



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción

Coordinadoras

Salud Adelaida Flores Borjabad

Rosario Pérez Cabaña

Dykinson, S.L.

NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EN
LITERATURA, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA
INVESTIGACIÓN EN LITERATURA,
LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Coordinadoras

Salud Adelaida Flores Borjabad
Rosario Pérez Cabaña

Dykinson, S.L.

2021

NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LITERATURA,
LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: Miguel Ángel Martín López

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 1 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-325-4

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Editorial Dykinson ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	20
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
ROSARIO PÉREZ CABAÑA	

SECCIÓN 1

LITERATURA, CULTURA Y PENSAMIENTO

CAPÍTULO 1. EL SURGIMIENTO DE LAS NARRATIVAS REVOLUCIONARIAS FEMINISTAS EN “CEREZOS EN TINIEBLAS” DE HIGUCHI ICHIYO	25
CATALINA CHENG-LIN	
JOSÉ ENRIQUE NARBONA PÉREZ	
CAPÍTULO 2. ERLEBNIS Y ERFAHRUNG, EXPERIENCIAS VIVENCIALES EN VOCES EN LA RIBERA DEL MUNDO DE DIANA P. MORALES.....	45
MIGUEL ÁNGEL ALBÚJAR-ESCUREDO	
CAPÍTULO 3. LAS HERMANAS DE <i>EL MUNDO SIGUE</i> DE JUAN ANTONIO ZUNZUNEGUI: JULIETTE Y JUSTINE DE SADE EN LA POSTGUERRA ESPAÑOLA.....	56
EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO	
CAPÍTULO 4. LA NOSTALGIA REFLEXIVA DE GERMÁN MARÍN EN <i>NOTAS DE UN VENTRÍLOCUO</i> COMO UNA CRÍTICA DEL PRESENTE.....	70
DAVID MARTÍNEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 5. LA DESMITIFICACIÓN DEL ARTE EN <i>EXCAVATIONS</i> DE NEAL MASON.....	78
EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO	
CAPÍTULO 6. RACIONALIDAD Y CIENCIA, UNA LECTURA PALIMPSESTICA DE LA TRILOGÍA <i>FOUNDATION</i> DE ASIMOV.....	92
JOSE LUIS ARROYO BARRIGÜETE	

CAPÍTULO 7. “CONTRA LA DESMEMORIA”: THE LITERARY REPRESENTATION AND MANIPULATION OF MEMORY AND HUMAN IDENTITY IN AGUSTÍN FERNÁNDEZ MALLO’S <i>TRILOGIA DE LA GUERRA</i> , RAY LORIGA’S <i>RENDICIÓN</i> , ALIA TRABUCCO ZERÁN’S <i>LA RESTA</i> , AND JAVIER CERCAS’S <i>EL MONARCA DE LAS SOMBRAS</i>	112
MATTEO LOBINA	
CAPÍTULO 8. DIALÉCTICA DE LO SENSIBLE. LA ESCRITURA COMO DISPOSITIVO ESTÉTICO EN LOS <i>ARBEITSJOURNAL</i> DE BERTOLT BRECHT	134
ANTONIO ALÍAS	
CAPÍTULO 9. UNA CRÍTICA SOCIOLÓGICA DE LA LECTURA: EL ANÁLISIS DE PIERRE BOURDIEU DEL RELATO <i>A ROSE FOR EMILY</i> , DE WILLIAM FAULKNER.....	152
LUCA SCIALÒ	
CAPÍTULO 10. “FRONTERAS MUTANTES”: SECRET SPACES, SOLITUDE AND TRANSPARENCY IN <i>KENTUKIS</i> BY SAMANTA SCHWEBLIN	168
MATTEO LOBINA	
CAPÍTULO 11. FROM THE “GIANT” TO THE HUMAN “BEATEN”: THE HUMANIZATION OF THE <i>KRONEN</i> ANTIHERO IN JOSÉ ÁNGEL MAÑAS’S <i>LA ÚLTIMA JUERGA</i>	183
MATTEO LOBINA	
CAPÍTULO 12. LOS <i>BASIA</i> CATULIANOS EN <i>LOS BESOS DE AMOR</i> , DE JUAN MELÉNDEZ VALDÉS	201
RAQUEL ROCAMORA MONTENEGRO	
CAPÍTULO 13. LA EXPERIENCIA PERIURBANA DE MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN EN <i>LOS MARES DEL SUR</i>	222
DAVID GARCÍA PONCE	
CAPÍTULO 14. MEMORIA Y DESENCANTO: <i>MIMOUNEN</i> EL SISTEMA NARRATIVO DE RAFAEL CHIRBES.....	242
ALEJANDRO J. LÓPEZ VERDÚ	
CAPÍTULO 15. IDENTIDADES AFRICANAS TRANSFRONTERIZAS Y TRANSMODERNIDAD EN “ROUGE IMPÉRATRICE” DE LÉONORA MIANO.....	258
MARINA ISABEL CABALLERO MUÑOZ	

CAPÍTULO 16. LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD DINÁMICA Y DEL SENTIDO FROMMIANO EN LA FUNDACIÓN DE ANTONIO BUERO VALLEJO	271
SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO	
CAPÍTULO 17. ESCENAS DE LA BOHEMIA MADRILEÑA: <i>LA MISERIA DE MADRID</i> DE ENRIQUE GÓMEZ CARRILLO	291
ÁNGELA MARTÍN PÉREZ	
CAPÍTULO 18. CON MANO IZQUIERDA: REBELDÍA Y RESISTENCIA EN <i>HABÍAMOS GANADO LA GUERRA</i> DE ESTHER TUSQUETS.....	312
ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 19. LA MUERTE COMO ELEMENTO CATALIZADOR DE <i>LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE</i> , DE CAMILO JOSÉ CELA	330
ÍNIGO SALINAS MORAGA	
CAPÍTULO 20. LA CRISIS DE LOS REFUGIADOS EN <i>LOS NIÑOS PERDIDOS Y DESIERTO SONORO</i> DE VALERIA LUISELLI	350
BERNAT GARÍ BARCELÓ	
CAPÍTULO 21. RECORDAR EL OLVIDO: LA PRESENCIALIDAD DE LA AUSENCIA EN LAS SELECCIONES POÉTICAS. EL CASO DE CUBA	365
ROSARIO PÉREZ CABAÑA	
CAPÍTULO 22. DONAIRES FEMENINOS: EL TRATAMIENTO DE LA FIGURA DEL GRACIOSO POR PARTE DE LAS DRAMATURGAS DEL SIGLO DE ORO	384
ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 23. LA DEFENSA DE LOS ESCLAVOS EN <i>L'ESCLAVAGE DES NOIRS</i> (OLYMPE DE GOUGES, 1792).....	399
ESPERANZA DE JULIOS COSTAS	
CAPÍTULO 24. EL LOGOS SUBTERRÁNEO. DESCENSO Y REVELACIÓN DEL INFIERNO COMO CATEGORÍA DE LA RAZÓN POÉTICA EN MARÍA ZAMBRANO.....	418
ANTONIO ALÍAS	
CAPÍTULO 25. <i>DE LO POLÍTICO CON LO HOMÉRICO</i> : LA EXPERIENCIA POÉTICA COMO CATEGORÍA POLÍTICA EN EL PENSAMIENTO DE HANNAH ARENDT	429
ANTONIO ALÍAS	

CAPÍTULO 26. TRANSMEDIALIDAD E INDUSTRIA CULTURAL: DEL LIBRO DE CABALLERÍAS AL UNIVERSO MARVEL.....	438
JORGE MARTÍN GARCÍA	
CAPÍTULO 27. EL VALOR LITERARIO Y POÉTICO EN EL YUANYE: LA PRIMERA MONOGRAFÍA SOBRE EL DISEÑO DE JARDINES CLÁSICOS CHINOS	457
YINGYING XU	
CAPÍTULO 28. HELENISMO Y JUDAÍSMO: LO GLOBAL Y LO LOCAL EN LA ANTIGÜEDAD A PARTIR DE <i>PIRQË ABOT</i>	478
ROGER FERRAN I BAÑOS	
CAPÍTULO 29. SEMIOSFERA, CRÍTICA PERIODÍSTICA, CANON Y PERIFERIA. HISPANOAMÉRICA, UN INMENSO BARRIO A LAS AFUERAS	495
ROSARIO PÉREZ CABAÑA	
JUAN CARLOS FERNÁNDEZ SERRATO	
CAPÍTULO 30. LOS PROCESOS DESINFORMATIVOS SOBRE LOS MIGRANTES EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA DEL MIEDO	515
M ^a LUISA CÁRDENAS RICA	
M ^a LUISA NOTARIO ROCHA	
CAPÍTULO 31. LA QUERELLA LITERARIA ENTRE LUKÁCS Y ADORNO SOBRE LA FORMA DE LA NOVELA DEL REALISMO A LA VANGUARDIA.....	544
CARMEN MARÍA LÓPEZ LÓPEZ	
CAPÍTULO 32. <i>LUCRECIA</i> EN LA BASTILLA	562
JUAN ANTONIO CEBRIÁN FLORES	
CAPÍTULO 33. TOMÁS MORO Y HERNANDO DE BAEZA EN LA ELABORACIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA. ASESINATO POLÍTICO, RELATO HISTÓRICO Y ESTEREOTIPO LITERARIO.....	579
MARÍA MERCEDES DELGADO PÉREZ	
CAPÍTULO 34. LAS IDEAS SOBRE LA FICCIÓN LITERARIA ENTRE ARISTÓTELES Y EL SIGLO XX.....	599
MIGUEL AMORES	
CAPÍTULO 35. LA FIGURA DE JEZABEL EN EL TEATRO DEL SIGLO DE ORO	618
ÁLVARO ROSA RIVERO	

CAPÍTULO 36. EL IMAGINARIO FEMENINO EN VALENTE: UN DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR CONTEMPORÁNEO	638
FRANCISCO JAVIER ESCOBAR BORREGO	
LUCIA BALLESTEROS-AGUAYO	
CAPÍTULO 37. UNA NUEVA PERSPECTIVA SOBRE EL TOSTADO, ESCRITOR DEL PREHUMANISMO HISPANO	667
ISMAEL MONT MUÑOZ	
CAPÍTULO 38. LA COLABORACIÓN DE CAMILO J. CELA Y JOAN COLOM EN LA COLECCIÓN <i>PALABRA E IMAGEN</i> DE LA EDITORIAL LUMEN	688
DAVID GARCÍA PONCE	
CAPÍTULO 39. DIALÉCTICA DEL GOCE Y EL PLACER: OTRO COMENTARIO EN TORNO A <i>EL PLACER DEL TEXTO</i> DE ROLAND BARTHES.....	706
JULIA LIVELLARA	
CAPÍTULO 40. CULTURA E IMAGINACIÓN: LEZAMA LIMA Y EL BARROCO AMERICANO	721
ROBERTO SÁNCHEZ BENÍTEZ	
CAPÍTULO 41. RESCATE DEL OLVIDO, INCLUSIÓN DE LAS ESCRITORAS Y REVISIÓN DE LOS CÁNONES EN LOS LIBROS DE TEXTO.....	744
SONIA SÁNCHEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 42. INFANCIA Y MUERTE EN DELIBES	765
ÍÑIGO SALINAS MORAGA	
CAPÍTULO 43. RESILIENCIA Y NARRACIÓN INTERACTIVA: LOS VIDEOJUEGOS Y SU SITUACIÓN AJENA AL CANON CULTURAL DE LAS HUMANIDADES MÉDICAS	785
DANIEL ESCANDELL MONTIEL	
CAPÍTULO 44. TEORÍA Y TÉCNICA DE LA CREACIÓN LITERARIA: EL APRENDIZAJE DE LOS CUENTOS MEDIANTE EL DISEÑO DE UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVA	800
CARMEN MARÍA LÓPEZ LÓPEZ	
ANA M. GIMÉNEZ GUALDO	
M. ÁNGELES CANO MUÑOZ	

