores griegos emplean con más frecuencia los intensificadores frente a los españoles.

Llegados a este punto tenemos que considerar las implicaciones didácticas de este tipo de estudios. Los cambios en la forma en que comunican las personas en contextos naturales afectan directamente la enseñanza de segundas lenguas, cuyo propósito y materiales educativos se tienen que adaptar a la aparición de nuevos géneros discursivos. Además, tenemos que insistir en las limitaciones del presente trabajo. En primer lugar, el tamaño y tipo de muestra no nos permiten generalizar nuestros resultados a una mayor población. No obstante, consideramos que el estudio nos permite abrir una nueva línea de investigación que complementaría los datos aquí obtenidos. En este sentido, sería interesante comparar cartas al director de periódicos que tengan una ideología política diferente con el fin de determinar si esta variable juega un papel primordial en las estrategias retóricas a las que recurren los prosumidores mediáticos. Asimismo, resultaría relevante realizar un análisis comparativo entre el género carta al director y el comentario de lectores – género afín que tiende a sustituir las cartas de los lectores.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *Retórica*. Madrid, Alianza, 1998.
- Barthes, Roland. *La antigua retórica: ayudamemoria*. Barcelona, EBA, 1982
- Dafouz Milne, Emma. “Estudio de los marcadores interpersonales en el comentario periodístico: estrategias para la identificación autor-lector en el texto.” *RESLA*, vol. 19, 2006, pp. 67-82.
- González Arias, Cristian. “El metadiscurso en columnas de opinión y en los comentarios de lectores en un ambiente virtual y público.” *Spanish in Context*, vol. 11, núm. 2, 2014, pp. 155–174.
- Hatzithedorou, Anna-María y Marina Mattheoudakis. “The impact of culture on the use of stance exponents as persuasive devices: the case of GRICLE and English native speaker corpora.” *New Trends in corpora and language learning*, editado por A. Frankenberg Garcia et al., London, Continuum, 2011, pp. 229-46.
- Hyland, Ken. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London, Continuum, 2005.
- Koutsantoni, Dimitra. *Rhetoric and Culture in Published and Unpublished Scientific Communication: A Comparative Study of Texts Produced by*

- Greek and Native English Speaking Engineers*. 2003. The University of Birmingham, Tesis doctoral.
- Martínez Rodríguez, Lourdes. “Géneros de opinión en internet.” *Aproximaciones al periodismo digital*, editado por A. García Jiménez y P. Rupérez Rubio, Madrid, Dykinson, 2007, pp. 207-38.
- Moya Muñoz, Patricio. *Análisis comparativo de las estrategias metadiscursivas en los comentarios de noticias en la prensa digital española y chilena*. 2016. Universitat Politècnica de Valencia, Tesis doctoral.
- Neff-van Aertselaer, JoAnne y Emma Dafouz Milne. “Argumentation patterns in different languages: An analysis of metadiscourse markers in English and Spanish texts.” *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*, editado por M. Pütz y J. Neff van Aertselaer, Berlin, Mouton De Gruyter, 2008, pp. 87-102.
- Pastor Pérez, Lluís. *Teoría de las cartas al director: la gestión periodística del público I*. Barcelona, UOCpress. 2010.
- Salapata, Panagiota y Angélica Alexopoulou. “Estudio comparativo sobre el uso de recursos metadiscursivos en corpus de hablantes nativos y no nativos grecófonos de español.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 14, núm. 29, 2020, pp. 34-57.
- Suau Jiménez, Francisca. “El metadiscursio interpersonal y la persuasión en géneros periodísticos: aplicación a la didáctica de la traducción.” *Quaderns de Filologia. Estudis Linguistics*, vol.16, núm. 13, 2011, pp. 249-68.
- Suau Jiménez, Francisca. “La persuasión a través del metadiscursio interpersonal en el género Página Web Institucional de Promoción Turística en inglés y español.” *La lengua del turismo: géneros discursivos y terminología*, editado por M. V. Calvi y G. Mapelli, Bern. Peter Lang, 2011, pp. 177-200.

La figura femenina en *La ridícula idea de no volver a verte* de Rosa Montero

MARIA SFYROERA

Universidad Nacional y Kapodistriáca de Atenas

Rosa Montero (1951-) se considera una de las más importantes voces femeninas en el campo del periodismo y la literatura, puesto que su trabajo tiene un gran impacto en el mundo hispanohablante. Ha cumplido más de cincuenta años de presencia activa en el ámbito cultural con muchos premios considerables en su carrera. En 2013 se publicó *La ridícula idea de no volver a verte* que al año siguiente ganó el Premio de la Crítica de Madrid. Se trata de una novela "híbrida", como la define la misma escritora, por el uso de múltiples técnicas narrativas. El objetivo de este artículo es detectar la figura femenina en el contexto histórico, social y cultural de la obra, que se extiende desde los fines del siglo decimonoveno XIX hasta el tránsito al siglo XXI. Rosa Montero profundiza en los aspectos menos conocidos de la vida de la dos veces ganadora del Premio Nobel Marie Curie (1867-1934): "una mujer fascinante [...] un personaje anómalo y romántico que parece ser más grande que la vida misma" (10).

La obra oscila entre dos diferentes referentes históricos. El primero es la época de Marie Curie. A través de su función como narradora, Montero toca los roles sociales que la prestigiosa científica tiene que desempeñar como hija, esposa y madre. A la vez, intenta buscar el lugar de la mujer dentro de un ambiente patriarcal y machista. El segundo referente histórico es la época de la escritora misma, enfocándose en las causas que empujan a la mujer a desvincularse en cierta medida de los roles estereotípicos que la limitan en casa y le otorgan un rol marginal en la vida pública. En realidad, la narradora cuenta la historia de Curie a su manera y la utiliza como punto de referencia para entender su propia vida (18). El libro se desprende lejos de las teorías feministas, como

bien dice la autora. Así que recrea, de modo fragmentado, la vida de la distinguida científica para crear una protagonista novelesca, presentada como una imagen "sagrada", ya que como aclara, "la santa de este libro es Marie Curie" (10). El carácter sagrado con el cual se viste la protagonista se encuentra en las consideraciones de la narradora sobre ella: "Pionera en todo, era una extravagancia para la época" (82), "Era una mujer asombrosa" (80), "Una mujer en un mundo de hombres" (200).

Rosa Montero descifra la posición de la mujer, en dicho caso de Madame Curie, a través de su mirada femenina y sus propias experiencias, ya que es patente su implicación personal como narradora. En consecuencia, la técnica narrativa en lo anteriormente referido se basa en dos ejes. Por un lado, la exposición de los episodios reales de la vida de Curie y por otro, su interpretación (209). De ahí los comentarios sobre ellos, que es donde se localiza la parte ensayística de la obra. De modo explícito o implícitamente la autora introduce sus propios juicios sobre la vida de Curie. Utiliza expresiones que afirman que no habla con absoluta certeza y que también su visión crítica y los comentarios que hace, dejan lugar a otras interpretaciones por parte de los lectores. Por ejemplo, escribe: "Creo" o "No creo que" (11, 52 respectivamente), "cuentan que" (44, 45), "así que me imagino" (53) y muchas más.

La narradora comenta con evidente escepticismo y humor mordaz hechos y aspectos de la vida de la eminente científica que quedaron al margen de la historia oficial. Estos comentarios se hacen desde la perspectiva que reivindica los personajes históricos femeninos como vanguardistas de los movimientos feministas contemporáneos, aunque estas mujeres nunca se profesaron abiertamente feministas.

Madame Curie nunca habló "de los problemas a los que se tenía que enfrentar por ser mujer" (128). Tampoco hizo la más mínima alusión del machismo evidente e implacable de la sociedad en la que vivía (128). Una pregunta que surge de la narración es por qué Curie no estaba abiertamente a favor del movimiento feminista, en un momento en que "las sufragistas eran tremendamente activas" (130). La novelesca Curie se enfrenta al machismo de la época no con palabras, sino mediante sus actos. "Así que si no mencionó en absoluto la cuestión feminista, no fue porque el asunto resultara invisible", sostiene la narradora (130).

Por lo tanto, en la novela se presentan los choques entre el rumbo de su vida y la mentalidad de la época. En otras palabras, el choque entre lo que querían los demás que fuera y lo que ella misma quería ser. Estos choques se entretajan en el libro porque la narradora no cuenta la vida

de Curie de manera lineal sino a través de consecutivas analepsis y prolepsis.

Marie Curie nace en Varsovia en 1867 como Maria Salomea Skłodowska, o Manya, como la llamaban. En algún momento decide irse a estudiar al extranjero a pesar de que una hija tenía el deber de permanecer al lado de sus padres. En el caso de Manya se trata solo de su padre porque su madre había muerto cuando ella tenía 11 años. No es que su padre no quisiera que estudiara en general. El elemento que indica una rebeldía al poder patriarcal es el hecho de que sus estudios tuvieron lugar en Francia. No obstante, en una carta dirigida a su hermana mayor se observa un retroceso en su decisión de estudiar en la Sorbona.¹ Este repliegue, la narradora lo atribuye a los asuntos amorosos: “Lo que sucedió es que Manya se había enamorado como una becerrera” (54). Es decir, no existe una subordinación al poder patriarcal, sino que se trata de una decisión propia, enmascarada con el supuesto deber hacia su padre. Por eso, la vacilación de aceptar la propuesta posterior del matrimonio de Pierre Curie se atribuye al trauma emocional que había sufrido por su primer amor: “Cuando tu independencia te ha costado tantísimo como le costó a Marie, tiendes a convertirte en una gallina clueca que, sentada sobre el pequeño huevo de su libertad, arrea picotazos a cuantos se acercan” (85). Aunque el modo de pensar de la sociedad polaca no le cae totalmente indiferente, ella se supera a sí misma porque se atreve a dejar de lado a la joven que “le angustiaba abandonar lo que ella consideraba su obligación, es decir, volver a Polonia y ser profesora allí junto a su padre” (85).

La ya mencionada historia del amor frustrado, que duró casi cinco años, muestra, ante todo, el mundo interior de la protagonista. La narradora atribuye a Marie, el modelo de una mujer ardiente, que se ve obligada a reprimir su naturaleza explosiva y sus sentimientos volcánicos. Utiliza metafóricamente la frase “esa maldita historia, o no historia” (64), para insinuar una posible relación consumada entre la pareja. Elige, así, dar a su protagonista la imagen de una mujer precursora de su tiempo también en cuanto a la liberación sexual. Sin embargo, si tenemos en cuenta las normas morales de la época se concluye que no era tan posible que la pareja tuviera una relación consumada, porque no era tolerado para los hombres casarse con una mujer que había perdido su

¹ La famosa Universidad de la Sorbona era una de las pocas universidades que aceptaba mujeres de toda Europa. En la Polonia, entonces bajo la dominación rusa, el acceso de las mujeres a la universidad era prohibido (Montero 46).

virginidad. En cualquier caso, la narradora no descarta esta posibilidad, en un intento más general de presentar a Marie como precursora de su propia generación, cuando la liberación sexual se convierte en una de las principales reivindicaciones femeninas.