CAPÍTULO 45. REFLEXIONES EN TORNO A LA IDENTIDAD, LA REALIDAD Y LOS INTERESES LITERARIOS DEL LECTOR JUVENIL	822
ÓSCAR JOSÉ MARTÍN SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 46. TEORÍA LITERARIA Y LECTORES EN FORMACIÓN. A PROPÓSITO DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA	
BECQUERIANA	839
ANTONIO MARTÍN EZPELETA	
CAPÍTULO 47. LA INFLUENCIA DEL TAOÍSMO EN LA CULTURA CHINA. UN ESTUDIO DE SUS DOCTRINAS A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES DE LA LENGUA CHINA	862
GONZALO MIRANDA MÁRQUEZ	
CAPÍTULO 48. LA CONNOTACIÓN CULTURAL DEL ZOÓNIMO MITOLÓGICO “DRAGÓN” EN CHINA: UN ANÁLISIS DE SU CARGA SIMBÓLICA EN LA CULTURA CHINA A TRAVÉS DE SU MITOLOGÍA Y SU PRESENCIA EN LA LENGUA	883
GONZALO MIRANDA MÁRQUEZ	
CAPÍTULO 49. HERNANDO DE BAEZA, CAUTIVO EN GRANADA. APORTACIÓN A LA BIOGRAFÍA DEL INTÉRPRETE DE BOABDIL.....	903
M ^a MERCEDES DELGADO PÉREZ	
CAPÍTULO 50. GÉNERO LITERARIO CHICK-LIT: LA IMAGEN DE LA MUJER DEL SIGLO XXI.....	922
NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ	
CAPÍTULO 51. INSINUACIÓN DE UNA POÉTICA MUSICAL EN LA OBRA DE JUAN LARREA	943
GUILLERMO AGUIRRE MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 52. <i>EL DÍA DE MAÑANA</i> (IGNACIO MARTÍNEZ DE PISÓN, 2011): ANÁLISIS DE LA ADAPTACIÓN A SERIE TELEVISIVA (MARIANO BARROSO, MOVISTAR+, 2018).....	964
JESÚS GUZMÁN MORA	
CAPÍTULO 53. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA: ENSANCHAR EL CANON EN LAS AULAS DE SECUNDARIA.....	985
RAQUEL FERNÁNDEZ COBO	
CAPÍTULO 54. CHINA DESDE LA MEMORIA: LUGARES VIVIDOS Y LUGARES RECREADOS EN LOS RELATOS CORTOS DE HA JIN	1003
BLASINA CANTIZANO MÁRQUEZ	

SECCIÓN 2
NUEVOS RETOS PARA EL ESTUDIO DE LAS
LENGUAS Y LA LINGÜÍSTICA

CAPÍTULO 55. EL USO DE LA LENGUA EN EL DIBUJO GRÁFICO ÁRABE.....	1019
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 56. PERCEPCIÓN, DOMINIO Y EXPLOTACIÓN DEL DICCIONARIO ESCOLAR POR PARTE DE ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1040
PILAR VALERO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 57. EL LENGUAJE DE LOS VIDEOJUEGOS: ANGLICISMO Y CREATIVIDAD LÉXICA EN LA PLATAFORMA <i>TWITCH</i>	1062
ROSALÍA COTELO GARCÍA	
CAPÍTULO 58. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE LENGUA INGLESA EN ENTORNOS VIRTUALES A TRAVÉS DE <i>FLIPGRID</i>	1083
ALEXANDRA SANTAMARÍA URBIETA	
CAPÍTULO 59. AN ANALYSIS OF THE MISUSE OF THE ARTICLE “THE” BY SPANISH LEARNERS OF ENGLISH IN THE DEGREE OF ENGLISH STUDIES	1102
ALICIA RICART VAYÁ	
CAPÍTULO 60. LA LECTOESCRITURA, UNA HERRAMIENTA CLAVE EN EL APRENDIZAJE INFANTIL. APROXIMACIÓN AL NOMBRE PROPIO, TEXTOS ESCRITOS, GRAFOMOTRICIDAD Y PICTOGRAMAS	1126
ANA ANDÚGAR SOTO CARMEN MARÍA LÓPEZ LÓPEZ	
CAPÍTULO 61. ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE TEXTOS LITERARIOS EN LOS MANUALES DE ELE DE NIVEL INICIAL.....	1148
LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ	

CAPÍTULO 62. LA LITERATURA ORAL COMO FUENTE DE ESTUDIO DEL LÉXICO HISTÓRICO ANDALUZ.....	1165
MARÍA ÁGUEDA MORENO MORENO	
MARTA TORRES MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 63. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BENINESES DE ELE SOBRE EL APRENDIZAJE MÓVIL.....	1182
LAURENT-FIDÈLE SOSSOUVI	
MEI-CHIH LIN	
CAPÍTULO 64. LAS TIPOLOGIAS Y CARACTERISTICAS DE LOS NEOLOGISMOS EN LA LENGUA CHINA.....	1203
YINGYING XU	
CAPÍTULO 65. NUEVAS HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE JURÍDICO: ELABORACIÓN DE UN GLOSARIO JURÍDICO AUDIOVISUAL.....	1227
ALBERTO HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN	
ESTHER GONZÁLEZ HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 66. ESTUDIO DE LOS CUATRO TIPOS DE CONFUSIÓN DE OCLUSIVOS EN LA PRONUNCIACIÓN DE LOS HABLANTES CHINOS A PARTIR DE EJEMPLOS DEL CATALÁN	1251
LIYUN WANG	
CAPÍTULO 67. ACTIVIDADES COLABORATIVAS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN CLASE DE ELE.....	1281
ZAKIA AIT SAADI	
CAPÍTULO 68. LENGUA MATERNA, TALÓN DE AQUILES: SISTEMATICIDAD Y ACCIONES DE MEJORA DE COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA L1 EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES	1300
NURIA FERNÁNDEZ-QUESADA	
SANTIAGO RODRÍGUEZ-RUBIO	
CAPÍTULO 69. A PLURILINGUAL CONTRASTIVE STUDY OF TRANSLATION STRATEGIES USED FOR DISNEY SONGS	1315
ALICIA RICART VAYÁ	

CAPÍTULO 70. LA RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES AL INGLÉS GLOBAL: LA COMPLEJA IMPLEMENTACIÓN DE UN IDIOMA INTERNACIONAL SEPARADO DE SUS HABLANTES MONOLINGÜES	1337
ALICIA CHABERT	
CAPÍTULO 71. CON MUCHAS MIRADAS: ENFOQUES TRANSMEDIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2.....	1360
LAURA MEJÍAS-CLIMENT	
NÚRIA MOLINES GALARZA	
CAPÍTULO 72. BILINGUAL GRADUATES AND LINGUISTIC SUCCESS: EMPLOYMENT AS A FACTOR FOR MEASURING THE RESULTS OF SPANISH BILINGUAL EDUCATION	1382
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO	
CAPÍTULO 73. EL CONTEXTO EDUCATIVO EN LAS MATERIAS DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.....	1406
AITOR GARCÉS-MANZANERA	
CAPÍTULO 74. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES COLABORATIVAS AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LEXICOGRÁFICA DE FUTUROS HISPANISTAS	1431
ITZIAR MOLINA SANGÜESA	
YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA	
CAPÍTULO 75. LA INTEGRACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR (ELAO) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	1453
BEATRIZ MARTÍN MARCHANTE	
CAPÍTULO 76. LOS TEXTOS LITERARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA: MANUALES DE ELE Y EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA	1471
JACINTO GONZÁLEZ COBAS	

SECCIÓN 3
LENGUA, TRADUCCIÓN Y SOCIEDAD

- CAPÍTULO 77. SEXUALIZAR LA LENGUA O CASTRARLA:
NUEVAS APROXIMACIONES A LA BILATERALIDAD ENTRE *GÉNERO* Y
SEXO DESDE LA SOCIOLINGÜÍSTICA COGNITIVA 1501
JULIÁN SANCHA VÁZQUEZ
- CAPÍTULO 78. LOS RETOS DE LEER, TRADUCIR E INTERPRETAR
UN TEXTO JUDEO-ÁRABE MEDIEVAL 1518
MARÍA ÁNGELES GALLEGO
OMAR SALEM OULD GARCÍA
- CAPÍTULO 79. LA UNIVERSALIDAD DE LA CORTESÍA
SOCIOLINGÜÍSTICA: INFORMES BASADOS EN DATOS
CUANTITATIVOS DE HABLANTES DE INGLÉS, JAPONÉS,
ESPAÑOL Y CHINO 1538
CATALINA CHENG-LIN
JOSÉ ENRIQUE NARBONA PÉREZ
- CAPÍTULO 80. LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA
METAHUMORÍSTICA FEMENINA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN
PRIMARIA 1564
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA
- CAPÍTULO 81. LAS INTERJECCIONES EN LA PRODUCCIÓN ORAL
DE ELE: SU USO POR PARTE DE ESTUDIANTES COREANOS DE
NIVEL B2 1581
HEESOO KIM
- CAPÍTULO 82. SESGO IDEOLÓGICO E INTENSIFICACIÓN
PRAGMÁTICA EN LA COBERTURA DE LA CRISIS GRIEGA EN LA
PRENSA ESPAÑOLA 1598
ÁNGELA CASTAÑEDA GONZÁLEZ
ÁLVARO RAMOS RUIZ
- CAPÍTULO 83. LA DEFENSA EFECTIVA EN UN CASO DE ROBO
CON FUERZA EN GRADO DE TENTATIVA: UNA EXPOSICIÓN
DIDÁCTICA PARA LAS AULAS UNIVERSITARIAS 1616
JOSÉ TORRES ÁLVAREZ

CAPÍTULO 84. EL DISCURSO METALINGÜÍSTICO SOBRE “MUJER Y LENGUAJE” EN LA PRENSA ESPAÑOLA: ANÁLISIS DEL DEBATE LINGÜÍSTICO Y SU REPERCUSIÓN SOCIAL.....	1630
SUSANA GUERRERO SALAZAR	
CAPÍTULO 85. EL DICCIONARIO COMO MODELO DE ACCIÓN CULTURAL. LA IDENTIDAD HISTÓRICA LÉXICA DE LAS HABLAS ANDALUZAS.....	1647
MARÍA ÁGUEDA MORENO MORENO	
CAPÍTULO 86. OPINIÓN, CONOCIMIENTO Y REFUTACIÓN: EL USO DE LOS VERBOS DE OPINIÓN EN LAS ENTREVISTAS POLÍTICAS DEL PROGRAMA <i>SALVADOS</i> DE JORDI ÉVOLE.....	1669
ANDRÉS ORTEGA GARRIDO	
CAPÍTULO 87. LA «CUESTIÓN CANDENTE» DE ELIÉZER BEN-YEHUDÁ: LENGUA Y PUEBLO JUDÍO ANTES DE HERZL.....	1693
ROGER FERRAN I BAÑOS	
CAPÍTULO 88. LENGUAJE Y EMOCIÓN: ESTUDIO BASADO EN CORPUS DE FOROS DE DEBATE SOBRE SALUD MENTAL.....	1712
ANTONIO JESÚS LÁINEZ RAMOS-BOSSINI	
MARIBEL TERCEDOR SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 89. INNOVACIÓN EPISTÉMICA DE UN MODELO DE COMENTARIO ARGUMENTATIVO DE TEXTOS MULTIMODALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA Y EXTRANJERA. CONSISTENCIA INTERNA DE UNA EXPLORACIÓN....	1738
MARÍA TERESA CARO VALVERDE	
JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN	
JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER	
CAPÍTULO 90. PRAGMÁTICA INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: LAS FÓRMULAS DE CORTESÍA EN ESPAÑOL (ELE) Y FRANCÉS (FLE)	1756
ADAMANTÍA ZERVA	
CAPÍTULO 91. MECANISMOS PERSUASIVOS EN TITULARES DE PIEZAS PERIODÍSTICAS DE CONTENIDO POLÍTICO	1769
CAROLINA ARRIETA CASTILLO	
CAPÍTULO 92. LENGUAJE Y SOCIEDAD: ¿QUÉ HACEMOS CUANDO USAMOS LENGUAJE INCLUSIVO?	
ROMINA GRANA	1792