La elección de la protagonista de entrar en el campo científico se presenta de tal modo que indica una mujer dispuesta a sobrepasar las limitaciones de su sexo que le prohíben el derecho a la #Ambición. Curie consigue sus estudios, a pesar de las dificultades económicas. “Cuánta voluntad hay que tener para hacer todo eso, cuando además el entorno no sólo no te favorece, sino que te hace sentir anómala, absurda en tus pretensiones, disparatada” subraya la narradora (46-47). No obstante, no deja sin comentar el hecho de que durante el matrimonio de Marie con Pierre, la pareja lo compartía todo, menos el trabajo doméstico. Marie, además de su trabajo científico, tiene que ocuparse al mismo tiempo de las tareas del hogar, la cocina y el cuidado de su primera hija, Irène (95). Sus responsabilidades la llevan a sufrir frecuentes ataques de pánico (96). Acerca de esto, la escritora explica que “eso no alteraba el hecho de que las cosas *eran como eran* y de que el deber de la mujer fuera un mandato no discutible” (Montero 97). Sin embargo, mientras Pierre publicó bastantes artículos científicos, Marie “hacía mermeladas” (97). La aguda crítica a esta situación sirve a la inversa, porque la narradora no enfatiza en la aceptación de los roles tradicionalmente asignados a la mujer, sino en su determinación de cumplir con su ambición científica. Pocas líneas más abajo anota: “si te fijas bien en su biografía, adviertes las infinitas dificultades que Marie tuvo que superar y te quedas pasmada” (97).

En la novela esta ambición sigue intacta a pesar del choque entre ella y la sociedad francesa. Curie se aleja de las reglas establecidas de la época hacia una mujer viuda puesto que, pocos años después de la pérdida de su marido, entabla relaciones amorosas con el científico Paul Langevin, un hombre casado y padre de cuatro hijos (Yuster y Rivas-Caballero 144). El choque con la sociedad se da mediante el escándalo que suscita esta relación en el periodismo francés (147-152). De nuevo, la narradora sale a la defensa de la protagonista. Comenta que “Marie no sólo tenía todo el derecho a enamorarse, sino que lo verdaderamente vergonzoso fue el escándalo que se creó. El linchamiento al que fue sometida” (152). Curie, para probar que no siente remordimientos por su opción, cita un comunicado a un periódico, en el cual escribe: “No hay nada en mis actos que me obligue a sentirme disminuida. No añadiré nada más” (166-167). Hasta la Academia de los Nobel le pidió que

no fuera a Suecia a recoger su premio, su segundo Premio Nobel (168). La respuesta de Madame Curie fue inmediata, poniendo límites entre su vida privada y profesional:

Creo que no hay conexión entre mi trabajo científico y los hechos de la vida privada. No puedo aceptar, por principios, la idea de que la apreciación del valor del trabajo científico pueda estar influida por el libelo y la calumnia acerca de mi vida. Estoy convencida de que mucha gente comparte esta misma opinión. Me entristece profundamente que no se cuente usted entre ellos. (168-9)

En este fragmento se nota la pasión de Curie por su trabajo.

La autora plantea la cuestión de si Curie fue realmente una mujer ambiciosa (51). La respuesta a esta pregunta es afirmativa, a pesar de la naturaleza imprecisa del concepto. Durante siglos, escribe la narradora, ese caos mental “se nos ha educado en el convencimiento de que la #Ambición no es cosa de mujeres. En los tiempos de Marie Curie, pretender brillar por ti misma era algo anormal, presuntuoso y hasta ridículo” (52).

Aunque la autora sostiene que *La ridícula idea de no volver a verte* no es un libro feminista (18), la manera con la que interpreta las vivencias de Curie realzan a su protagonista como precursora del discurso femenino que tiene lugar desde los años sesenta, es decir, cuando se sitúa la llamada Segunda Ola del Movimiento Feminista (Espínola 575).

La autora, nacida en 1951, forma parte de la generación de la contracultura de los setenta,² es decir, del movimiento que critica a fondo los viejos valores y estructuras sociales. Fue precedido por el Festival de Música de Woodstock en Estados Unidos, el Movimiento Hippie,³ el mayo francés del 68. Montero traslada al lector al ambiente que envuelve esta década por medio de una foto de su juventud, que la pone junto a una típica imagen de Patti Smith, símbolo de toda una generación de mujeres. Así resalta la cultura imperante de su propia época. Los últimos veinte años, el entonces modelo de Patti Smith lo ofrece a la juventud Lady Gaga, a través del tipo de mujer que representa, que

² El término “contracultura” fue acuñado por el académico estadounidense Theodore Roszak en 1968 (Arroyo). Según el periodista Jesús Ordovás “la contracultura es un fenómeno de los años setenta principalmente” (10:01-10:07).

³ La escritora misma revela, en una entrevista, que “fue hippie en su juventud”, o al menos, que quería ser (Martin Laiton).

se viste “según le viene en gana” (44, 45), hecho que muestra la diferente noción alrededor de la “feminidad”⁴.

En el libro, la narradora describe cómo ella misma se resistió a los estereotipos tradicionales femeninos. Se negaba a sucumbir a los mandatos de la moda que no le caían bien. Lo que siempre vestía eran los vaqueros, dado que “había que ser ‘uno más de los muchachos’” (43-44). “Pero con el tiempo”, explica Montero, “aprendimos que ser como los hombres no era lo más deseable” (44, 45). Las mujeres se dieron cuenta, es decir, que su emancipación no tenía que negar su feminidad.

La narradora también enfatiza fenómenos históricos, como el cambio demográfico negativo en Italia y España en la última década del siglo XX. Fue consecuencia de que las mujeres habían quedado al margen de una sociedad católica y paternalista (39) y depositaban sus sueños incumplidos en sus hijas. Las animaban a educarse, a ser libres e independientes. Así miles de españolas e italianas no tuvieron hijos. La autora, en una segunda reflexión, tiende a considerar que ese impulso maternal a sus hijas esconde el mensaje de la mutilación de su feminidad, con el mandato de no ser tan mujeres y tan femeninas, sino mutantes (39-40).

Resumiendo lo dicho, a través de las características de las dos épocas que se registran en la obra *La ridícula idea de no volver a verte*, se evidencian la figura femenina y los cambios de la posición de la mujer a lo largo del siglo pasado hasta hoy en día (más concretamente, desde el crepúsculo del siglo XIX).

A través de los ojos de la escritora Rosa Montero, Marie Curie se proyecta como precursora de los movimientos feministas de las décadas de los 60 y los 70. Marie Curie se atreve a pensar y vivir su vida de manera poco convencional, a pesar del estrecho círculo de las convenciones sociales que tiene que cumplir. Se reinventa. Se acerca a la época de Montero, pero sin alcanzar la libertad que desea. A pesar de sus esfuerzos no puede romper por completo con los estereotipos. No obstante, es evidente que se aleja del modelo de la mujer que tiene que controlar sus deseos y se aproxima a la mujer que goza libremente de sus pasiones.

⁴ Lady Gaga apoya activamente el movimiento *MeToo* contra los abusos sexuales a las mujeres, en el que también participa Rosa Montero. En 2015, la estrella estadounidense lanzó la canción *Til it happens to you*, que hace referencia al trauma que deja a la víctima tal acto. En 2018 reveló que ella misma ha sido víctima de abuso sexual a los 19 años por parte de un productor musical (Van Meter).

La presencia de Rosa Montero como narradora que cuenta la historia de su heroína, también revela el rumbo de la mujer en la época actual como consecuencia natural de las luchas que se han librado en relación a la conquista de sus derechos. La escritora señala que muchas cosas han cambiado, las mujeres han ganado más derechos, como el reconocimiento en el lugar de trabajo y el derecho a la autodeterminación. Sin embargo, el número de mujeres que siguen una carrera científica o aspiran a puestos de liderazgo sigue siendo bajo, debido al temor al rechazo que pueden sufrir en ámbitos dominados por hombres. Ciertamente, queda mucho por hacer.

Y para concluir esta comunicación, cito las palabras de Rosa Montero con las que “conecta” las dos épocas y prueba que la demanda de las mujeres por la igualdad de género sigue estando en vigor: “Sí, es difícil, muy difícil ser mujer, porque en realidad no sabes en qué consiste ni quieres asumir lo que la tradición exige. Mejor no ser nada para poder serlo todo, que fue, me parece, la opción de Marie” (132).

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, Francesc. “Theodore Roszak, el teórico que lanzó la contracultura.” *El País*, 21 de Junio de 2011, https://elpais.com/diario/2011/07/21/necrologicas/1311199202_850215.html.
- Cabrera, Jaime. “Rosa Montero: ‘Afronto la vida gracias a la escritura’.” *Lee por gusto*, 7 de Abril de 2014, <https://leeporgusto.com/2014/04/07/rosa-montero-afronto-la-vida-gracias-a-la-escritura/>
- Espínola, Artemisa Flores. “La segunda ola del Movimiento Feminista: el surgimiento de la Teoría de Género Feminista.” *Mneme-Revista de Humanidades*, vol. 5, núm. 11, 2004, pp. 564-598, <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/245/225>.
- Martin Laiton, Ángela. “Rosa Montero: ‘Desde que me recuerdo como persona, me recuerdo escribiendo.’” *HJCK*, 2 de Mayo de 2020, <https://hjck.com/libros/rosa-montero-desde-que-me-recuerdo-como-persona-me-recuerdo-escribiendo>.
- Martín Rodrigo, Inés. “Rosa Montero: “Todos los libros te enseñan algo, te curan, gracias a ellos puedes vivir.”” *ABC*, 16 de Marzo de 2013, <https://www.abc.es/cultura/libros/20130316/abci-rosa-montero-201303141500.html>.

- Montero, Rosa. *La ridícula idea de no volver a verte*. Madrid, Seix Barral, 2019.
- Ordovás, Jesús. “Hay vida en Martes: 40 años de (contra) cultura en España.” *YouTube*, subido por Espacio Fundación Telefónica Madrid, 13 de Diciembre de 2018, www.youtube.com/watch?v=delBawH97ys.
- Val, Fernando del. “Rosa Montero: ‘Las novelas nacen del mismo lugar que los sueños’.” *Turia*, www.ieturolenses.org/revista_turia/index.php/actualidad_turia/rosa-montero-las-novelas-nacen-del-mismo-lugar.
- Van Meter, Jonathan. “Lady Gaga Opens Up About *A Star Is Born*, MeToo, and a Decade in Pop.” *Vogue*, 10 de Septiembre de 2018, www.vogue.com/article/lady-gaga-vogue-cover-october-2018-issue.
- Yuste, Belén, y Sonia L. Rivas-Caballero. *María Sklodowska-Curie: Ella misma*. Madrid, Ediciones Palabra, 2016.

Aproximaciones a los cuentos “La gallina degollada” y “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga desde una perspectiva científica

ALEXANDRA STRATOGIANNI

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

La relación de la literatura con la ciencia se observa frecuentemente en la literatura. Horacio Quiroga es uno de los escritores de nuestro planeta que usa temas relacionados con asuntos científicos en su obra cuentística. Los cuentos “El almohadón de plumas” y “La gallina degollada” son ejemplos representativos de esta tendencia. En el presente estudio, analizamos dichos cuentos con el objetivo de destacar los elementos científicos incluidos en ellos y específicamente ellos que son relacionados con la medicina, señalando, al mismo tiempo, cómo ellos definen el comportamiento y los sentimientos de los protagonistas.

Varios críticos de la literatura han estudiado la interrelación entre literatura y ciencia. Entre ellos, Josep-E Baños y Elena Guardiola, tratando de explicar la presencia de la medicina en la obra literaria, sostienen que la enfermedad tiene una dimensión universal y dado que puede conducir a la muerte, es una preocupación constante del ser humano. Esta preocupación aparece en muchas ocasiones como tema o motivo de una obra narrativa y crea un ambiente dramático. Respecto a esto Baños y Guardiola aclaran que “la aparición de la enfermedad constituye un elemento dramático de primer orden ya que apela a los sentimientos más íntimos y ayuda a la construcción de un escenario de intensa fuerza literaria” y al mismo tiempo, subrayan que la literatura ofrece la oportunidad de analizar el impacto que tiene una enfermedad no solo en la persona que sufre por ella, sino en su familia también (182).

Desde las primeras líneas de “La gallina degollada”, se ve que el autor hace uso de la ciencia de la Medicina, que es la ciencia dedicada

al estudio de la vida, la salud y las enfermedades. Pues, mediante una descripción minuciosa de la situación de los niños, presenta la enfermedad mental por la cual sufren.

Todo el día, sentados en el patio, en un banco estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos, y volvían la cabeza con la boca abierta. [...] y allí se mantenían inmóviles, fijos los ojos en los ladrillos. Como el sol se ocultaba tras el cerco, al declinar los idiotas tenían fiesta. La luz eneguedora llamaba su atención al principio, poco a poco sus ojos se animaban. Se reían al fin estrepitosamente, congestionados por la misma hilaridad ansiosa, mirando el sol con alegría bestial, como si fuera comida (Quiroga 13).

Como asegura López, esta enfermedad mental, está definida como una condición que se caracteriza por una capacidad intelectual deficiente; es un estado de desarrollo mental incompleto, que impide a la persona adaptarse a su ambiente y presentar el nivel de independencia personal y de responsabilidad social esperado a esa edad (1). Así, los cuatro niños se presentan como seres trágicos y animalizados con una capacidad especial de imitar e impresionarse por los colores: “Animábanse solo al comer, o cuando veían colores brillantes u oían truenos”, dice el escritor (Quiroga 16).

Además, el autor hace uso de elementos de la Biología y más específicamente de la herencia genética, cuando agrega “Pero dígame: ¿usted cree que es herencia, que?” y más adelante: “En cuanto a la herencia paterna, ya le dije lo que creía cuando vi a su hijo. Respecto a la madre, hay allí un pulmón que no sopla bien. No veo nada más, pero hay un soplo un poco rudo. Hágala examinar bien” (Quiroga 15).

Asimismo, con la presencia del médico que viene a examinar a los niños, utiliza otra vez elementos de la Medicina. “El médico lo examinó con esa atención profesional que está visiblemente buscando las causas del mal en las enfermedades de los padres” (14). Esta búsqueda de las causas de la meningitis requiere la intervención médica, como bien señala Utrera, hace que “ingrese al relato la mirada de la ciencia y que cobre legitimidad a través de la voz positiva de un médico (421-422). Pues, solo la medicina puede confirmar si la enfermedad se debe a la herencia del pulmón picado de la madre, o a la crispación nerviosa del abuelo.

Cabe añadir que, Quiroga en este cuento de horror, hace uso de elementos de la ciencia de la Psicología y en especial de psicoanálisis. Él mismo, debido a los hechos trágicos de su vida sufría de depresión. De

esta depresión y a la vez de una neurosis obsesiva padece quizás la pareja de nuestro cuento, puesto que sus pensamientos dominan su estado de ánimo y su comportamiento se caracteriza por ideas obsesivas y un rechazo parcial de la realidad. Ni Berta, ni su marido pueden aceptar que sus niños sufren por problemas mentales. Por eso, mientras al principio predomina un ambiente amoroso, una pareja enamorada, recién casada, que tenía el anhelo de tener hijos, tras el diagnóstico de su hijo se observa un ambiente negativo. Ambos, experimentan diferentes fases psicológicas que incluyen la negación ante la enfermedad, la agresión, puesto que se culpan mutuamente de la situación de sus hijos y la desesperación. Sobre todo, se caracterizan por la misma obsesión, la búsqueda de lo perfecto, un hijo sano: “Pero un hijo, un hijo como todos” (Quiroga 15). En relación con ello Utrera sostiene que “en este relato sobrepasa los límites del marco deseo, del sentimiento y se convierte en la búsqueda patológica (en términos de obsesión neurótica) de un niño como él de los demás (422). Tanta es su negación para aceptar su suerte, que se han convertido en personas egoístas. En las palabras de Mazza, “el matrimonio cumple en parte la función de yo y en parte de superyo de estos personajes cuando se observa que funcionan en base a la culpa proyectada recíprocamente, la cual comenzó con el cambio de pronombres (4). “Iniciáronse con el cambio de pronombres: tus hijos. Y como a más del insulto había la insidia, la atmósfera se cargaba” (Quiroga 16).

En este cuento Quiroga, utilizando datos de diferentes ciencias, presenta en primer lugar un problema vinculado con la Medicina, pero con implicaciones sociales también. La sociedad no está preparada para aceptar personas de este tipo de enfermedad. Así los dos protagonistas, Berta y su esposo, no cumplen con su rol de padre, al contrario, su actitud se caracteriza por la discriminación hacia sus hijos, que “eran absolutamente diferentes del resto de los niños y del mundo circundante que los expulsa” (Utrera et al. 421). Los abandonan y los tratan con crueldad, como monstruos o seres de otra especie. Los dejan sucios, no les expresan su cariño y no les llaman con su nombre. Finalmente, con el fin trágico del cuento, el autor intenta demostrar que las personas de esta enfermedad, a pesar de sus inhabilidades, reaccionan a los estímulos y son capaces de copiar conductas. Por consiguiente, son totalmente dependientes de las condiciones que los rodean y es necesario educarlos y tratarlos de manera igualitaria. Por todo esto, “La gallina degollada” es una obra de gran importancia, a través de la cual el autor desea despertar conciencias y hace uso de diferentes ciencias para lograrlo.

En “El almohadón de plumas”, Quiroga manifiesta otra vez su obsesión por la muerte, visto que, como en sus otros cuentos, el personaje principal muere ineludiblemente. Al principio, el autor proporciona datos sobre el carácter de los dos protagonistas, Jordán y Alicia. Jordán se presenta como un hombre introvertido, duro, que “le amaba profundamente sin darlo a conocer”. (Quiroga 7). Por esa dureza, que lo caracteriza, podría identificarse con el monstruo del almohadón. Como menciona Olea Franco, “hacia esa identificación hondamente simbólica entre el monstruo y Jordán tienden las alucinaciones de Alicia provocadas por la fiebre” (478), entre las cuales, “hubo un antropoide apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos” (Quiroga 9). Alicia por otro lado, es una mujer “angelical y tímida”, que ama mucho a su marido, sin embargo, como se demuestra en el siguiente fragmento siente inferior a él: “Lo quería mucho, sin embargo, a veces con ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacia una hora” (Quiroga 7).

Aparte del carácter de los dos protagonistas, el autor presenta elementos de su vida conyugal, “una situación matrimonial insatisfactoria desde sus orígenes” (Olea Franco, 470). Son dos esposos infelices, que ni siquiera se comunican entre sí. Incluso la enfermedad de Alicia que se desarrolla en su cama matrimonial demuestra la falta de vida sexual y a la vez de nexos con familiares y el mundo exterior. El único nexo, como comprobaremos más adelante, es el contacto con el médico (Olea Franco, 478).

Por añadidura, Quiroga en este cuento, al igual que en “La gallina degollada” y partiendo del problema de la salud de Alicia, hace uso de varios conceptos de la ciencia de la Medicina. Es cierto, que a lo largo de la historia de la salud pública, la literatura y la cultura fueron influenciadas por los cambios epidemiológicos, es decir esos cambios en las formas de enfermar y de morir. Así, el autor relata de manera dramática y trágica un ejemplo de enfermedad. De hecho, presenta todos sus síntomas. Primero hace referencia a la delgadez y el ataque de influenza. “No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días” (Quiroga 8). Después menciona los desvanecimientos, por los cuales sufría ella: “Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida” (Quiroga 8). Es el punto de la narración, en el cual, es necesaria la intervención de un médico. Él viene, no obstante, no logra encontrar la causa de la enfermedad, dado que estamos en presencia de lo fantástico. “Tiene

una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada” (Quiroga 8). “Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatose una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable” (Quiroga 8). Asimismo, el hecho que el médico visita a su paciente a casa, muestra que quizás la ciudad en la que vive la pareja no sea grande, ya que no se menciona la existencia de un hospital. El espacio del cuento es el interior de la casa de la pareja y toda la acción transcurre en ella que es descrita del siguiente modo: “La blancura del patio silencioso – frisos, columnas y estatuas de mármol producía una otoñal impresión del palacio encantado. Dentro del brillo glacial del estuco, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco” (Quiroga 7).

A continuación el autor se refiere al otro síntoma de la enfermedad, las alucinaciones y la pérdida de conocimiento.