CAPÍTULO 93. LES EUPHEMISMES DE LA LANGUE ARABE CLASSIQUE ET DANS LES DIALECTES.....	1809
AHMED SALEM OULD MOHAMED BABA	
CAPÍTULO 94. LUIS CERNUDA Y FRIEDRICH HÖLDERLIN: TRADUCCIÓN DE POESÍA Y EXILIO	1823
JAVIER ADRADA DE LA TORRE	
CAPÍTULO 95. LA TRADUCCIÓN DE LIENZOS SONOROS:.....	1839
EL CASO DE JOHN CAGE	1839
SOFÍA LACASTA MILLERA	
CAPÍTULO 96. DE BYRON A JOYCE: UN VIAJE A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN INTERSEMIÓTICA.....	1859
JAVIER ADRADA DE LA TORRE	
SOFÍA LACASTA MILLERA	
CAPÍTULO 97. LA CALIDAD DEL SERVICIO DE TRADUCCIÓN VISTA DESDE EL MARKETING.....	1876
ALEJANDRO CARMONA SANDOVAL	
CAPÍTULO 98. HOW THE OPEN COLLABORATION MODEL CAN PROVIDE INSIGHTS INTO TRANSLATION QUALITY: THE WIKITRANS PROJECT	1893
KIM SCHULTE	
CAPÍTULO 99. COMPARACIÓN DE LA ESTRUCTURA Y TERMINOLOGÍA DE LOS INFORMES DE GOBIERNO COROPORATIVO EN INGLÉS Y ESPAÑOL	1910
ELENA ALCALDE PEÑALVER	
CAPÍTULO 100. HOW DO TRANSLATIONS INFLUENCE ON EDUCATION? A CASE STUDY ON SUPPLY CHAIN EXPRESSIONS FROM GERMAN-SPANISH TRANSLATIONS.....	1925
RUBÉN MEDINA SERRANO	
CAPÍTULO 101. TRADUCCIÓN INTERDISCIPLINAR AUDIOVISUAL-BIOSANITARIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ANÁLISIS DE TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN PARA TRADUCIR UN <i>WEBINARIO</i> DE TEMÁTICA MÉDICA.....	1948
MANUEL CARMONA RUIZ	
CAPÍTULO 102. LA SOCIOLOGÍA Y LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS POLÍTICOS EN CHINA	1961
LIU GUANGLU	

CAPÍTULO 103. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA HUMANIZADA E
POSSIBILIDADES FORMATIVAS 1978
PELO GOOGLE TRADUTOR
SILVIA HELENA BENCHIMOL BARROS

CAPÍTULO 104. LA TRADUCCIÓN DE LA TERMINOLOGÍA
ESPECIALIZADA DE LA ESGRIMA EN LA *BANDE DESSINÉE*: EL
CASO DE *TOUCHÉES* (FRANCÉS-ESPAÑOL) 1995
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 105. LA TRANSPOSICIÓN DE LA DIRECTIVA EUROPEA
2010/64/UE EN ESPAÑA: HISTORIA DE UNA NEGOCIACIÓN Y
PROPUESTA DE APLICACIÓN 2014
ANNE MARTIN
MARÍA JESÚS BLASCO MAYOR

LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS LENGUAS

- CAPÍTULO 106. LA LINGÜÍSTICA JURÍDICA Y LAS TÉCNICAS DE ESCRITURA LEGISLATIVA: ESTADO ACTUAL Y NECESIDADES FILOLÓGICAS EN EL CURRÍCULO JURÍDICO UNIVERSITARIO 2039
 JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA
- CAPÍTULO 107. DICTIONARIES IN THE EUROPEAN ENLIGHTENMENT: A TESTIMONY TO THE CIVILIZATION OF ITS TIME AND THE FOUNDATIONS OF MODERN EUROPE 2054
 IVO BUZEK
- CAPÍTULO 108. A CONTRASTIVE ANALYSIS OF TRACEABILITY EXPRESSIONS: A CORPUS-BASED STUDY OF GERMAN-ENGLISH COLLOCATIONS 2063
 RUBÉN MEDINA SERRANO
- CAPÍTULO 109. A CONTRASTIVE ANALYSIS OF CONFLICT MINERAL COLLOCATIONS ALONG THE SUPPLY CHAIN: A CASE STUDY IN GERMANY 2087
 RUBÉN MEDINA SERRANO
- CAPÍTULO 110. “Y LA CULPA NO ERA MÍA NI DÓNDE ESTABA NI CÓMO VESTÍA”: IMPLICACIONES DEL DERECHO COMPARADO EN EL DISCURSO JURÍDICO Y SU TRADUCCIÓN. UN ESTUDIO DE CASO EN TORNO A LOS DELITOS CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL..... 2117
 ROBERT MARTÍNEZ-CARRASCO
 LAURA VERGAS LÓPEZ
- CAPÍTULO 111. DE DIOSAS Y HÉROES: LA PERVIVENCIA DE LA ESTRUCTURA DE DONANTE SOBRENATURAL DE «LA ODISEA» EN LA LITERATURA CRISTIANA DE MILAGROS..... 2136
 KHALID SBAI BELMAR
- CAPÍTULO 112. A CRIAÇÃO LEXICAL COMO ATITUDE DE RESISTÊNCIA LINGÜÍSTICA E CULTURAL..... 2157
 TABITA FERNANDES DA SILVA
 SILVIA HELENA BENCHIMOL BARROS

CAPÍTULO 113. EL ARTE COMO POSTRADUCCIÓN DE LA PANDEMIA POR LA COVID-19: EL CASO DE THE COVID ART MUSEUM.....	2189
MARÍA CANTARERO MUÑOZ	
CAPÍTULO 114. SOBRE LOCALIZACIÓN DE VIDEOJUEGOS Y NOMBRES PROPIOS.....	2211
ISABEL BRIALES BELLÓN	
CAPÍTULO 115. LA MEMORIA CONSTRUIDA DEL EROS SOBRE EL THÁNATOS EN <i>LOS HELECHOS ARBORESCENTES</i> DE FRANCISCO UMBRAL.....	2234
SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO	
CAPÍTULO 116. EL NARCISISMO ANGUSTIADO EN <i>CUANDO FUIMOS LOS MEJORES</i> DE AIXA DE LA CRUZ	2252
SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO	

INTRODUCCIÓN

Cualquier análisis no debe dejar el optimismo por un supuesto realismo incontestable, de modo “que nos tuerzan la ventura, pero no el ánimo”.

RAFAEL VALENCIA

Todo sustantivo es abreviatura. En lugar de contar frío, filoso, hiriente, inquebrantable, brillador, puntiagudo, enunciamos puñal; en sustitución de alejamiento de sol y profesión de sombra, decimos atardecer.

JORGE LUIS BORGES

El poder generador de conocimiento de la palabra, principalmente en el cauce escriturario, donde se manifiesta más poderosamente su valor epistémico, establece un poderoso vínculo entre el hombre y el mundo. La literatura, la lingüística y la traducción conforman una serie de disciplinas que de un modo u otro acompañan al ser humano desde su nacimiento. Creamos cuando contamos el mundo, organizamos, estructuramos, jerarquizamos, trasladamos. Y en esas acciones verbales reside la capacidad de aprehender y expresar la realidad que nos rodea. La lengua —ese sistema abstracto y cultural compuesto por signos— tiene la poderosa capacidad de expresar ideas a través de unas estructuras mentales simbólicas. De este modo, puede decirse que se trata de una representación compartida por una comunidad de hablantes, así como de un conocimiento concreto. La lengua, como vehículo de comunicación primario, es un artefacto de aprehensión y difusión del conocimiento. Pensar la lengua es, es un segundo nivel, un acto de reflexión de dicho conocimiento que sume a la comunidad en un interés compartido por esclarecer los mecanicemos del saber y del pensamiento.

En este libro se reúnen reflexiones sobre la lengua en torno a las disciplinas de la literatura, la lingüística y la traducción, espacios interconectados que plantean nuevos retos para su investigación, su cultura y su evolución, encuadradas dentro del pensamiento del ser humano.

Para ello, se ha dividido el volumen en cuatro secciones con el fin de analizar los diferentes enfoques de análisis desde un punto de vista científico y metodológico. La primera parte se centra en el estudio de la literatura, la cultura y el pensamiento. La literatura —y su reflejo en el pensamiento humano— se integra en un ente confuso y dinámico que muestra una mirada compleja y cambiante, al mismo tiempo que exige una revisión que trascienda lo estrictamente literario y que fije su atención en las múltiples áreas de la cultura y el pensamiento desde una indagación crítica. Por ello, debe considerarse que la literatura es una forma de transformación del pensamiento que actúa como artefacto de conocimiento humanístico. En este contexto, esta parte del libro aborda diferentes enfoques teóricos y acerca el concepto de lo literario desde la propia observación de la literatura, literariedad, funciones de la literatura, estilística y prácticas discursivas hasta la revisión de la literatura desde las perspectivas propuestas por las distintas escuelas de la teoría de la literatura. Asimismo, se plantea una aproximación a la literatura desde una categoría comparatística, mostrando diferentes propuestas teóricas que abundan en el estudio de la literatura en relación a diferentes ámbitos de la expresión humana. No debe olvidarse que la literatura es un cauce de pensamiento capaz de revelar diferentes disciplinas y de ser a su vez observada desde ellas: la historia, la sociología, la teoría social, la teoría literaria, la teoría de los medios de comunicación, el cine, la antropología cultural, la filosofía y el estudio de fenómenos culturales. De este modo, en la primera sección del libro, también se acomete el estudio desde enfoques culturales como la comunicación y la cultura de masas, la semiótica de la cultura, estudios filosóficos, sociológicos, etnográficos y antropológicos, arqueología de los saberes, contracultura, subcultura, cultura pop y cibercultura. De otro lado, se acogen temáticas desde una perspectiva historiográfica que pretenden mostrar una relación entre los estudios críticos de los procesos de conocimiento histórico y el curso literario, en cuanto la memoria individual y colectiva contribuye al

desarrollo de imaginarios culturales que se reflejan tanto en la literatura como en la reconstrucción de identidades sociales, generando interesantes —y no siempre inocuas— lecturas del relato histórico.

Por lo que respecta a la segunda sección del libro, se centra en los nuevos retos para el estudio de la lengua y la lingüística como espacios interdisciplinarios que buscan analizar y estudiar el uso de la lengua y el lenguaje desde enfoques diacrónicos y sincrónicos. Para ello, se establece un análisis de las diferentes estructuras de la lengua y el lenguaje humano, teniendo en cuenta sus variaciones y las condiciones que hacen posible su comprensión y expresión. Asimismo, esta segunda parte supone una aproximación a una nueva realidad asistida por las nuevas tecnologías que están dando lugar al desarrollo de herramientas que permitan entender y analizar la complejidad del sistema lingüístico. De este modo —y teniendo en cuenta que las lenguas son la base de toda cultura—, se aborda el estudio lingüístico a través de ámbitos relacionados con la comunicación, el estructuralismo y la didáctica de las lenguas; de ahí que esta sección también haga referencia a la propia sociedad en red, en relación a la lingüística y la propia enseñanza de lenguas, como elemento de comunicación humana basado en una forma de transmisión de conocimiento.

En la tercera sección se plantea un análisis de la relación existente entre la sociedad y la lengua y la traducción. La traducción y la interpretación son dos disciplinas complementarias: mientras que la traducción busca traspasar un texto a una lengua diferente, la interpretación hace referencia a un contexto material expresado a una forma de expresión lingüística del mismo contenido, siendo fiel al contenido original en la medida de lo posible. En este sentido, la sociedad tiene un peso importante, ya que influye tanto en el uso de la lengua como en las normas culturales y en el contexto de los propios hablantes. La sociolingüística utiliza la lingüística para estudiar las relaciones entre el lenguaje y los propios comportamientos sociales, por lo que se encarga de la descripción de las normas sociales que determinan el comportamiento lingüísticos. Por tanto, en esta sección del libro se analizan los procesos cognitivos de la traducción y la interpretación, en tanto que son una forma de estudiar la lengua y la cultura, pero también de la sociedad. Por este

motivo, se han incluido trabajos relacionados directamente con la sociolingüística, ya que el estudio de la sociedad y la lengua, así como la pragmática y el análisis del discurso son complementarios para entender no solo la lengua, sino también el propio desarrollo lingüístico, aspecto valioso para comprender las estructuras mentales y gramaticales que pueden llegar a componer toda lengua, a su vez influida por una sociedad y una cultura dadas.