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo [...]

Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos. [...]

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz [...] (Quiroga 10).

Y finalmente vino la muerte, el último síntoma de la enfermedad. “Murió por fin” (Quiroga 11).

En resumen, estas descripciones de la enfermedad de Alicia, que se desarrolla paulatinamente durante la narración, al final conducen a la muerte, que es un tema recurrente y obsesivo en la cuentística de Quiroga. Esto de alguna forma constata la interacción entre los dos campos, de literatura y ciencia, demostrando paralelamente que las enfermedades siempre preocupaban al ser humano. No obstante, Quiroga no deja de señalar el impacto psicológico que tiene una enfermedad, no solo a la persona que padece de ella, sino a su ambiente familiar. Así, Alicia a medida que su estado de salud se va empeorando, se convierte en una persona débil y triste. Por otro lado, Jordán, pese a que al principio del cuento se presenta como un hombre áspero, que no muestra sus sentimientos hacia ella, tras su enfermedad, cambia su actitud. Le trata con cariño y afecto, rompiendo la distancia emocional que había hasta aquel momento. El siguiente pasaje es característico de este cambio: “De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia” (Quiroga 8).

Concluyendo, podemos afirmar que los cuentos “La gallina degollada” y “El almohadón de plumas”, comprueban el carácter interdisciplinario de la literatura y su indiscutible relación con la ciencia. Asimismo, demuestran que como manifestaciones de la creatividad humana tanto la literatura, como la ciencia, se nutren por los hechos o cambios de cada época, se influyen la una a la otra y sobre todo comparten el mismo objetivo: “explorar la realidad y comprender el mundo” (Schwartz 3).

BIBLIOGRAFÍA

- Baños, Josep- E. y Guardiola, Elena. “La larga relación entre la medicina y literatura (y viceversa).” *Rev Med Cine*, vol. 2, núm. 4, 2015, pp.181-182,
https://revistas.usal.es/index.php/medicina_y_cine/article/view/14277/14662
- López, José Israel et al. “Retraso mental y calidad de vida.” *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 21, núm. 5-6, 2005,
https://www.researchgate.net/publication/262699399_Retraso_mental_y_calidad_de_vida
- Mazza, Piselli. ‘*La gallina degollada*’ como construcción fantasmática en Quiroga. Caracas, Universidad de Venezuela,
<https://docplayer.es/36646332-La-gallina-degollada-como-construccion-fantasmatica-en-quiroga.html>
- Olea Franco, Rafael. “Horacio Quiroga y el cuento fantástico.” *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. 56, núm. 2, 2008, pp. 467–487,
<https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/972>
- Quiroga, Horacio. *Cuentos de horror y de muerte*. Clásicos escolares. Adalucía, Consejería de Educación de Andalucía, 2010.
- Schwartz, G. A., y Berti, E. “Literatura y Ciencia. Hacia una mirada integración del conocimiento.” *Arbor*, vol. 194-790, 2018, pág.1-10,
https://www.researchgate.net/publication/329929981_Literatura_y_ciencia_Hacia_una_integracion_del_conocimiento
- Utrera, Laura. “Más que naturalismo: melodrama exceso y abandono en ‘la gallina degollada’ de Horacio Quiroga.” *Cuadernos de literatura*, vol. 19, núm. 38, 2015, pp. 414-431,
<https://www.redalyc.org/pdf/4398/439843035028.pdf>

**A contribuição feminina à uma revista masculina:
Atlântida (1915-1920)**

ÁGNES JUDIT SZILAGYI
ELTE, Budapest, Hungria

Os editores e autores da revista cultural luso-brasileira, a *Atlântida*¹(1915-1920) não deram atenção especial aos temas ou às autores femininos. Como a sociabilidade dos intelectuais da época em Portugal e no Brasil eram mundos masculinos, quase hermeticamente fechados, onde algumas poucas mulheres de habilidade excepcional, ambição e fundo de sorte poderiam desempenhar qualquer papel.

O mundo dos leitores das revistas estava limitado a uma elite relativamente estreita, no Brasil e em Portugal. A *Atlântida* que foi fundada em 1915, caracterizou-se com o subtítulo seguinte: *Mensário artístico, literário e social para Portugal e Brasil*. Assim se definiu e se comprometeu com a ideia e a política da fraternidade luso-brasileira. Entre os dois países, construiu-se um tipo Atlantis virtual, e convidou autores e temas que pudessem conectar os mundos lusófonos nas duas margens do Oceano Atlântico, baseando o relacionamento próximo no entrelaçamento sociocultural e histórico (a língua, parentesco espiritual, passado comum etc.), e em um sentido mais amplo que podia ser uma formação neolatina geral. O objetivo do corpo editorial da revista - praticamente João de Barros em Portugal e Paulo Barreto (mais conhecido como João do Rio) no Brasil – era reconstruir algo perdido entre os dois países irmãos, com a arte e os valores culturais. “... faziam de Portugal e do Brasil uma comunidade perfeita, com o mesmo ideal latino, com a mesma força a inteligência e da alma, com a mesma perfeita sensibilidade social.” (Barros, *Atlântida* 6)

¹ Todos os números da revista *Atlântida* estão disponíveis em formato digitalizado na Hemeroteca Digital de Lisboa, <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/>

Mais tarde, na primavera de 1919, houve uma mudança no programa intelectual do jornal. (Szilágyi 285-286) O subtítulo mudou em Abril, e desde o número 37º foi indicado na capa: *Órgão do pensamento latino no Brasil e em Portugal*. Então, na primavera de 1919 tornou-se a ideia da fraternidade luso-brasileira – o conceito original dos editores do mensário – alargando-se ao nível (neo-)latino em geral: ”...os maiores espíritos de todas as nações latinas trabalham nesta revista para defesa e honra da cultura mediterrânica.” (*Atlântida* 131) Durante a Primeira Guerra Mundial, a revista se intensificou ainda mais a ideologia da solidariedade latina como algo que pode ser contrastado com a agressão germânica.

Embora as mulheres estivessem em minoria na *Atlântida*, elas às vezes lá apareciam. Durante a existência deste periódico, publicou um total de cc. 700 textos, dos quais 15-20, apenas 2-3%, eram oriundos de um autor feminino, ou tinham temas diretamente relacionados com a mulher: publicar as obras de algumas artistas (pintora, poetisa); apresentar a caridade das mulheres; maternidade; como cuidam de feridos de guerra; como despedir-se e esperar os soldados (maridos, irmãos, amantes); caracterizar mulheres de diferentes nações (turca, EUA).

Entre as poetisas colaboradoras, a mais estimada e importante é Virgínia Vitorino (1895-1967), que foi uma mulher influente da vida literária portuguesa na primeira metade do século XX. Vitorino era professora, poetisa, dramaturga e editora de rádio (conhecida como Maria João do Vale). Publicou em jornais brasileiros também, e em 1937 visitou o Brasil a convite do presidente Getúlio Vargas. Em Portugal, o seu primeiro soneto apareceu nas colunas de *O Século*, em 1917, e a *Atlântida* descobriu-a relativamente cedo, já em 1919, no. 44-45º número trouxe um poema dela, intitulado *Diferentes*. (p. 141)

Helena Roque Gameiro (1895-1986) também incluída entre as artistas mulheres respeitadas pela *Atlântida*, a exposição da sua aquarela foi elogiada em 1919 pelo crítico da revista. (Pinto 1082-1083) A pintora nasceu em uma família de artistas e assim tinha possibilidade de desenvolver seu talento nas artes visuais. Seu pai, Alfredo Roque Gameiro (1864-1935), o famoso aquarelista colaborou diversas vezes com suas pinturas como anexos da *Atlântida*. (Ele pintou a célebre alegoria da República Portuguesa, mas também fez outras imagens de conteúdo histórico ou simbólico, bem como imagens de vida e cenas urbanas. É considerado por muitos o maior aquarelista português.) A filha, Helena Roque Gameiro conquistou o Rio de Janeiro aos 25 anos, quando pai e filha expuseram seus trabalhos juntos na capital brasileira em 1920,

onde Alfredo Roque Gameiro já estava reconhecido desde os primeiros anos do século XX. (*Expresso* 12-06-2017)

Também pertenceu a extensa família de intelectuais da época Maria Augusta Bordalo Pinheiro (1841-1915), artista aplicada e aquarelista conhecida principalmente pelas naturezas mortas florais. Pouco depois de sua morte, a *Atlântida* publicou uma notícia curta sobre este acontecimento triste, e depois, no 2º número, lembrou-se da pintora com um belo obituário por Afonso Lopes Vieira. (Vieira 103-106)

Entre as mulheres que apareceram nas páginas da revista *Atlântida*, talvez fosse a única celebridade mundial cujo nome ainda soa familiar até hoje: a Isadora Duncan (1877-1927), uma inovadora radical na arte da dança, e defensora da emancipação feminina. (Faure-Briguet 802-803) Sua grandeza artística garantiu o seu lugar no foco do interesse dos editores da revista luso-brasileira, e por manter uma relação boa e amistosa com João do Rio desde que conheceram Paris. Ele se voltou com grande interesse para a vida teatral da capital francesa. Foi quando ele conheceu Isadora Duncan, que foi vista pela primeira vez dançando no palco de Gaité-Lyrique em Paris em janeiro de 1909 e logo se tornaram amigos. (Magalhães Júnior 264-266) Ao voltar para o Brasil, promoveu a arte de Duncan nas colunas de *O País*. No seu livro sobre a vida social do Rio de Janeiro (*Pall-Mall Rio de José António José*), evocou várias vezes a figura da dançarina, escrevendo sobre a sua arte com uma forte carga emocional, e contou a sua visita na capital brasileira em 1915. (Rio 367-380 e 409-412) Não só ele, mas um outro escritor da época, Gilberto Amado também lembrou a noite mágica que passaram juntos como convidados de João do Rio. Os dois homens observaram o comportamento da artista extravagante e cativante com adoração e espanto.

Que espetáculo a conversa das duas celebridades, a mundial e a brasileira! A dançarina exprimia-se num francês, beliscado de guturalidades, num voz – das mais belas que até hoje ouvi – de uma pureza mágica de timbre. Paulo, misturando francês, inglês e português, numa algaravia incrível, mas completamente à vontade, tratava a célebre dançarina, musa do século, como se ela fôsse sua irmã e com ela tivesse convivido desde a infância. (Amado 61)

Gina Lombroso Ferrero (1872–1944) a médica e psicóloga italiana em 1919, no 41º número da *Atlântida* publicou um estudo em italiano sobre a vocação da mulher. Ambos os sobrenomes da autora soam familiares, como seu marido, o historiador, Guglielmo Ferrero e o pai, o mundialmente famoso teórico positivista da psiquiatria, criminologista e antropólogo, o pensador controverso, Cesare Lombroso.