Por último, este libro incluye una sección dedicada a la interdisciplinariedad, dado que la lengua no puede entenderse como un ente aislado. Tal como se puede ver en cada una de las citadas partes del libro, la lengua ocupa todos los aspectos de la sociedad y de la cultura, por lo que aquí se parte del análisis de aquellos aspectos que traspasan la propia filología. De este modo, se pretende analizar cuestiones lingüísticas, literarias y pragmáticas en relación a otras disciplinas del ámbito académico.

Con todo ello, este libro pretende un acercamiento, desde una perspectiva panorámica e interdisciplinar, a los nuevos retos que plantean los estudios de la lengua, la lingüística, la literatura y la propia traducción. Dichas disciplinas están más vivas que nunca y deben ser entendidas como un elemento fundamental para “traducir” la realidad y la ficción en conocimiento.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
ROSARIO PÉREZ CABAÑA

SECCIÓN I

LITERATURA, CULTURA Y PENSAMIENTO

EL SURGIMIENTO DE LAS NARRATIVAS
REVOLUCIONARIAS FEMINISTAS EN “CEREZOS EN
TINIEBLAS” DE HIGUCHI ICHIYO

CATALINA CHENG-LIN

Universidad de Granada, España

JOSÉ ENRIQUE NARBONA PÉREZ

Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

En el presente artículo, se analiza una obra literaria recopilatoria compuesta de cinco relatos pertenecientes al período de transformación de la sociedad Meiji en Japón: “Cerezos en tinieblas” escrita por Higuchi Ichiyo, donde a partir de la temática principal de sus argumentos: la mujer japonesa, se irá demostrando los cuestionamientos que planteaba la autora sobre el papel femenino en la sociedad Meiji, el manifiesto de su opresión y el dilema de la oposición entre obligación social y deseo personal, todo ello constatable como testimonios del florecimiento de una nueva literatura feminista revolucionaria.

PALABRAS CLAVE

Higuchi, Ichiyo, Yamizakura, revolutionary, feminist, narratives and the Meiji society

INTRODUCCIÓN

Las cuestiones de mayor impacto estuvieron a la vanguardia de las preocupaciones sociopolíticas muy presentes en todo el proceso de modernización de la era Meiji [明治時代] (1868-1912), que estaba fuertemente influenciada por los modelos evolutivos (Yamada, n.d.) de la identidad nacional y de ahí se derivaba un decisivo cambio de la sociedad japonesa hacia orientaciones lineales del desarrollo histórico.

La era Meiji supuso el comienzo de la modernización de Japón y la sociedad nipona se apresuraba por introducir los valores occidentales (Said, 2004: 17), los cuales enfatizaban la superioridad de la raza blanca por encima de las demás (i.e. la raza oriental y la raza negra), así mismo, se constató que, dentro de ese orden jerárquico, el hombre siempre estaba por encima de la mujer (Fariña, 2016: 20). La inferioridad que sufría Japón por percibirse como un “país femenino” hizo que se obsesionara por encontrar un remedio “masculinizándose” con la implantación de un nuevo modelo social. De este modo, en cada núcleo familiar el cabeza de la familia solo podía ser un hombre, y Japón, como nación, también tenía un único cabeza de familia que era el Emperador. Además, con el propósito de establecer un sistema social jerarquizado, la sociedad Meiji perpetuó los valores confucianos importados desde la China continental (Knapp, 2009: 2252), que son: la benevolencia [仁]; la justicia [義]; la confianza [信]; la sabiduría [智]; y el rito [禮], aplicándolos a todos los ámbitos sociales, es decir, la familia era una unidad mínima social y económica, y la colectividad se anteponía al individualismo; que por entonces se desarrollaba en Occidente con el Romanticismo. A medida que se legitimaba este nuevo orden social, a las mujeres se las despojaron de todos los derechos políticos y jurídicos, por lo que quedaron confinadas en sus hogares sacrificándose el resto de su vida al cuidado de la familia y entregándose a la sumisión y los dictámenes de sus esposos, lo que supuso la anulación de su propia identidad personal y la desconstrucción de la conciencia de individualidad como tal (Fariña, 2016: 28-29).

La literatura del período Meiji jugó un papel primordial por reflejar los cambios mediante evocaciones de una tensión entre los momentos de

éxtasis poética y el impulso implacable de la trama teleológica en las representaciones de la vida japonesa moderna. No obstante, a consecuencia del condicionamiento social, la literatura de esta época se diferenciaba entre la literatura femenina y masculina según los criterios impuestos por la élite gobernante, los cuales, en términos generales, solían menospreciar las obras escritas por mujeres, ya que les restaba mérito a las mujeres por considerarlas carentes de imaginación¹ y que sus obras se restringirían a reflejar meras temáticas descriptivas del hogar, sus relaciones románticas con los hombres y la educación de llevar las faenas domésticas².



Figura 1. Fotografía de Yokohama tomada en el año 1877
Fuente. Google imágenes

Pese a las restricciones sociales imperantes y la falta del apoyo institucional, seguía habiendo mujeres escritoras solo que la mayoría de ellas

¹ Por ejemplos, las novelas escritas por mujeres eran denominadas “novelas autobiográficas” mientras que aquellas compuestas por hombres se les denominaban “novelas personales” y se les valoraban como historias originales y dignas de elogios.

² Se promulgaba el ideal de mujeres virtuosas *Ryōsaikenbo* [良妻賢母] o “esposa buena, madre sabia”, cuyo propósito era forzar a las mujeres a la sumisión y obediencia absolutas muy arraigado en la tradición patriarcal de entonces.

*invisibilizadas*³, y, por falta de recursos, muchas solo podían basar sus obras en referentes clásicos de siglos XI y XII, que era cuando todavía se podía apreciar los escritos⁴ de carácter emotivo y sensible, el concepto *mono no aware* (物の哀れ) que aludía a la representación y apreciación de la sensibilidad y empatía, la melancolía y la tristeza en su forma más efímera, los relatos y poesías, así como el brillante género de diario (*nikki*) entre los que destaca el sobresaliente *Makura no Sōshi* (“El Libro de la Almohada”), en el que su autora, Sei Shōnagon, ofrece una visión caleidoscópica de la corte real hacia el año 1000, antes de ser reemplazados por la literatura épica de samuráis. Entre las escritoras coetáneas de la era Meiji, destacó Higuchi Ichiyo, que supo plasmar en sus obras el análisis de las impresiones que observaba sobre el papel femenino en la sociedad de su tiempo. Por consiguiente, el presente artículo tiene por objetivo analizar la obra literaria recopilatoria compuesta de cinco relatos de corte realista pertenecientes a esta autora titulada: “Cerezos en tinieblas”, donde a partir de la temática principal de sus argumentos: la mujer japonesa, se irá demostrando los cuestionamientos que plantea la autora sobre el papel femenino en la sociedad Meiji, el manifiesto de su opresión y el dilema de la oposición entre obligación social y deseo personal, marcando, de esta manera, el comienzo de una nueva “literatura feminista” revolucionaria, que según Fariña, “la literatura feminista] implica un planteamiento, una perspectiva, una conciencia y una posición crítica sobre las cuestiones de género” (2016: 34).

1. HIGUCHI ICHIYO, PIONERA DE LA LITERATURA FEMINISTA JAPONESA.

Higuchi Ichiyo [樋口一葉] (1872-1896) fue escritora y novelista, y goza de especial admiración en la literatura japonesa, así como es una

³ Para poder publicar, algunas escritoras usaban nombres de hombres o se camuflaban bajo pseudónimos, como decidió hacer otra autora pionera, Tanabe Tatsuko, más conocida por el nombre literario de Miyake Kaho. En el caso de la autora de nuestro trabajo de investigación, esta adoptó precisamente el pseudónimo de Higuchi Ichiyo [樋口一葉]. Su nombre de nacimiento era Natsu Higuchi [樋口 奈津], o también, Natsuko Higuchi [樋口 夏子].

⁴ Obras más excelentes de la literatura japonesa: “Genji Monogatari” (Historia de Genji) [源氏物語] y “Makura no Sōshi” (El libro de la almohada) [枕草子].

figura social muy reverenciada. Debido a las barreras lingüísticas, poco se sabe sobre ella en el mundo occidental, por lo que su grandeza queda restringida únicamente a la admiración de lectores de lengua japonesa, y limitando de esta forma la difusión de los estilos literarios que empleaba la autora en sus obras, entre ellos, los valores socioculturales que ésta intentaba transmitir a sus lectores.

En lo que se refiere a su biografía, desde una edad muy temprana, la prodigiosa escritora demostró ser una estudiante brillante y una apasionada de la lectura, mostrando una precoz inclinación hacia la escritura tal y como anotó en su diario personal en otoño de 1895: “Desde que era una niña de siete años, he tenido en mi mente la ambición de escribir, y el hecho de que estoy escribiendo ahora no es más que una realización parcial de mis sueños largamente anhelados” (Tanaka, 1957, p. 172). A pesar de que se vio obligada a abandonar la escuela por su condición de mujer y falta de recursos económicos en su familia, supo encontrar la manera de compaginar entre sus labores para el subsidio financiero, su pasión por escribir y reflejar fidedignamente la realidad de su época.

Su corta vida coincidió con la época de transición en Japón, las forzosas reformas del período Meiji que intentaban equiparar a Japón a las exigencias de la modernidad impuesta con la entrada de las potencias occidentales en 1854, obligando a Japón a abrirse y a dejar su política de aislamiento político (*sakoku* [鎖国]). Estos hechos político-históricos tuvieron una repercusión desigual en la sociedad japonesa. En otras palabras, las reformas fueron de carácter superficial y solo beneficiaron a la alta sociedad, cuyo afán era acelerar el proceso de modernización del país y equipararlo según las exigencias del mundo occidental. Por consiguiente, aun habiendo importado los modelos occidentales para las reformas económico-políticas, una mejor organización militar y progresos tecnológicos derivados de las revoluciones técnicas surgidas en el seno industrial de las grandes potencias occidentales, la estructura social nipona permaneció intacta y anclada en el esquema feudal que vertebraba en Antiguo Régimen nipón, la cual provocaba una división social enorme –en lo que se refiere al mal reparto de la riqueza y a la

imposibilidad de ascenso de estatus–, y sometía a gran parte de la población a vivir bajo el estricto código social, anticuado y discriminatorio.

Por último, cabe mencionar que en sus obras se aprecia la maestría de la escritora en fusionar los diferentes estilos literarios vigentes hasta su época, y más aún, supo dotar de realismo a sus descripciones permitiendo al lector un contacto cercano y con un sentido de inmediatez de las vivencias de los personajes y de los acontecimientos –que fue lo que posteriormente trajo la atención de algunos escritores occidentales de las corrientes realistas y naturalistas–. Esto fue, sin duda, una innovación sin precedente en la historia literaria nipona, y como no, supuso una revolución en contra de los cánones lingüísticos rígidos y estratificados.

2. CEREZO EN TINIEBLAS: MANIFIESTO DE LA MUJER OPRIMIDA Y DISCRIMINADA

La obra “Cerezos en tinieblas” está compuesta de cinco pequeños relatos con los siguientes títulos: “Cerezos en tinieblas [闇桜]” (Yamizakura, 1892) “Aguas cenagosas [にごりえ]” (Nigorie, 1895), “Noche de plenilunio [十三夜]” (Jusanya, 1895), “Dejando la Infancia atrás [たけくらべ]” (Takekurabe, 1895-96) y “Encrucijada [わかれ道]” (Wakaremichi, 1896). En cada relato, de corte realista, Higuchi Ichiyo retrata las vivencias de mujeres en diferentes circunstancias sociales y en varias etapas de su vida: las penurias de prostitutas de bajo rango, la dura transición de la inocencia de la niñez a la madurez con la compleja vida de adultos, la opresión de un matrimonio de conveniencia profundamente infeliz y un caso de jóvenes enamorados.

A través del uso de distintas técnicas y elementos literarios, la autora pone de manifiesto diferentes facetas sociales de su época y logra, de forma magistral, transmitir sus mensajes al lector, incitándolo a reflexionar y cuestionar los valores sociales, el estado psicoemocional de sus personajes y poniendo de manifiesto la opresión y el dilema de la opresión de la mujer de la sociedad Meiji entre la obligación social y el deseo personal, todo ello expresado con el lenguaje lírico-sentimental que tiñe a los relatos de una sensación melancólica y los detalles descriptivos que

combina las imágenes realistas y poéticas imprescindibles para la transmisión de los sentimientos.

En este sentido, cabe destacar la presencia del “narrador omnisciente”. Se trata de un elemento literario importado de la literatura occidental. Higuchi Ichiyo es considerada pionera o, al menos, como la primera escritora “mujer” que empleó esta técnica literaria en sus obras en la historia de la literatura japonesa. “Hay dos casas. El perfume del ciruelo que crece bajo el alero de una les anuncia a ambas con su floración la llegada de la primavera” (Higuchi, 2006, p. 9). En esta cita extraída del párrafo introductorio de la obra, el narrador nos sitúa el contexto en el que las acciones consecutivas se irán desarrollando a lo largo de la historia. El mérito que aporta el narrador omnisciente es que resalta el efecto del realismo y la inmediatez de la escena descrita, además de aportar una fluidez natural enorme a la estructura narrativa. Aquí, podríamos además remarcar la maestría de la autora en fusionar los elementos tradicionales propios de la literatura nipona como leyendas populares (las mitologías), los proverbios, además de los haikus⁵. Todo ello atrae la atención del lector que identifica los aspectos cotidianos y los elementos socio-culturales compartidos. “En la cocina a veces se escucha el bullicioso crepitar del fuego avivado en el brasero” (Higuchi, 2006, p. 19). Además, se aprecia una inmensa riqueza léxica en la información que da el narrador omnisciente o invisible, que permite la intensificación del realismo de la escena descrita y del naturalismo observado de la acción que está teniendo lugar. Del narrador omnisciente obtenemos la información acerca de los personajes.

⁵ Haiku: El haiku [俳句]: género poético originario de Japón. En consonancia con la tradición literaria nipona, los haikus se escriben en tres versos sin rima, de 5, 7 y 5 sílabas, respectivamente. Las temáticas suelen hacer referencia a escenas de la naturaleza o de la vida cotidiana, y a menudo se sitúan en una época o momento del año (*kigo* [季語]).

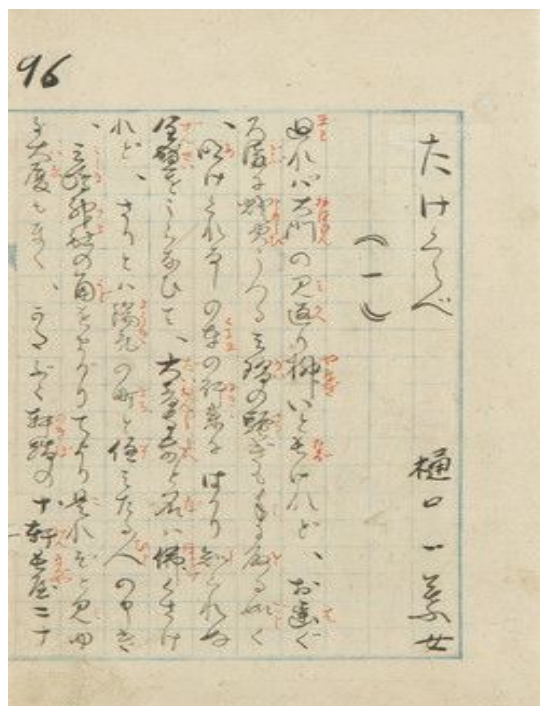


Figura 2: Página del manuscrito original de “Dejando la Infancia atrás” (Takekurabe, 1895-1896)

Fuente. www.nippon.com

Finalmente, en lo que se refiere de la información de los personajes, no solo nos referimos al realismo que ofrece las descripciones físicas, sino el narrador omnisciente nos revela sus respectivas personalidades. “Al superior del templo *Ryuugeji*, a medida que aumentan sus bienes, se le abulta el vientre, ciertamente algo que causa admiración” (Higuchi, 2006: 96). En esta cita se aprecia, además de los detalles acerca de la carencia ética del monje, el tono crítico del narrador el cual, sin perder su posición observador objetivo, hace inferir la información intencionada mediante el empleo de la ironía. En relación con esto, podríamos comentar acerca de la sociedad de la época, la cual podría calificarse como ‘anticuada’, ‘intransigente’ y ‘corrompida’.

3. CONFUCIANISMO: INSTRUMENTO DE REPRESIÓN SOCIAL DE LA MUJER.

Las divisiones sociales, consecuencia del patrón confuciano corrompido —que venía impuesto por la clase aristócrata muchos siglos atrás—, no experimentaron progreso alguno aun con la importación de las nuevas reformas políticas y las innovadoras corrientes de pensamiento democráticas a imitación del modelo occidental. En los relatos, la vestimenta de los personajes y la descripción del contexto físico en el que se desarrollan las acciones son simbólicos porque denotan la identidad de los personajes, el estatus social al que pertenecen y el rol asignado al hombre y a la mujer y, por consiguiente, todo responde a un código social y pautas de comportamiento rígidos e injustos. “Soy mujer y no puedo rivalizar para nada con un hombre y se han aprovechado de esa debilidad” (Higuchi, 2006, p. 90). Midori, la protagonista del capítulo “Dejando la Infancia atrás”, con su inocencia infantil denuncia una injusticia que ella observa y experimenta del mundo de los adultos, y del que ella misma rechaza y se resiste en pasar a formar parte, ya que no solo se trata de una sociedad condicionada por un estricto código social que desfavorece a los plebeyos en los estratos sociales más bajos, sino que por el hecho de nacer siendo “mujer” cuando se hacen adultas las mujeres, pierden su libertad y viven sometidas a la voluntad de sus maridos.

Por un lado, en “Noche de plenilunio”, la protagonista, Seki, ha intentado luchar por su libertad y trata de recuperar su autonomía y dignidad como persona. Toma su decisión de abandonar a su marido, quien la repudia y a su pequeño hijo regresando a la casa de sus padres. Sin embargo, su padre la convencerá de que se resigne y la única razón que le da es su condición de ser mujer y por ello “su función es aguantar las cosas difíciles” (Higuchi, 2006, p. 61). En el fondo, se trata de una crítica a la sociedad japonesa del período Meiji, donde los estratos sociales estaban claramente diferenciados y la posición social de una persona venía definida desde su nacimiento. Más, con la apertura del país, un nuevo grupo se convirtió en el dominante de la esfera económica: la burguesía, definida por hombres que habían prosperado gracias a su esfuerzo personal o bien por las conexiones familiares, o bien por los tratos de favores personales⁶. En el caso de la familia de Seki, los Kazue, aun

⁶ Anteriormente, durante el período Edo (1603-1868) los comerciantes y mercaderes que formaban el grueso de esta empoderada burguesía tras la Restauración Meiji eran considerados

con origen samurái, no gozaban de prosperidad económica, por lo que después de haberle recordado su deber funcional de “mujer”, el padre de Seki le revela su verdadera intención: “... aunque sea doloroso, por tus padres, por tu hermano y ya que tienes a ese niño... Por favor, guarda silencio y sigue viviendo como hasta ahora” (Higuchi, 2006, p. 61). Es decir, lo único que importa son los lazos con la familia política que es lo que garantiza el futuro próspero del hermano y el mantenimiento de la reputación de la familia.

Por otro lado, en algunas figuras masculinas, como sucede con el padre de Sangorō, en “Dejando la Infancia atrás”, “... conocido como Tetsu el de las reverencias, nunca ha levantado la cabeza ante una persona de rango superior, ...o cualquiera que le pida algo irracional; su temperamento es aceptarlo con gusto...” (Higuchi, 2006, p. 100) y Kichi, en “Encrucijada”, se aprecia una actitud “conformista” al código social impuesto. En el caso del padre de Sangorō, su actitud de resignación es entendible, ya que él ya está amoldado al código social que le han inculcado y educado durante toda su vida; sin embargo, y aquí volveríamos a mencionar las nuevas reformas sociales introducidas imitando al modelo occidental, que de cierto modo toleraban el ascenso social por prosperidad económica y permitían mayor libertad en cuanto a la elección de profesiones, la figura de Kichi vendría a simbolizar la actitud de una parte de la sociedad nipona de la época a experimentar el nuevo modelo social que apostaba por una sociedad más justa donde los individuos podía lograr el éxito a base de esfuerzos (*Risshinshusse* [立身出世]).

“No podré. Aunque alguien viniera, a la fuerza me tomara de la mano y tirara hacia arriba, yo estoy bien aquí y haciendo esto. Lo mejor para mí es untar aceite a los paraguas” (Higuchi, Higuchi, 2006, p. 120). Esta frase asertiva provocaría un impacto moral si la comparásemos con la resignación de Reki y la denuncia de Midori mencionadas en líneas anteriores. Las heroínas en los relatos que nos cuenta Higuchi Ichiyo son conscientes de su condición como mujer y aun al final terminan

la capa más baja de la pirámide social que se fundamentaba en la separación promulgada por la doctrina neo-confuciana que fue acogida y modelada por los teóricos sociales bajo el amparo del régimen To-kugawa.

resignándose, todas reflexionan sobre las injusticias sociales y es plausible su valentía en poner de manifiesto sus denuncias y su deseo de lograr un vida mejor y más justa. “No es que yo quiera ir, pero tengo que hacerlo... - y pronunció estas palabras con desánimo” (Higuchi, 2006, p. 126). Además, se aprecia también una actitud innovadora por parte de las figuras masculinas como Kichi, quien aun siendo hombre denuncia abiertamente esa injusticia social hacia las mujeres: “Tú, una mujer independiente, puedes mantenerte con la costura ¿no crees? Tienes tanta habilidad en tu trabajo, por qué te has comprometido en esa cosa tan absurda, ¿no te parece que es algo deplorable?” (Higuchi, 2006, p.126).

Además de las detalladas descripciones expuestas por el narrador omnisciente, el cual siempre cuenta los relatos tomando una postura objetiva, este también informa a los lectores el plano subjetivo de los caracteres, es decir, refleja los estados psicoemocionales de los personajes, y que muchas veces, su efecto sobre el lector se ve intensificado con las descripciones del entorno donde las acciones tienen lugar. Esto lo podemos asociar al uso de la técnica narrativa occidental denominada ‘*stream of consciousness*’ (corriente de pensamiento) a partir de mediados del siglo XIX. En la lectura, los lectores recibimos la información mediante el monólogo interior de los personajes. En “Aguas cenagosas”, la mujer de Genshichi, el hombre que está enamorado de la protagonista Riki, se desespera ante la pasividad de su marido que reniega de todas sus responsabilidades después de haberse arruinado y perdido su posición social. “[Hatsu, la mujer de Genshichi] Eres un hombre deplorable, miserable y cruel. Pensó todo esto, pero le cuesta expresarlo con palabras, y sus ojos se llenaron de lágrimas de resentimiento” (Higuchi, 2006, p. 45).

El empleo de esta técnica afirma, de nuevo, las influencias literarias occidentales que la escritora recibió, sobre todo de las corrientes modernistas, realistas y naturalistas, y lo sorprende de su maestría reside en que en un período tan corto de su vida fue capaz de desarrollar una fusión extraordinaria de las diferentes corrientes literarias que se estaban desarrollando con plenitud en Europa (o el mundo occidental en general) y adaptándolas al contexto del Japón moderno. A efecto de la técnica *stream of consciousness*, por un lado, podemos mencionar la más notable

escritora modernista británica Virginia Woolf (1882-1941) quien aplicó la misma técnica en sus obras (por instancia, “To the Lighthouse”) que le permitió transmitir los pensamientos y los estados psicoemocionales de los personajes, logrando de este modo, una empatía mayor en los lectores. Y, por el otro lado, igualmente podemos mencionar a otro célebre escritor ruso Lev Tolstói (1828-1910) quien, igual que sus contemporáneos europeos introdujo las novedosas técnicas literarias como el narrador omnisciente y el monólogo interior para realzar el realismo de sus relatos que revelan la hipocresía y la falsa apariencia de la alta sociedad de la Rusia zarista. “¿Qué opina?... Anna Pávlovna, sonreía al vizconde y a los otros esperando la respuesta, como diciendo: tengo que ser amable con él; vean cómo le hablo, aunque sé que no puede decir nada” (Tolstói, 2004, p. 44).