Gina Lombroso nasceu em 1872 em Pavia. Desde a infância viveu uma vida espiritual colorida na casa dos seus pais, C. Lombroso e Nina De Benedetti. Ela observou o trabalho do seu pai de perto, o que também determinou seus interesses e abordagem posteriores. Seguindo sua verdadeira vocação, ela acabou se formando em medicina pela Universidade de Torino como a primeira médica. Ela também escolheu psicologia e psiquiatria como sua especialização mais restrita e, a partir de 1901, começou a trabalhar como voluntária em psiquiatria universitária. No mesmo ano, ela se casou com o historiador italiano, Guglielmo Ferrero.

Gina Lombroso escreveu sobre os problemas da época, receptiva ao pensamento socialmente crítico e reformista. Ela estava fortemente preocupada com o papel social da mulher, e também foi ativa na vida pública e política. A partir de 1902, Lombroso ingressou no movimento socialista italiano e passou a pertencer ao seu círculo intelectual. Em 1907, o casal Ferrero-Lombroso iniciou uma viagem de estudo de seis meses na América do Sul. Escolas, prisões e hospitais psiquiátricos foram visitados. No ano seguinte publicou um livro sobre suas experiências no Brasil, Uruguai e Argentina. (Lombroso Ferrero 1908) Como seu filho de dois anos, Leo, estava com ela nos países americanos, resumiu suas experiências especialmente para as crianças. (Lombroso Ferrero, 1913) Tal o seu papel na vida cultural italiana, como seu interesse pela América Latina e sua experiência pessoal lá, esses fatores fortaleceram as suas posições na “virtual Atlântida” luzo-barsileira.

Antes de a Itália entrar no conflito armado, em maio de 1915, Lombroso apoiou o envolvimento da Itália na Primeira Guerra Mundial, ao lado da Entente. A partir de 1924 ela se tornou cada vez mais antifascista e, em 1930, optou por emigrar para a Suíça.

Gina Lombroso tem escrito cada vez mais sobre as questões femininas desde os anos '20 e, ao criar um fórum público para elas, fundou uma associação editorial (*Associazione Divulgatrice Donne Italiane, ADDI*). Em 1917-1918, a *ADDI* foi que publicou a primeira edição do seu próprio livro em dois volumes, ‘A alma da mulher’ (*Riflessioni sulla vita. L’anima della donna*. Livro I: *La tragica posizione della Donna*, Livro II: *Conseguenze dell’altruismo*). Em seguida, este livro tornou-se a obra mais conhecida de Lombroso, com várias edições italianas da editora Zanichellia em Bolonha na década de 1920, e traduzida para várias línguas (francês, alemão, inglês, espanhol, húngaro etc.). O 41º número da revista *Atlântida* trazia um trecho em italiano d’A alma

da mulher’, como dum livro importante da época. (Lombroso Ferrero 1919)

Os textos de Gina Lombroso chamavam a atenção para a indignidade do status social da mulher, enfatizam as diferenças entre a forma espiritual de um homem e uma mulher e, assim permanece distante da posição feminista radical. Como seguidora do determinismo, ela acredita que o destino e a felicidade das mulheres são determinados não apenas por o status social tradicional, mas são fundamentalmente influenciados por o gênero e a maternidade. Esse tipo de percepção da vocação feminina e da figura espiritual da mulher, sem dúvida, também influenciou o desenvolvimento da própria carreira de Lombroso. Porém, ele subordinou uma parte significativa de sua obra ao impacto intelectual e ao legado do seu pai e, mais tarde, à arte de seu filho. Depois que o filho, Leo Ferrero - o escritor com carreira de sucesso inicial - morreu num acidente de carro em 1933, aos trinta anos, Gina Lombroso cuidou de suas obras. Ela se tornou a biógrafa dele, como havia sido do seu pai antes. Além disso, ela continuou sua atividade editorial na emigração, na Suíça. Fundou a editora *Capolago* que era um dos fóruns mais importantes para o pensamento democrático e o antifascismo. A atividade política do casal italiano Ferrero – Lombroso aumentou durante a Segunda Guerra Mundial, mas eles não podiam nunca mais voltar para Itália. Ferrero morreu em 1942 e Lombroso em março de 1944, em Genebra.

Marie-Antoinette Aussenac (1883-1971) a pianista francesa nascida no Porto apareceu no “órgão do pensamento latino”, na revista *Atlântida* em 1920, no último número (48^o), quando se publicou uma homenagem detalhada e ilustrada com uma fotografia artística sobre mulher jovem. O artigo foi escrito depois de uma série dos seus seis concertos em Lisboa. Estes eventos foram momentos deslumbrantes de vida cultural a reviver lentamente após a guerra na capital portuguesa.

Marie-Antoinette Aussenac era filha de pais franceses, mas nasceu no Porto, em Portugal.² Ela deu seu primeiro concerto no Porto como uma criança prodígia de cinco anos. Começou a aprender música com a mãe, mas o seu talento foi descoberto aos 10 anos, pelo famoso mestre compositor português, José Vianna de Motta (1868-1948), e a jovem tornou-se sua aluna e depois sua parceira em concertos e intérprete inaugural das obras de Vianna de Motta. Por exemplo, Aussenac tocou a

² O pai Jacques Pierre Eugène Victor Félix Aussenac, a mãe Blanche Stéphanie Honorine Larmando, o dia do nascimento: 20 de Julho, 1883. (*Geneanet* 19-01-2019)

Valsa e a sua *Balada Op.16*. num dos seus primeiros concertos, em 13 de Janeiro de 1896, no Salão Gil Vicente do Palácio de Cristal, no Porto, para um auditório de 900 pessoas.

O mestre Vianna de Motta logo recomendou à sua mãe, que pouco antes ficara viúva, que enviasse sua excelente filha para estudar no exterior. Aussenac encontrou-se assim no Conservatório de Paris, onde foi aluna de Antonin Marmontel (1850-1907) e Edmond Duvernoy (1844-1926), e em 1905 ganhou o prêmio II. no concurso para pianistas femininas. (*Notícia* 1905) Aussenac depois continuou seus estudos em Berlim.

Nos anos de *Bela Época* fazendo uma turnê de concertos pelas grandes cidades da Europa, também regressou aos palcos de Portugal. Em 4 de março de 1908, por exemplo, ele apareceu novamente diante do público em sua cidade natal, no Porto. (*In Memoriam*; Gomes de Araújo 159-160) E tocou em Lisboa nos dias 26 e 30 de Janeiro de 1910 também. (“Marie-Antoinette Aussenac” 1910) Sempre foi recebida com entusiasmo pelo público da sua terra natal. E a crítica apreciava-a absolutamente brilhante e uma intérprete das mais dedicadas das obras de César Franck. (Arroio 293) Ela gostava de tocar música contemporânea, da virada do século XX. Trabalhava com importantes orquestras, maestros e compositores do início do século XX (Camille Saint-Saëns, Ignacy Jan Paderewski, Gabriel Fauré). Uma década mais tarde nas páginas da revista *Atlântida* um crítico também evocou a música do século anterior e do grande compositor húngaro, Ferenc Liszt e as raízes da música nacional húngara, ambos no contexto da interpretação pela Aussenac: “No concerto consagrado a Liszt, a ilustre pianista obedeceu ao mesmo critério que acabo de apontar: escolheu uma série das melhores páginas do celebre compositor húngaro ... pela 12.a Rapsodia hungara, uma daquelas peças em cuja série o compositor tentou criar a epopeia nacional do seu país, e em que largamente dispendeu os recursos do seu audacioso génio musical.” (Arroio 304-305)

Durante os anos da Primeira Guerra Mundial, Marie-Antoinette Aussenac viveu vida tranquila em retiro em Paris. A partir de 1919, ela dava concertos com frequência novamente. Também voltou a Portugal várias vezes no início dos anos 1920. Em 1922, por exemplo, tocou na Madeira, no *Teatro Manuel de Arriga* da capital, Funchal. O elogio já citado da *Atlântida* documenta esta fase da sua carreira comentando a série de concertos em Espanha e Portugal. A pianista franco-portuguesa enquadra-se perfeitamente nos interesses da revista luso-brasileira, e das culturas neolatinas. Ela tem lugar fixo no simbólico Atlantis Luso-

Brasileiro, principalmente depois de se preparar para um concerto de câmara com sua ex-mestre, Vianna de Motta (*Notícia* 1923), e se apresentar com grande sucesso no Brasil também. Os seus concertos foram em São Paulo: em 31 de Agosto de 1922, “Recital de Marie A. Aussenac pela Sociedade de Cultura Artística de São Paulo”, e em 11 de Outubro de 1922 “Concerto sinfônico pela Orquestra da Sociedade de Concertos Sinfônicos de São Paulo sob a regência de Vianna da Motta tendo como solista a pianista Marie A. Aussenac, pela Sociedade de Cultura Artística de São Paulo”. (*Instituto Piano Brasileiro* 29-01-2018)

Aussenac, a pianista bem conhecida na Europa tornou-se uma artista de renome mundial na década de 1920. As suas qualidades artísticas foram elogiadas nas páginas dos jornais, enfatizando o seu virtuosismo e ao mesmo tempo a simplicidade e naturalidade do modo de tocar e da personalidade também. O jornal francês, *Le Figaro* trouxe na capa as notícias de sua turnê de 1920 (Bruxelas - Londres - América) e descreveu brevemente a sua carreira extraordinária à propósito do próximo *soirée* musical em Paris, onde tocava a sonata ‘Kreutzer’ de Beethoven e a música de Cézar Franck, com o violinista Joseph Bilewski (1884-1929). (Nêde 1)

Os conhecidos patrocinadores e organizadores dos concertos de Paris, foram o Príncipe Jacques de Broglie (1878-1974) e sua esposa. Marie-Antoinette Aussenac também se apresentou várias vezes em seu salão e nos eventos que o casal patrocinou. O príncipe se divorciou em 1925 e, no mesmo ano, casou-se com a pianista em Melbourn, Austrália. (Valynseele 23) Desde então, a artista começou usar ao público o nome ‘Princesa Broglie’ ou ‘Princesa Broglie-Aussenac’. O casamento durou até 1933, e terminou em um divórcio barulhento.³ No início dos anos 1930, os jornais relataram o fato que Aussenac ter se tornado seguidora dum reformista xiita, o Profeta Bab, e se dedicado à promoção da nova religião acelerou muito a deterioração do seu casamento. (Bromberger 1-5; Puigaudeau 5) O Babismo partiu da Pérsia nos meados do século XIX, e o movimento da religião messiânica de base islâmica havia se tornado uma religião mundial cosmopolita na virada do século.

³ A data do casamento foi no dia 16 de dezembro de 1925, e o divórcio foi anunciado em 22 de fevereiro de 1933, por um tribunal de Paris. (*Geneanet* 19-01-2019) Mas primeiro começou com vida separada. Aussenac exigiu uma anuidade de 12.000 francos, a resposta do seu marido foi que - exercendo os direitos do esposo (!) -, ele recusou a permissão da sua esposa para prolongar o passaporte necessário para a artista muito viajada.

Seus ensinamentos alegóricos, panteístas e místicos baseados no Alcorão se concentraram na caridade, na ideia de igualdade entre homens e povos, na ideia de paz entre as nações, e uma de suas reformas mais importantes foi a libertação social das mulheres (abandonando o véu entre as mulheres muçulmanas). As idéas básicas eram relacionadas à Maçonaria, mas seus seguidores também foram apostrofados como ‘socialistas do Oriente’. (Kégl; Daragahi) Uma parte significativa dos documentos explicativos da Fé Babi foi transportada para bibliotecas em Cambridge e São Petersburgo, e começou-se a sua publicação europeia. O Profeta Bab encontrou cada vez mais seguidores na Europa e na América, incluindo dignitários e artistas.

A década de 1930 trouxe uma mudança fundamental na carreira de Marie-Antoinette Aussenac no espírito de Fé Babi e misticismo musical. Tocar piano tornou-se menos importante para ser substituída pela promoção de instrumentos meditativos, eletrônicos e eletromagnéticos que evocavam a música das esferas. Em março de 1929, em Nova York, ela apresentou o *étérophone* de Lev Termen (Léon Theremin), o chamado *Thereminvox*. (Notícia 1929) No verão de 1931, ela tocou o instrumento especial para a Rainha da Bélgica, que a havia convidado várias vezes antes como pianista. (Notícia 1931) Como intérprete de música baseada em sons etéreos, ela teve a conexão mais próxima com o compositor emigrante russo, Nikolai Obukhov (1892-1954) ex-aluno do Maurice Ravel, que também foi inspirado pelos instrumentos elétricos, por uma atitude pensativa, inspiração mística e uma tentativa de criar um novo sistema de harmonia. (Sitsky 254-263) As obras especiais de Obukhov foram compostas para um instrumento novo, *La Croix Sonore*, tipo uma ‘cruz retumbante’, construída em 1929, e Aussenac se tornou a tocante mais dedicada. (Puigaudeau 5) Em 1934, a editora *Pathé* gravou as obras de Obukhov, e o Arquivo de *Gaumont Pathé* preserva várias curtas mentragens expressionistas em que Aussenac toca o instrumento eletrônico. Na virada de 1960-61, várias peças de música de câmara, compostas por Obukhov foram gravadas com a participação de Aussenac-Broglié. Ao mesmo tempo, a pianista continuou a gravar música clássica também, em dezembro de 1960, por exemplo, tocou Chopin na gravação de edição privada. Assim, as novas mídias, rádio, discos e filmes documentam os experimentos místico-instrumentais inspirados tanto pelo pensamento oriental quanto pela música ocidental, quais, finalmente, pareceram ser um beco sem saída no caminho do desenvolvimento musical. Aussenac, reconhecendo esta tendência, doou o instrumento especial, *La Croix Sonore* ao Museu da Ópera de

Paris. Como em 1954, o legado de Nikolai Obukhov foi transferido da casa Aussenac para o departamento de música da Biblioteca Nacional Francesa.

Ela, mais idosa, voltou a tocar piano, no entanto, essa etapa da sua carreira não poderia mais ser seguida pela *Atlântida* porque a revista foi descontinuada desde 1920.

Marie-Antoinette Aussenac morreu em 31 de outubro de 1971, em Abbeville, no norte da França. (*Geneanet* 19-01-2019)

BIBLIOGRAFÍA

Amado, Gilberto. *Mocidade no Rio e Primeira Viagem à Europa*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.

Arroio, António. “Um caso notável de interpretação musical: a pianista Marie-Antoinette Aussenac.” *Atlântida*, vol. 48, 1920, pp. 291-311. “Atlântida”. *Atlântida*, vol. 38, 1919, p. 131.

Barros, João de. “Atlântida.” *Atlântida*, vol. 1, 1915, pp. 5-9.

Bromberger, Merry. “L’apostolat musical et religieux de la princesse de Broglie.” *L’Intransigeant*, 18 de Fevereiro de 1933, pp. 1-5.

Calloni, Maria. “Gina Lombroso.” *Enciclopedia delle donne*,

<http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/gina-lombroso/>

Daragahi, Haideh. “Nőnap Iránban.” Traduzido por Karádi, Éva. *Magyar Lettre Internationale*, vol. 65, 2007, pp. 80-81.

Expresso,

<http://expresso.sapo.pt/multimedia/2017-01-19-A-pintora-portuguesa-que-conquistou-o-Rio-de-Janeiro-1>

Faure-Briguet, J. N. “La vie à Paris.” *Atlântida*, vol. 42-43. 1919, pp. 802-803.

Geneanet, <https://gw.geneanet.org>

Gomes de Araújo, Henrique Luís, coordenador. *Orpheon Portuense (1881-2008) – Tradição e Inovação*. Porto, Editora Universidade Católica, 2014.

História de Portugal em Datas. s.l., Temas e Debates, 1996.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,

<http://www.ibge.gov.br/home/>

Instituto Nacional de Estatística, <http://censos.ine.pt>

Instituto Piano Brasileiro, <http://institutopianobrasileiro.com.br/years/index/1922>

Kégl, Sándor. “A kelet szocialistái.” *Magyar Szalon*, vol.11, no. 20, 1894, pp. 117-126.

- Lombroso Ferrero, Gina. “La Missione della Donna”. *Atlântida*, no. 41. 1919, pp. 537-544.
- . *Nell’America Meridionale (Brasile, Uruguay, Argentina): Note e impressioni*. Milano, Terse, 1908.
- . *Viaggio di Leo nell’America del Sud*. Torino, Paravia, 1913.
- Magalhães Júnior, Raimundo. *A vida vertiginosa de João do Rio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília: INL, 1978.
- “Marie-Antoinette Aussenac”. *A Arte Musical*, no. 267. 31. de Janeiro de 1910. pp. 19-20.
- Nède, André. “Au jour le jour: La carrière d’une artiste.” *Le Figaro*, no. 121. 30 de Abril de 1920. p. 1.
- Notícia. *Comoedia*, 10 de Agosto de 1931. p. 3.
- Notícia. *Le Gaulois littéraire et politique*, 6 de Janeiro de 1923. p. 6.
- Notícia. *Le Mercure musical*, 15 de Maio de 1905. p. 269.
- Notícia. *Lyrica: revue mensuelle illustrée de l’art lyrique et de tous les arts*, Marco de 1929, p.1367.
- Pinto, Manoel de Sousa. “Exposição de aguarela de Helena Roque Gaimero.” *Atlântida*, no. 35-36. 1919. pp. 1082-1083.
- Puigaudeau, Odette du. “La Princesse J. de Broglie-Aussenac musicienne et pretresse de Bab”. *Les Dimanches de la femme: supplément de la "Mode du jour"*. no. 582. 30 de Abril de 1933. p. 5.
- Rio, João do. *Pall-Mall Rio de José Antonio José – inverno mundano de 1916*. Rio de Janeiro, Editores Villas-Boas and C., 1917.
- Sitsky, Larry. *Music of the Repressed Russian Avant-garde, 1900-1929*. Westport – London, Greenwood Press, 1994.
- Smith, Charles Davis. *Duo-Art – A Complete Catalog of Reproducing Piano Recordings by the Aeolian Company*. New York – London, Aeolian Hall, 1978.
- Szilágyi, Ágnes Judit. “A fraternidade dos países dos idiomas neolatinos e a revista *Atlântida* (1915-1920).” *III Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e de Leste*, coordenadora Infante da Câmara, Patrícia. Budapest, Centro de Língua Portuguesa do Camões, 2014, pp. 285-291.
- Valynseele, Joseph. *Les maréchaux du Premier empire: leur famille et leur descendance*. Paris, chez l’Auteur, 1957.
- Vieira, Afonso Lopes. D. Maria Augusta Bordalo Pinheiro. *Atlântida*, no. 2. 1915. pp. 103-106.

La *Fábula de Polifemo y Galatea* y sus fuentes literarias griegas

VASILIKI VELLIU

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Luis de Góngora y Argote escribe su *Fábula de Polifemo y Galatea* entre 1612 y 1613. Es la época del arte de la *imitatio*, utilizar las obras de la antigüedad clásica como modelo, inspiración y punto de partida para encontrar nuevos modos de expresión y de belleza. Este proceso creativo era totalmente válido y respetable en el siglo que nos interesa. Es más: la única manera de concebir el arte y crear algo nuevo y original era imitando a los clásicos. Lo que diferenciaba a un poeta de la calidad y el talento de un Góngora o de un Quevedo era el uso que hacían de todas esas fuentes antiguas de las que disponían. El deseo y la sed de evolucionar se saciaban en la imitación de los clásicos. Fernando de Herrera recomienda a los aspirantes a poetas “enderezar el camino en seguimiento de los mejores antiguos y juntar en una mezcla a estos con los italianos” (272).

Francisco Sánchez de las Brozas, conocido como el *Brocense*, gran humanista de la época, también proclamaba que no tenía por buen poeta a quien no imitaba a los excelentes antiguos. Para ver hasta qué punto la técnica de la *imitatio* se consideraba no sólo algo común sino imprescindible y una manera *sine qua non* para escribir poesía, bastaría un pasaje de la carta que Pedro de Valencia le escribe a Góngora en junio de 1613, en respuesta a la pregunta formulada por el poeta cordobés sobre la *Fábula de Polifemo y Galatea* y las *Soledades*, sus dos poemas más largos y más “oscuros”, según los enemigos del poeta:

Lo más principal para conseguir el intento, como en lo moral, es leer mucho los buenos escritores y poetas [...] pero a lo menos lea V. m. los buenos latinos que imitaron a los mejores griegos [...] Algunas traducciones así a la letra le he de enviar a V. m. en teniendo lugar, y

suplicarle las imite y mejore con su ingenio que será honra de la lengua y nación española hacerla decir con ventajas lo mejor de los griegos, que desta manera se ilustró y enriqueció la lengua y poesía de los latinos, que eran antes bárbaros y no sabían género de verso... (Vilanova 28).