Retomando los relatos de Higuchi Ichiyo, en concreto en “Aguas cenagosas”, los lectores apreciamos los sentimientos y conflictos internos de los personajes mediante las dos técnicas literarias mencionadas en líneas anteriores. “Genshichi se sintió muy triste y perturbado, en lo más profundo... No lo sofoca el humo del incienso contra mosquitos sino sus emociones que lo queman y le hacen sentir ardor” (Higuchi, 2006, p. 35). A parte de los sentimientos y los sufrimientos, lo extraordinario de la escritora es su maestría para emplear los novedosos recursos literarios para resaltar el humanismo; ignorado en una sociedad corrompida por carencias éticas y revestida con la fachada de ‘sociedad moderna’. Si continuáramos con el análisis observamos como la protagonista, Riki, quien, a pesar de su aparente vida acomodada lograda por su belleza y sus dotes de seducción, “Sus sentimientos parecen ligeros como un delgado papel de seda... Derramar lágrimas como ser humano, aguantarse durante cien años...ocultando el dolor. Esa actitud la aprendió con esfuerzos” (Higuchi, 2006, p. 36). Es decir, las mujeres son tan humanas como los hombres, aman y sufre, pero todo esto queda reprimido por el código social, y por la mujer solo se le juzga por la posición social que ocupa, en el caso de Riki, su única salida es convertirse en concubina de algún hombre rico o de alto rango.

Más, en lo que respecta al código social, el cual exige a las diferentes clases sociales estrictos comportamientos (todos se ven reflejados en la

forma como visten, en el lenguaje y en los tratos sociales que reciben) y a las mujeres a someterse a injustos tratos, podemos apreciar esa que los únicos personajes en los relatos que cumplen los valores confucianos son los niños quienes todavía conservan su conciencia intacta. En “Dejando la Infancia atrás”, ante los abusos injustos Shinnyo retoma el mando de su pandilla porque según él, “... maltratar a alguien más débil es una deshora” (Higuchi, 2006, p. 100). Frente a la inocencia y actitud ética está el falso mundo de los adultos que solo responden a los obedecen ciegamente a los reglamentos sociales y tratar siempre de poner a salvo su apariencia social y reputación. “En cambio, el hombre [Genshichi] se hizo un seppuku perfecto. Conociéndolo del tiempo en que era colchero yo no pensaba que fuera un hombre valiente, pero su muerte sí que fue gloriosa, resultó un varón admirable – así se expresó alguien” (Higuchi, 2006, p. 49).

Frente a esa muestra de heroicidad falsa de los hombres, quienes, a pesar de su cobardía e incapacidad de lograr éxito social en la vida, al suicidarse –el caso de Genshichi– haciendo el *seppuku*⁷, se le elogia de ese cometido “heroico”. A juicio del lector, esta heroicidad vendría a ser una ironía que denuncia a esa práctica falsa y corrupta de los valores confucianos. En sus relatos, a través del narrador omnisciente, la autora nos presenta como de corrompida estaba la sociedad de su época y como los valores éticos eran igualmente tergiversados. “Fujimoto, el del templo *Ryuugeji*, es como un pastelito de arroz a medio comer, un tipo que está duro en el centro y que provoca malestar” (Higuchi, 2006, p. 99). Ve lo que hacen sus padres y hermana, pero lo reprimen por ser recto de corazón. Aquí, la autora crítica como Shinnyo, era mal visto tanto por su familia como por los demás porque él no se comportaba de acuerdo con las convenciones sociales establecidas, que consistían en la satisfacción material y el egoísmo personal.

⁷ El *seppuku* [切腹], también conocido como *harakiri* [腹切] o *haraquiri* [腹切り] es la modalidad de suicidio ritual que se practicaba en Japón por corte de vientre. Formaba parte del *bushidō* [武士道], es decir, el código ético de los samuráis y se realizaba de forma voluntaria para morir preservando el honor ante la derrota en un combate, o como una forma de pena capital para aquellos que habían cometido delitos graves de ofensas o de deshonor.

4. FATALISMO: MUJER LUCHADORA VS. REPRESIÓN SOCIAL

A efecto de las convenciones y el código social que estaban al servicio de un sistema machista y patriarcal corrompido, podemos comentar el concepto de “Fatalismo”. Según el renombrado novelista británico Thomas Hardy (1840-1928), pese a que el hombre está condicionado por su propio destino y está sometido a la voluntad impredecible de la naturaleza, la sociedad victoriana estaba más bien sometida a la voluntad de unos códigos sociales inmutables y corruptos que demostraba ser anacrónicos con los nuevos pensamientos de la modernidad. De manera que, en una de sus obras célebres, “Tess of the D’urbervilles” (1891), refleja las distorsiones sociales en los sucesos y sufrimientos que experimenta su protagonista Tess, quien al mismo tiempo encarna las mujeres, cuyo destino es el “...instrumento más potente para oponerse a la felicidad del hombre⁸” (Hardy, 1971, p. 9). Es decir, la mujer era víctima de un sistema machista que condicionaba la vida de la mujer y la sometía a su voluntad. Este abuso social lo denuncia Hardy con el sacrificio final de la protagonista, ya que su existencia como una mujer independiente y luchadora suponía un peligro para una sociedad inmutable y conservadora.

Una sociedad decimonónica en la que la dicotomía de ambos géneros era impuesta por las expectativas y cánones propios de la estricta educación. Esta convencionalidad es atacada tanto por Hardy como por Higuchi a lo largo de su bibliografía, y, por ejemplo, es truncada en el precioso retrato que elaboró Edith Wharton en “The Age of Innocence” (1920) sobre las contradicciones emocionales que brotan en la alta sociedad neoyorquina de la década de 1870. En esta obra se presenta el polo opuesto referente a la personalidad femenina aprobada en la época con el rebelde personaje de Ellen Olenska, la cual provoca una sobresaltada conmoción general de la sociedad desde su primera aparición en la novela, que supone su reincorporación al mundo elitista neoyorquino al que perteneció antes de contraer matrimonio:

⁸ Versión original: “... most potent instrument for opposing Man's happiness.”

Era muy incómodo que el palco que atraía la compacta atención masculina de Nueva York fuera justo aquel en el que se sentaba su novia entre su madre y su tía. Además, hasta ahora no identificaba a la dama del traje Imperio, ni menos podía imaginar por qué su presencia creaba tal conmoción entre los miembros del club... pues los comentarios en voz baja que se hacían a su espalda le dieron la certidumbre de que aquella joven era la prima de May Welland, a la que la familia siempre se refería como la 'la pobre Ellen Olenska' (Wharton, 2008, p. 21).

Esta atractiva mujer de treinta años es la expresión perfecta y ofensiva de la independencia que rebasa las actitudes sociales bien apreciadas del otro personaje femenino con el que contrasta, su prima May Welland, perfectamente asentada en la sociedad y que se conforma con el rol de esposa que promulgaba el paisaje social y cultural aceptado: “[Newland Archer] advirtió que Mrs. Welland y su cuñada enfrentaban su semicírculo de críticos con el aplomo Mingottiano que Catherine inculcaba a su tribu. Notó que sólo May Welland dejaba entrever, por un intenso color en sus mejillas ... que resentía la gravedad de la situación” (Wharton, 2008, p. 24). En esta cita observamos cómo la novia formal del protagonista está acoplada a los valores impuestos en la sociedad. Ella es consciente de lo que ocurre y lo que implica la gravedad de aceptar con indiferencia el delito moral que ejemplifica su prima tras su fuga de su triste matrimonio con un conde polaco de mala reputación. Su reacción inconsciente imprime la idea de que May se sentiría más cómoda y reconfortada formando parte de cualquier otro palco del teatro de la Academia de Música de Nueva York y no ser ella la que recibiera aquella oleada de miradas reprobadoras.

En los relatos de Higuchi Ichiyo, apreciamos, además de la resignación de las heroínas, la muerte que simboliza el castigo de la mujer si ésta intenta rebelarse contra el orden social que la somete. “Fue acuchillada [Riki] por la espalda en diagonal. Tenía también un rasguño en la mejilla, y otra puñalada en la nuca, además de varias heridas: no hay duda de que fue atacada cuando trató de escapar... En cambio, el hombre [Genshichi] se hizo un seppuku perfecto” (Higuchi, 2006, p. 49). Como puede observarse, esta trágica cita ejemplifica perfectamente la realidad fatalista que dominaba la sociedad Meiji y en la que orbitaba la vida de las mujeres.

En contraposición a la idea del Fatalismo está el “Determinismo”, el cual, basándose en el hecho de la existencia de una fuerza que está por encima del Hombre, afirma que cualquier acción del presente puede determinar el futuro de cada individuo. Aquí retomamos las ideas que Thomas Hardy planteó en su novela “Tess of the D’urbervilles”, donde cuenta que el destino de la protagonista ya venía definido por esa acumulación de la maldición familiar –algo que probó ser una historia inventada y falsa–. Esta maldición al mismo tiempo simboliza el conservadurismo inmutable de la sociedad victoriana que era anacrónico con los avances tecnológicos y el progreso social en una época de tránsito hacia la modernidad.

Igual que la heroína de Hardy, las generaciones que cuenta Riki simbolizan las convenciones y el código social de muchos siglos de tradición antes del período Meiji, los cuales están tan arraigados en la sociedad nipona –profundamente corrupta e injusta– su transformación no será una tarea fácil. Aquí sería donde entra el juego la idea del determinismo que Higuchi Ichiyo, quien introduce en sus narrativas como un intento de resucitar el optimismo frente a ese pesimismo provocado por el fatalismo de la sociedad colectivista con un “exceso de reglamentación” (Blanco y Díaz, 2007, p. 555) de su época. Por un lado, como ya se ha mencionado en líneas anteriores, los únicos personajes que conservan la rectitud de los principios éticos son los niños o jóvenes que gozan todavía de cierta libertad y se mantienen al margen de los prejuicios sociales (i.e. Shinnyo del templo *Ryuugeji*). Por el otro lado, mediante el empleo del narrador omnisciente, la autora nos hace comprender que las pautas sociales son comportamientos externos impuestos a la fuerza e inculcados por un sistema político corrompido desde hace muchos siglos, y que solo estaba al servicio de una minoría que sostenía el poder. “De niñas tiernas, si se les preguntaba ¿Qué prefieres un billete o una golosina?, estiraban la mano y respondían: -Quiero el dulce” (Higuchi, 2006, p. 35). En la mayoría de los relatos, las heroínas ejercen la prostitución, una profesión repudiada por la sociedad, y en su narración la autora hace un llamamiento a la conciencia del lector haciéndole ver que es una profesión que no ejercen las mujeres por voluntad propia y que lo único

que persiguen es la búsqueda que desempeña cualquier otro ser humano. Su deseo es simplemente el de poder sobrevivir.