Cuando Góngora escribe su versión de la historia de Polifemo y Galatea seguramente es muy consciente de todo eso. Poco le interesa la originalidad del tema. El argumento era conocido de todos, alcanzó gran popularidad no sólo en España sino en toda la Europa barroca. En los montes de Sicilia el cíclope Polifemo se enamora de la ninfa Galatea. Ella rechaza su amor y, a su vez, se enamora de Acis, un joven cazador. Cuando el monstruo descubre sus amores se enfurece, mata al amante con una roca. Galatea logra que su amado se convierta en río. Sin embargo, la popularidad del tema no fue la única razón por la que Góngora escribe la fábula; el mito es un pretexto para que el poeta muestre su sensibilidad y su capacidad retórica. Lo importante en la fábula mitológica no es su fondo sino su forma. El autor no pretende ser original porque no le preocupa en absoluto lo que se narra, sino cómo se narra, y para ello recurre a la agudeza para su versión de este pequeño *epilion*. A fin de adaptar su obra a los modelos que, según Herrera o Gracián, definían la agudeza, hace uso de cultismos, de hipérbatos, de metáforas, de formas sintácticas muy poco usuales en la lengua española. Pero, sobre todo, muestra un profundo conocimiento de la mitología y de la historia clásica. Góngora no hace nada más que seguir la tendencia de la poesía culta del barroco; estamos en pleno apogeo de la erudición y del hermetismo. Góngora, un hombre culto de su época, hace el mejor uso posible de la *imitatio* como una técnica válida para algo nuevo, y da un paso más allá con su erudición y su estética de agudeza indiscutible. En las características que le atribuye Góngora a su monstruo no hay nada que no se pueda encontrar de una u otra forma en las obras clásicas griegas.

La primera estrofa del *epilion* en la que se insinúa la presencia del cíclope es la cuarta, la primera después de la dedicatoria. Góngora nos sitúa en Sicilia. Eurípides en su obra *Cíclope* —una parodia de la *Odisea* de Homero, su única comedia conservada— también sitúa la acción en Sicilia. Allí, a la “roca” Etna, llega Ulises con sus compañeros. Góngora se aleja de la mitología griega que situaba las fraguas de Vulcano en la isla Lemnos del mar Egeo y las ubica en

Sicilia siguiendo el ejemplo de Virgilio.¹ Sin embargo, vuelve a la tradición griega cuando habla de la tumba de Tifeo. En su *Teogonía*, Hesíodo es el primero que habla de la fábula de dicha divinidad y la sitúa en una de las gargantas de Etna. Píndaro sigue el mismo ejemplo y describe a Tifeo sepultado bajo el Etna. En la poesía latina no hay acuerdo total. Ovidio en sus *Heroidas* sitúa la tumba en Etna, Virgilio por otra parte elige un lugar distinto en la *Eneida*. La mayoría de los escritores que leyó Góngora, como Dante y Boccaccio, siguen el modelo helénico.

La siguiente estrofa nos describe la cueva de Polifemo. La puerta de la caverna es una gran piedra, nos dice Góngora, idea que recoge de Homero. Este último describe una gran cueva muy alta, rodeada de laureles y con rocas a su alrededor. Tan grande era la roca que le servía al cíclope de puerta que, según Ulises, ni veintidós carros de cuatro ruedas podían mover. No podríamos decir si la descripción de la cueva se basa en las fuentes clásicas. Góngora ofrece una imagen mucho más feroz de la caverna de Polifemo que no corresponde con la que da Homero o Eurípides. Árboles densos, falta de aire y de luz, aves horrorosas y nocturnas son las imágenes que crea Góngora, mientras que en la *Odisea* se habla de laureles y de rocas grandes que sirven para aislar y proteger la cueva de fenómenos atmosféricos extremos como el calor, el frío, la lluvia. La misma técnica seguirá en la siguiente estrofa en la que concluye la descripción de la cueva.

Las estrofas que siguen y que hablan del monstruo (VII-XII) son de las más líricas y densas de toda la fábula y para cuya creación Góngora utilizó las fuentes griegas, sobre todo el texto de Homero. Seguramente, Góngora conocería y consultaría la traducción de *La Ulyxea*, hecha por el secretario Gonzalo Pérez, impresa en Venecia en 1562. Polifemo en la *Odisea*, desde el primer momento, se presenta como un ser feroz y monstruoso:

Causónos grande espanto su grandeza:
 Porque no parecía semejante
 A los mortales hombres; antes era
 Como una cumbre llena de arboledas
 De los muy altos montes, que se muestra
 Entre los otros sola y apartada (309).

¹Véase Virgilio, *Eneida*, libro VIII, vv. 416-425.

El símil homérico que compara al cíclope con un monte aparece en la descripción de toda clase de gigantes polifémicos, mitológicos o gigantescos. También, en otras obras del Barroco se usa el monte para describir a Atlas o a Hércules. No necesariamente de Homero, sino de una tradición mitológica y literaria muy antigua y persistente, recoge Góngora la idea de que Polifemo es hijo de Neptuno, o Poseidón en la mitología griega. En la *Odisea*, cuando abandona la Isla de los Cíclopes, después de dejar ciego a Polifemo, Ulises grita desde su barco:

Tú ruega al Dios Neptuno, que es tu padre,
Que te socorra agora (324).

Y el mismo Polifemo le contesta:

O rogaré a Neptuno que encamine
Tu vuelta: y yo no dubdo que él lo haga:
Porque soy su hijo, y él se precia
De ser mi padre... (331).

En *Cíclope* de Eurípides, Polifemo se pregunta cómo fue posible que unos marineros le robasen sus ovejas y sus quesos: “¿No sabían que eran cosas de dios y que yo soy hijo de Dios?”.

Góngora sigue su descripción creando una maravillosa imagen comparando el ojo del monstruo con el sol. El ojo “brillante” del cíclope aparece por primera vez en la *Odisea* con una gran diferencia; aquí el ojo no es brillante en sí, sino que arde cuando Ulises y sus compañeros le queman el ojo a Polifemo con un palo que antes habían metido en el fuego:

Así bien por nosotros se volvía
En aquel ojo fiero del Cíclope
La estaca que iba ardiendo y abrasaba.
Ya le corría del ojo ardiente sangre:
Quemábale los párpados la llama:
Chamúscale las cejas y pestañas (323).

Homero describe al monstruo sin dar el detalle del ojo; era de sobra conocido que los cíclopes tenían un solo ojo; Hesíodo lo menciona en su *Teogonía* cuando explica la creación de la Tierra, los planetas y todos los dioses. Es el primero que les atribuye la característica de tener sólo un ojo, pero sin insinuar un defecto o una “monstruosidad”, como harán luego los escritores a partir de Homero. En los siguientes versos se describe el bastón de Polifemo:

Estaba allí echada

En medio del corral una gran porra
 De olivo verde, gruesa, que el Cíclope
 Había cortado él mismo por su mano,
 Para ahirmarse en ella siendo seca.
 Era tal, que a nosotros nos parecía
 Tan grande como un mástel de galera (318).

La estrofa siguiente, en la que Góngora crea unas imágenes maravillosas, barba convertida en torrente, pelo en río, poco tienen que ver con la epopeya griega; quizá porque en una epopeya o en una sátira no caben tantas imágenes líricas que Góngora seguramente encontró en las descripciones que ofrecen Virgilio y Ovidio del cíclope o de otros gigantes famosos, como Atlas o Hércules.

La estrofa IX trata de la crueldad y la ferocidad de Polifemo y cómo mata las alimañas. Estas características del Cíclope se encuentran en la *Odisea*. Homero presenta a un Polifemo más feroz y cruel que las peores fieras. No cree en los dioses, no cumple la ley más respetada de Zeus, la *xenia* y hasta se burla de él. “In his depiction of Polyphemus Homer presents us with a kind of anti-social Übermensch, confident of his omnipotence” (Dolan 44). Homero crea una escena maravillosa de la crueldad del monstruo cuando mata y come, no alimañas, sino a los compañeros de Ulises.

Arrebató dos tristes compañeros,
 De aquellos que conmigo habían entrado,
 Y arrojólos en tierra con tal fuerza,
 Que allí los quebrantó, y rompió los huesos,
 Como si fueran sendos cachorrillos.
 Saltáronles los sesos por el suelo,
 Que estaba todo tinto de la sangre,
 Y hechos ya pedazos, apareja
 Su cena tan cruel y lastimera.
 Comía de los tristes, como suele
 Comer un león fiero montesino.
 Cebóse en las entrañas lo primero,
 Después no dejó cosa de la carne,
 Ni de los huesos duros, sin comerla (316).

Góngora dedica las dos siguientes estrofas al zurrón de Polifemo para resaltar la abundancia en frutas. Sólo un paralelismo podríamos hacer aquí entre la descripción gongorina y la que da Homero, cuando Ulises y sus compañeros entran en la cueva y la encuentran llena de zurrones con todo tipo de bienes: quesos, leche, miel, carne. Productos

comunes en los zurroneos de los cíclopes-pastores. En la epopeya griega, sin embargo, no se mencionan frutas. La única alusión de Homero es que en la isla hay viñas que producen buen vino. De nuevo, el cordobés usa las fuentes latinas para crear sus estrofas.

Si hasta cierto punto la descripción de Polifemo podría verse como una *imitatio* del Polifemo homérico, las estrofas XLIII-LIX de su canto tienen como fuente principal los *Idilios* de Teócrito, concretamente el *Idilio VI*, titulado *Κύκλωψ*. Teócrito es considerado el padre de la novela pastoril; sin embargo, no es el primero que escribe de los amores de Polifemo y Galatea: “In the fifth century B.C., Cratinus satirized the *Odyssey* in his comedy *Odyssees*, and Euripides gave a grotesque humor to the Polyphemus-Odysseus episode in his satyr play, *Cyclops*. Phyloxenos of Kythera wrote a dithyramb portraying Polyphemus in love with Galatea which was parodied by Aristophanes in the *Plutus*” (Lehrer 19). Lo más probable es que Teócrito conociera la versión de Filoxeno, de la cual solo nos han llegado unos pocos fragmentos. Mas conocemos de esta obra a través de Aristófanes que unos años después escribe *Pluto* y en su descripción de los cíclopes imita el estilo de Filoxeno, siempre en tono humorístico y, como solía hacer, burlándose del escritor. La singularidad de la obra de Filoxeno consiste en que es la única en la que se combinan los dos Polifemos, el salvaje homérico y el bucólico teocritiano. En esta obra, Ulises se presenta cautivo en la cueva del monstruo y aparece también Galatea, la ninfa marina de la que está enamorado el cíclope.