La crítica social que elabora Higuchi Ichiyo, tanto del sistema tradicional Tokugawa como de los novedosos valores capitalistas impresos en la sociedad japonesa a través del contacto con los países extranjeros tras la apertura a Occidente, ilustran de manera magistral la discusión imperante en Japón sobre aquellos grupos sociales marginados que rebajaban supuestamente la moral humana a un estado de deshonra. Junto con las prostitutas, gracias a su estancia en el desaprobado distrito de Yoshiwara, en Edo, una suerte de antecedente de *Kabukicho* [歌舞伎町], considerado el actual barrio rojo de Tokio, la escritora también aprovechó para dar voz a otras personas cuya categoría social es tachada como oscura y que eran manejadas en la literatura japonesa previa como meros arquetipos. Puede advertirse este tratamiento más humano que distorsiona la narrativa tradicional si se compara con otras novelas que se sirven de estos grupos marginales. Véase, por ejemplo, la caracterización que dispensa la obra maestra de Kawabata Yasunari titulada “La casa de las bellas durmientes” (“Nemurerubijo”) sobre las jóvenes vírgenes narcotizadas que ofrecen su presencia exótica a ancianos adinerados. En esta novela, el premio Nobel traza con un pulso quirúrgico la descripción de estas doncellas como un simbolismo sexual que escenifica la guía hacia una inspiración de catarsis religiosa dirigida a que el protagonista se inicie en un debate interno sobre los temas centrales que aborda la novela: la muerte, la vejez, la belleza, la nostalgia y el paso del tiempo. La rigurosa exigencia impuesta por la dueña del local de que las jóvenes deben permanecer en los encuentros sumidas en un sueño hipnótico las silencia en el relato, reduciéndolas a meras figuras físicas de las que ignoramos todo acerca de ellas, su pasado, su personalidad, salvo que están presentes para conducir al protagonista al sueño metafórico en un ejercicio pasivo que bien podría haber ejecutado una serie de esculturas búdicas.



Figura 3: *Edo Shin Yoshiwara Hassakushiromuku no zu* [江戸 新吉原 八朔 白無垢の図] (Ropa Blanca en el Primer Día del Octavo Mes en el Nuevo Yoshiwara en Edo). Ilustración de Utagawa Kunisada

Fuente. www.ukiyo-e.org

Además, los relatos refuerzan la concienciación de que el código social no es inherente al ser humano, sino una imposición de la sociedad y que la diferenciación de clase y la discriminación de sexo son comportamientos inculcados conforme el individuo va creciendo (i.e. los niños japoneses no aprenden a diferenciarse hasta entrar en la escuela primaria, donde les enseñan a decir *boku* y *watashi*). En “Dejando la Infancia atrás”, Midori decide dejar la escuela porque según ella, ahí es donde aprende a diferenciarse de sexo y a distinguir los niños de la clase alta y los de la clase y, por consiguiente, ella culpa a la institución de generar el malestar social por la segregación de clases y la discriminación a la mujer. Según la protagonista, “Somos compañeros de clase que nos sentamos en la misma aula uno al lado del otro sin importar si somos de la calle principal o de los callejones... a pesar de eso, se hace esta extraña distinción, y desde siempre existe un sentimiento de antagonismo” (Higuchi, 2006, p. 90).

Finalmente, Higuchi Ichiyo nos hace entender la importancia de la Mujer en la sociedad japonesa de la época —una verdad aplicable a nivel universal y en todos los tiempos, incluyendo la actualidad—. Como mencionamos en líneas anteriores, las prostitutas eran repudiadas y consideradas como el mal de la sociedad. No obstante, de los relatos vemos

como las mujeres, en especial las prostitutas, son las que hacen los esfuerzos por mejorar su calidad de vida y que, en el fondo, sus aportaciones son importantes para la economía del país, algo imprescindible para la estabilidad social y política. “...pero mi hermana durante tres años, entre sus clientes habituales tiene al señor Kawa del banco y al señor Yone de Kabutochō donde está la bolsa de valores. Un diputado..., esa persona tiene renombre en la sociedad” (Higuchi, 2006, p. 91).

CONCLUSIÓN

A lo largo de nuestro análisis en el presente trabajo, hemos querido explorar los aspectos sociales presentes en la era Meiji, prestando especial atención a los manifiestos de las mujeres que se encontraban en situación de opresión y de discriminación machista. En esta ocasión, hemos querido analizar una obra de la notable escritora japonesa Higuchi Ichiyo, quien supo fusionar los nuevos recursos literarios introducidos con la apertura de Japón, y junto con los recursos literarios y lingüísticos propios del país, creó un nuevo estilo narrativo. Por un lado, entremezcla el lenguaje formal y coloquial para reflejar las diferentes realidades de la época y, por otro lado, mediante las nuevas técnicas literarias occidentales adquiridas ahonda en los sentimientos humanos más íntimos. Y, todo ello tiene un único objetivo: reflejar fidedignamente la sociedad imperante de la época que mostró ser anacrónica e incongruente con los nuevos cambios de la era moderna, denunciar las injusticias sociales destacando, sobre todo, la desigualdad de clase y la discriminación a la mujer, y consecuentemente, invitar al lector que sea quien haga una reflexión crítica ante los hechos presentados y tome conciencia de la urgente necesidad de unas reformas sociales con base en una ‘democracia auténtica’.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, A. & DÍAZ, D. (2007). El rostro bifronte del fatalismo: fatalismo colectivista y fatalismo individualista. *Psicothema*, 19(4), 552-558.
Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3396.pdf>

- FARIÑA BUSTO., M. J. (2016). Feminismo y Literatura. Acerca del Canon y otras reflexiones. UNED. REI, 4, 9-41. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREI-2016-4-5000/Feminismo_literatura.pdf
- HARDY, T. (1971). *Tess of the D'Urbervilles*. Notes. Canada: Coles Publishing Company Limited.
- HIGUCHI, I. (2006). *Cerezos en tinieblas*. Buenos Aires: Kaicron.
- Kawabata, Y. (2013). *La casa de las bellas durmientes*. Barcelona: Austral.
- KNAPP, K. N. (2009). Three Fundamental Bonds and Five Constant Virtues: Sangang Wuchang. *Comprehensive index starts*, 5, 2252-2255. Recuperado de <http://chinaconnectu.com/wp-content/pdf/ThreeFundamentalBondsandFiveConstantVirtues.pdf>
- RUBIO, C. (2007). *Claves y Textos de la Literatura Japonesa*. Una Introducción. Madrid: Edición Cátedra.
- SAID, E. W. (2004). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- TANAKA, H. (1957). "Higuchi Ichiyo". *Monumenta Nipponica*, 12(¾), 171-194. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/2382751?seq=1#metadata_info_tab_contents
- TOLSTÓI, L. (2004). *Guerra y Paz*. Barcelona: Penguin Random House Group Editorial.
- VAN COMPERNOLLE, T. J. (2004). Happiness Foreclosed: Sentimentalism, the Suffering Heroine, and Social Critique in Higuchi Ichiyô's 'jûsan'ya'. *Journal of Japanese Studies* 30(2), 353-81. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/25064492>
- WHARTON, E. (2008). *La edad de la inocencia*. Barcelona: RBA.
- WOOLF, V. (1992). *To the Lighthouse*. Oxford: Oxford University Press.
- YAMADA, M. (n.d.). The Emergence of Evolutionary Narratives in Higuchi Ichiyô's *Takekurabe*, or *Takekurabe 'Tells the Story of How it is Told'*. *A Peer-Reviewed Journal for Asian Studies on the Pacific Coast*. Recuperado de https://www.academia.edu/22991859/The_Emergence_of_Evolutionary_Narratives_in_Higuchi_Ichiyô_s_Takekurabe

ERLEBNIS Y ERFAHRUNG, EXPERIENCIAS VIVENCIALES EN VOCES EN LA RIBERA DEL MUNDO DE DIANA P. MORALES

DRA. MIGUEL ÁNGEL ALBÚJAR-ESCUREDO
The University of Kansas, USA

RESUMEN

El concepto de experiencia tal como se entiende en lengua alemana alcanza diferentes expresiones que conllevan un vasto juego de asociaciones connotativas. Walter Benjamin en sus teorías críticas hizo uso de dos conceptos aparentemente sinonímicos, pero que sin embargo hacían referencia a contextualizaciones distintas: *Erlebnis* y *Erfahrung*. Benjamin consideró *Erlebnis* como aquella experiencia repetitiva y disociada sin estructura temporal alguna, más parecida a la máquina que a la vida humana, y que supo detectar, expresada de formas distintas, tanto en Kafka como en Baudelaire. Mientras que *Erfahrung*, para Benjamin, era una experiencia espiritual y artística de naturaleza superior a la moderna *Erlebnis* y de sentido completo.

Este trabajo pretende rastrear la representación de ambas experiencias que se da en la novela *Voces en la ribera del mundo* (2019) de Diana P. Morales y demostrar cómo la narración, enfrentándolas, busca reconciliar el trauma moderno de un mundo en permanente crisis antropocénica. A su vez, esta novela de ciencia ficción abogaría por la esperanza de conseguir, en un futuro próximo, a través de una experiencia que tiene más que ver con el concepto de *Erfahrung* que con el de *Erlebnis*, una utopía poshumana, abierta esta a sus múltiples interpretaciones crítico-filosóficas.

PALABRAS CLAVE

Walter Benjamin, Ciencia ficción, *Erlebnis*, *Erfahrung*, Poshumanismo.

INTRODUCCIÓN

El concepto de experiencia tal como se entiende en lengua alemana alcanza diferentes expresiones que conllevan un vasto juego de asociaciones connotativas. Walter Benjamin en sus teorías críticas hizo uso de dos conceptos aparentemente sinonímicos, pero que sin embargo hacían referencia a contextualizaciones distintas: *Erlebnis* y *Erfahrung*. Benjamin consideró *Erlebnis* como aquella experiencia repetitiva y disociada sin estructura temporal alguna, más parecida a la máquina que a la vida humana, y que supo detectar, expresada de formas distintas, tanto en Kafka como en Baudelaire. Mientras que *Erfahrung*, para Benjamin, era una experiencia espiritual y artística de naturaleza distinta a la moderna *Erlebnis* y de sentido completo. Este trabajo pretende rastrear la representación de ambas experiencias que se da en la novela *Voces en la ribera del mundo* (Morales, 2019) de Diana P. Morales y demostrar cómo la narración, enfrentándolas, busca reconciliar el trauma moderno de un mundo en permanente crisis antropocénica. A su vez, esta novela de ciencia ficción abogaría por la esperanza de conseguir, en un futuro próximo, a través de una experiencia que tiene más que ver con el concepto de *Erfahrung* que con el de *Erlebnis*, una utopía poshumana, abierta esta a sus múltiples interpretaciones crítico-filosóficas.

¿Por qué se opta por un análisis cultural de esta novela? *Voces en la ribera del mundo* (2019) es una novela de ciencia ficción escrita por Diana P. Morales, blogger de literatura creativa, directora del “Portal del Escritor” y autora, también, de la novela *Zaibatsu* (Morales, 2015) y de cuentos, poesía y guion cinematográfico. Es, asimismo, organizadora junto a la editorial Triskel del “Premio Ripley de Ciencia Ficción y Terror para Escritoras”. Con *Voces en la ribera del mundo*, recientemente ganó el premio Guillermo de Baskerville 2019 y el premio Ignotus 2020 que otorga la Asociación Española de Fantasía, Ciencia Ficción y Terror (AEFCFT). Este hecho demuestra la importancia de la obra en la novelística reciente de ficción especulativa⁹.

⁹ En este ensayo los términos genéricos de “ciencia ficción” y “ficción especulativa” van a ser usados sinónimica e intercambiabilmente.