El canto de amor y venganza de Polifemo empieza con una estrofa inspirada en la mitología griega; el mito de Hércules, que el poeta llama “el griego” y el tópico del Dios Sol y sus caballos. De acuerdo con la tradición griega, Hércules llegó al estrecho de Gibraltar y levantó dos columnas para indicar que sólo hasta allí se podía avanzar, que más allá empezaba el océano oscuro y peligroso. Idea que concuerda con otro tópico, según el cual, la navegación se consideraba un pecado y una falta de respeto hacia los dioses que habían separado las tierras poniendo los océanos de por medio. Ambas imágenes son corrientes en la poesía barroca y renacentista. Góngora crea una imagen más áspera y seca para pasar de la escena anterior que representaba la unión de Acis y Galatea, imagen de belleza y de amor, a la imagen de fealdad y monstruosidad de Polifemo y de su canto. Pedro Díaz de Rivas dice al respecto: “¡Con cuán nuevo y valiente espíritu comienza el poeta la segunda parte de su fábula! Y notarás que este verso primero (‘su aliento humo, sus relinchos fuego’) es de los más valientes y a propósito que

yo he visto. Donde parece que claramente nos representa aquel ruido y movimiento de los caballos del Sol” (Alonso 735). En la segunda parte de la estrofa reaparece el cíclope sentado en una roca gigante, contemplando el mar, imagen que Góngora recoge de Teócrito. Por primera vez, el monstruo aparece como un ser enamorado y sensible, un pastor no tanto vengativo como dolido, que canta a su amada. Los cuatro primeros versos de la siguiente estrofa siguen la imagen teocritiana de Polifemo; el monstruo montado en una roca enorme y altísima empieza su canto. Polifemo se convierte en un árbitro todopoderoso que controla el mar y la montaña.

En la estrofa XLV Polifemo empieza su canto con una invocación a las Musas, a las *Piérides*. También Teócrito se dirige a las Piérides, apelativo de las Musas por haber nacido en Pieria, según cuenta Hesíodo en su *Teogonía*, para que le den inspiración. La invocación a las Piérides, como explica Vilanova, es algo común en las obras de Ovidio (quien hace uso del término en las *Bucólicas*), de Virgilio, de Garcilaso (*Égloga 1*) y, en general, es un tópico corriente en la poesía española de los siglos XVI y XVII (436-9).

Con la estrofa XLVI empieza el canto de Polifemo y donde sin duda alguna se puede ver la influencia de los *Idilios*. Las trece estrofas del canto del cíclope son las más próximas a la versión clásica del mito. La estructura que sigue Góngora es exactamente la de Teócrito: la alabanza a Galatea y a su belleza, la enumeración de las riquezas de Polifemo y el ofrecimiento de todas esas riquezas a la amada con tal de que ella corresponda a su amor (Lehrer 19).

Los versos de Teócrito sirvieron de modelo no sólo a Góngora sino “a todas las imitaciones posteriores, desde Virgilio hasta Sannazzaro” (Vilanova 445). El tópico de la mujer bella y blanca es algo que encontramos ya en los *Idilios*. Góngora describe la extrema belleza de Galatea comparándola con un cisne. Imágenes parecidas encontramos en Calímaco, Esquilo, Aristófanes, Eurípides, Aristóteles y Filóstrato (461).

Con la estrofa XLIX empieza Polifemo la enumeración de sus bienes que se extiende hasta la estrofa LII. La condición de pastor de Polifemo, como se ha mencionado, procede de la *Odisea*:

Allí vivía un varón de una estatura
Muy fiera y espantosa, que entendía
Sólo en apacentar muchos rebaños (309).

La abundancia de animales y leche es un tópico pastoril que “arranca de los idilios de Teócrito” (Vilanova 528). En el *Idilio XI* el monstruo enamorado inicia la enumeración de sus pertenencias para lograr que Galatea corresponda a su amor y salga del océano; no le falta nada al Polifemo teocritiano, igual que al gongorino: carne, leche, quesos, pieles de animales para abrigarse en el invierno. En la estrofa LIII, una de las más líricas de la fábula, Polifemo ve su figura en el agua del río, imagen que encontramos en Teócrito, cuando el monstruo observa su rostro reflejado en el mar siciliano y no le resulta tan repugnante.

El último punto en el que se podría hablar de una *imitatio* de la poesía griega clásica se encuentra en la estrofa LXII, en la que Polifemo, después de descubrir a los amantes, lleno de rabia tira “la mayor punta de una roca” y mata a Acis. Esta imagen de un cíclope enfurecido aparece en la *Odisea*. Polifemo le tira una roca, la cumbre de una montaña, a Ulises con la clara intención de matarlo cuando él lo ciega y logra escapar de la cueva oculto entre las ovejas y llegar a su barco. El Polifemo de Teócrito, al contrario, no se muestra agresivo, no le guarda rencor a Galatea por el amor no correspondido. Cuando termina su canto se queda pensativo. Pero ni se desespera ni se frustra. Como señala Spofford, “he avoids despair and so may renew his suit and console himself another day with the same illusions and delusions about his fitness as a lover” (24).

Muchísimo más se podría decir y analizar sobre cómo y hasta qué punto Góngora se inspiró en las fuentes griegas para escribir su *epilion*. Sin duda, supo aprovechar las obras de los grandes clásicos como muy pocos han podido hacer. Con su capacidad para la *imitatio* y su habilidad lingüística incomparable logra crear unas imágenes y unos versos difíciles de superar. El arte de Góngora es tal que cuanto más intente uno profundizar y analizar su obra, más se da cuenta del talento del cordobés y de la perfección de sus versos. Versos que lo colocan al nivel de un Teócrito y de un Homero, versos que lo hacen inmortal.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, José Luis. *Góngora, su tiempo y su obra; estudio crítico sobre Polifemo*. Madrid, MAS, 1960.
- Alonso, Dámaso, *Góngora y el “Polifemo.” Antología de Góngora comentada y anotada*. Madrid, Gredos, 1967.
- Carrillo y Sotomayor, Luis. *Libro de la erudición poética*. Editado por Manuel Cardenal Iracheta, Madrid, CSIC, 1946.

- Dolan, Kathleen Hunt. *Cyclopean song: melancholy and aestheticism in Góngora's Fábula de Polifemo y Galatea*. Chapel Hill, University of North Carolina, 1990.
- Euripidis Fabulae*. Anotación crítica por Gilbert Murray, Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis, Oxonii, E Typographeo Clarendoniano, 1974.
- Herrera, Fernando de. *Anotaciones a la poesía de Garcilaso*. Editado por Inoria Pepe y José María Reyes, Madrid, Cátedra, 2001.
- Homeri Opera*. Anotación crítica por David B. Monro y Thomas W. Allen, Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis, Oxonii, E Typographeo Clarendoniano, 1920.
- Homero. *L'Odyssée: poésie homérique*. Editado y traducido por Victor Bérard, Les Belles Lettres, 1924.
- La Ulyxea de Homero traducida de griego en lengua castellana por el secretario Gonzalo Pérez*. Venecia, Impresa en casa de F. Rampazeto, 1562.
- Lehrer, Melinda Eve. *Classical myth and the "Polifemo" of Góngora*. Potomac, Scripta Humanistica, 1989.
- Lyra Graeca: being the remains of all the Greek lyric poets from Eumelus to Timotheus excepting Pindar*. Editado y traducido por J. M. Edmonds, Londres-Nueva York, William Heinemann/G. P. Putnam's Sons, 1922.
- Micó, José María. *"El Polifemo" de Luis de Góngora: ensayo de crítica e historia literaria*. Barcelona, Península, 2001.
- Paley, F. A. *The Epics of Hesiod*. Londres, Whittaker and Co., 1883.
- Parker, Alexander Augustine. *Polyphemus and Galatea. A study in the interpretation of a Baroque poem*. Traducido por Gilbert Farm Cunningham, Austin, University of Texas Press, 1977.
- Reyes, Alfonso. *El Polifemo sin lágrimas: la fábula de Acis y Galatea: libre interpretación del texto de Góngora*. Madrid, Aguilar, 1961.
- Spofford, Edward W. "Theocritus and Polyphemus." *American Journal of Philology*, vol. 90, núm. 1, 1969, pp. 22-35.
- Theocritus*. Editado, traducido y comentado por A.S.F. Gow, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Torres, Isabel, editor. *Rewriting classical mythology in the Hispanic Baroque*. Woodbridge, UK/Rochester, Tamesis, 2007.
- Vilanova, Antonio. *Las fuentes y los temas del Polifemo de Góngora*. Barcelona, PPU, 1992.
- Virgilio. *Eneida*. Madrid, Gredos, 2019.

Vranich, S. B. "Unos escollos en el texto de Góngora." *Actas del Quinto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, editado por Maxime Chevalier, François López, Joseph Pérez y Noël Salomón, Burdeos, Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos/ Université de Bordeaux III, 1977, pp. 859-865.

El séptimo volumen de *Estudios y Homenajes Hispanoamericanos*, continuando el camino trazado desde el lanzamiento del primer volumen en 2012, abarca un amplio abanico temático que incluye diversos aspectos literarios, históricos, socioculturales y lingüísticos relevantes tanto para América Latina como para España. La mayoría de los estudios recopilados fueron presentados en el V Congreso Internacional sobre Iberoamérica, con el título de “Realidad histórica, social, política, económica y cultural”, organizado en 2022, por el Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas en colaboración con el Centro de Investigaciones en Estudios Latinoamericanos para el Desarrollo y la Integración de la Facultad de Ciencia Económicas de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged (Hungría), el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC) de la Universidad Nacional y Autónoma de México (México), la Facultad de Estudios Globales de la Universidad Doshisha (Japón), el Centro de Estudios Neogriegos, Bizantinos y Chipriotas de la Universidad de Granada (España), la Facultat de Lletres de la Universitat de Lleida (España) y el Instituto Cervantes en Atenas.

El contenido de este volumen se podría estructurar en los siguientes ejes temáticos: a) literatura, b) filosofía, c) civilización y cultura, d) lingüística y traducción.

Esperamos que este nuevo volumen alcance sus objetivos y sea de gran utilidad para aquellos interesados en profundizar en los estudios literarios, sociohistóricos y lingüísticos.

ISBN 978-84-7923-612-0



9 788479 236120