Primeramente se hace necesario una breve descripción de la novela. Esta se configura a partir de catorce narraciones auto conclusivas en las que los personajes de la mayoría de historias reaparecen en otras permutando sus roles en la narración, a la manera de actantes intercambiables. Es a partir de las revelaciones parciales que vertebran cada uno de los catorce relatos fragmentarios cómo se ilustra al lector la situación apocalíptica y casi inevitable que enfrenta la humanidad en un futuro cercano. Sin embargo, la crítica especializada ha tildado la novela de profundamente optimista:

[...] no es un libro desesperanzador. Porque si bien es cierto que muestra cómo la humanidad es artífice de su propia destrucción paso a paso, también nos enseña la parte que muchas veces olvidamos: que somos capaces así mismo de idear soluciones y de buscar alternativas. (Maríat, 2019)

Otro de los elementos que la crítica especializada ha sabido destacar de la novela, pese a su optimismo vertebrador enfocado en las capacidades salvíficas del individuo, es la acusada severidad del retrato que se hace de la sociedad actual (o lo suficientemente cercana en el tiempo a la contemporaneidad como para aludir a ella): “Tomada como un todo, la humanidad [de la novela] deja bastante que desear y necesita muy poco para canibalizarse, pero si nos acercamos a los individuos, vemos que pueden ser buenos” (Casanova, 2020). Finalmente, la obra demuestra una preocupación, habitual sin duda en esta clase de novelas apocalípticas, por la preservación de fauna y flora y el proselitismo de una suerte de universalismo humano, fenómenos ambos que se ven relegados al olvido en este infierno extremadamente violento y competitivo que es el planeta tierra descrito por la autora. Así lo indicaba la reseñadora Consuelo Abellán al hablar de *Voces en la ribera del mundo*:

[...]. Hay diversidad en todos los sentidos de la palabra: diversidad sexual, funcional, étnica, lingüística... [...] enfatiza de alguna forma el mensaje que transmite la autora con su novela: el planeta Tierra es nuestro hogar, de toda la humanidad. Su conservación es, por lo tanto, un problema que nos concierne a todos por igual, sin distinción de sexo, raza, edad... (Abellán, 2019)

La hipótesis de esta presentación propone entender los hechos narrados de la novela como un esfuerzo ficcional (e involuntario como posteriormente se explicará) para incorporar una dialéctica sobre el entendimiento de hechos ya vividos a partir de las formas alemanas *Erfahrung* (experiencia) y *Erlebnis* (vivencia), debidas estas a concepciones benjaminianas. Para ello, es necesario hacer un brevísimo inciso sobre lo que Walter Benjamin entendía por ambos conceptos.

DISCUSIÓN

Las ideas de Walter Benjamin corresponden a un esfuerzo premeditado y sostenido en el tiempo por dar forma y contenido a una teoría materialista del arte y la historia. Para entender el concepto de *Erfahrung* (experiencia) es necesario remontarse a un ensayo temprano del mismo título escrito en 1913 en el que autor venía a intentar explicar dicho concepto como una experiencia estética de valor espiritual superior. Frente a la experiencia desolada de lo cotidiano y lo vulgar, la *Erfahrung* es aquello con espíritu que da sentido a la vida:

Why is life without meaning or solace for the philistine? Because he knows experience and nothing else. Because he himself is desolate and without spirit. And because he has no inner relationship to anything other than the common and the always-already-out-of-date. (Benjamin, 2002a, p.4)

Benjamin en este escrito temprano, influenciado por Nietzsche, el romanticismo alemán y las ideas del *Jugendbewegung* (movimiento de la juventud alemana), se afana en describir la sensación metafísica de experimentar una verdad última, ajena a un entendimiento debido a la experiencia por acumulación de hechos personales. Hay, por lo tanto, una esencia cualitativa en la *Erfahrung* que se enfrenta a la experiencia cuantitativa, esta última vacía de contenido espiritual, la cual solo podría satisfacer al individuo falto de ingenio, *Geistlose* (Osborne & Charles, 2020). Es esta *Erfahrung*, experiencia de resonancia espiritual, la que la mayoría de los personajes principales de *Voces en la ribera del mundo* se afanan por alcanzar. Ofreceré solamente un par de ejemplos, ya que la novela está compuesta de 14 narraciones independientes que vienen a vertebrar la búsqueda de una suerte de *Erfahrung* significativa.

La narración titulada “Qualia y la canción irrepetible” está protagonizada por una inteligencia artificial (IA) colectiva que narra los hechos mediante el diálogo de un coro de computadoras. Durante el parlamento narrativo, una de estos sujetos de ontología ambigua experimenta el *Erfahrung* benjaminiano, que describe así:

Qualia 5: ¡Ah! Qué belleza. El esplendor de la estrella, de luz anaranjada, con su hidrógeno en continua fusión, una de las maravillas del universo. Que un trozo de roca surgido del enfriamiento de una explosión estelar pueda crear vida e inteligencia... debe ser eso que los seres humanos denominan un milagro. (Morales, 2019, p.120)

El término de “milagro”, que la IA aventura a describir, a mi juicio, cubre a su vez la idea que Benjamin venía a referir con el fenómeno de la *Erfahrung*. Esta, en realidad, se afianza en la novela, a medida que el lector avanza en la historia fragmentada, alcanzando la categoría de leitmotiv, ya que son numerosos los personajes que o bien quieren experimentarla o bien van en su busca. Justamente, en otra de las narraciones de la novela, titulada “Fábula del muchacho que huía todo el tiempo”, el protagonista, Vikram, un científico que viaja al pasado remoto de la tierra, se pregunta si la belleza de la naturaleza virgen, sin explotar por el ser humano, no es señal de locura, pues es nuevo para él la experimentación de vivir la *Erfahrung* propia de una época mítica (así se entiende en su presente crítico), la cual contrasta con el apocalipsis inminente de la época contemporánea de la que Vikram procede:

Su mente se nubla alternativamente con la posibilidad del éxito, y la menos afortunada opción de que todo lo que está viviendo sea producto de su mente. “Quizá ahora me encuentro, en realidad, maniatado en una institución. O en coma.” El muchacho, cuya inteligencia a veces le ha jugado malas pasadas (despistes cercanos a la catástrofe) sigue su camino sumido en sus pensamientos pese al desasosiego. (Morales, 2019, p.145)

El intento de comprensión de la vida moderna, justamente, es lo que empuja a Benjamin a censurar la cesura entre el mundo moderno y la época prehistórica como una tragedia. Y para comprender la vida moderna, lleva a cabo una investigación del materialismo que la vertebró, lo que da lugar a la imposición de la *Erlebnis* sobre la *Erfahrung*. En *Das*

Passagen-Werk (Benjamin & Tiedemann, 1983) Benjamin se ocupa de estudiar el capitalismo urbano con la excusa de investigar el París del siglo XIX tal como se ve representado en la obra de Baudelaire. En contra de la experiencia espiritual de la época mítico-prehistórica, el mundo moderno favorece la aparición de una crisis experiencial en la que ninguna forma de *Erfahrung* es posible, pues es una sociedad que tiene más de máquina que de humana y que ha sido tomada por el nihilismo de la novedad constante. Sin embargo, Benjamin ve una salida, precisamente, en la máquina, en la tecnología, una vez se entienda que la función de la tecnología no es dominar la naturaleza, sino interactuar con ella. Benjamin observa cómo Baudelaire consigue transmitir el sentido de vivir en la época moderna mediante la representación de una clase de experiencia distinta, la *Erlebnis* (la vivencia) fragmentaria y alienadora de la fábrica, la vivencia de la cohabitación con la máquina, la vivencia del habitante de la gran ciudad capitalista:

This is the nature of the immediate experience [Erlebnis] to which Baudelaire has given the weight of long experience [Erfahrung], He named the price for which the sensation of modernity could be had: the disintegration of the aura in immediate shock experience [Chockerlebnis]. (Benjamin, 2002c, p.343).

El aura que acompaña la *Erfahrung*, aquello que permite experimentar lo espiritual, desaparece en lo moderno en favor de una experiencia fragmentada e ininterrumpida que normaliza una vivencia distinta, a la que acierta a denominar *Chockerlebnis* (experiencia/vivencia del shock). Pero al ser esta especie de *Erlebnis* la característica indistinta del capitalismo moderno también da lugar, cree él, mediante la cooperación entre técnica y naturaleza, a la posibilidad de la superación del presente nihilista, de una adaptación que permita la consecución de la felicidad.

Exactamente, este es el proceso que se describe en la novela de Diana P. Morales. Sus catorce narraciones son fragmentos que montados uno tras otro, a la manera de una película coral, narra en tiempos alternos, los diferentes episodios que conducen a la supervivencia de la humanidad. Se muestra una superación de esa primera tecnología de la que habla Benjamin, culpable y producto de un mundo inhumano, pues transforma al hombre en una suerte de máquina; para finalmente consagrarse

una segunda tecnología que no es percibida como rival de la naturaleza, sino como *apparatus* complementario a ella que permita la consecución de la felicidad humana:

The first technology really sought to master nature, whereas the second aims rather at an interplay between nature and humanity. The primary social function of art today is to rehearse that interplay. This applies especially to film. The function of film is to train human beings in the apperception and reactions needed to deal with a vast apparatus whose role in their lives is expanding almost daily. Dealing with this apparatus also teaches them that technology will release them from their enslavement to the powers of the apparatus only when humanity's whole constitution has adapted itself to the new productive forces which the second technology has set free. (Benjamin, 2002, pp. 107–8).

Así, en *Voces en la ribera del mundo* la tecnología hace posible las “cúpulas Kolovkin”, estructuras construidas para resistir la destrucción del impacto del “asteroide Prim-34” y que mantendrán con vida a los pocos supervivientes que quedarán después de una pandemia, una guerra nuclear y el cambio climático que le sigue. Pero esa tecnología de supervivientes, todavía, reproduce las conductas que llevaron a la casi aniquilación y decadencia de la especie. Uno de los inquilinos de las cúpulas lo pone de relieve:

(Por cierto, me muero de ganas por contarte que anteayer, en cuanto os fuisteis todos, entré en las oficinas vacías de Ribisi y la cúpula militar, donde nunca tuvimos acceso. Abrí todos los cajones y encendí los ordenadores: no te puedes imaginar cuánta información guardaban. Cuando me senté en el de Ribisi (su silla me quedaba grandísima), se abrieron hasta 234 carpetas con información clasificada. ¿Sabes cómo se llamaba una de ellas? “Supervivientes”. Te juro que di un puñetazo en la mesa. ¡Siempre negaron que tuvieran información de quién había sobrevivido a las explosiones nucleares! (Morales, 2019, pp. 282-283)

Sin embargo, los esfuerzos de los personajes de la novela acaban por conducir a una superación de la mentalidad anterior. La posibilidad de colonizar otros planetas y de viajar al pasado de la Tierra para refundar la raza humana bajo una moral perfeccionada se hace, de la misma forma, gracias al *apparatus* tecnológico, que alcanza así ese segundo estadio al que Benjamin hacía referencia. De esa forma, la humanidad,

que había sido condenada por su uso de la tecnología, es asimismo salvada en última instancia por esta; la evolución se produce porque hay una variación paradigmática en la forma de comprender la relación entre naturaleza y tecnología. La *Erlebnis* moderna y capitalista queda superada en favor de una recuperación de la *Erfahrung* mítico-espiritual. Es tan obvia esta circunstancia que incluso se produce literalmente un viaje en masa al pasado, a una época cuasi legendaria, lo que supone un momento de refundación de la raza humana, la cual supera ya la concepción lineal del paso del tiempo, pues se ha roto esta con la posibilidad de usar la máquina del tiempo. Pero también se da al traste con el concepto moderno de experiencia a causa del inicio de la colonización a mundos nuevos por parte del resto de supervivientes humanos. La colonización espacial requerirá de una reorganización del concepto de tiempo, una vez ya los humanos no están ligados a la rutina del planeta tierra, en pos, eso sí y en línea con los objetivos filosóficos de Walter Benjamin, de la consecución de esa felicidad última.

Finalmente, que el personaje de Martín Fernández, uno de los numerosos viajeros al pasado, decida contaminar su nuevo mundo con una bacteria que destruye los metales para así evitar una hipotética segunda carrera armamentística en el nuevo pasado de la humanidad, es una indicación elucidaria de ese cambio de paradigma en la moral de la raza humana con el que se concluye la novela:

Sí, no tendremos metales en poco tiempo, y la bacteria se extenderá por todo el planeta: ya hemos visto lo rápido que se reproduce en un entorno con atmósfera. Pero nuestra civilización no se basa sólo en el metal. —Me puse en pie con cautela, mirando de reojo a los soldados que me flanqueaban—. Nuestra civilización sigue teniendo las ideas ¡y la ciencia! La arquitectura, la química, la medicina, el arte... ¡Saldremos adelante! Estoy convencido de que no tenemos que volver a la edad de las cavernas. Con nuestros conocimientos, y otros materiales, como cerámicas o roca, podremos... (Morales, 2019, p.266)

Por último, es imprescindible puntualizar que si bien es poco probable que haya una influencia directa de las teorías estético-históricas de

Benjamin en la novela de Diana P. Morales¹⁰, creo más probable que sus preocupaciones vertebran la trama de la narración a través de la influencia del poshumanismo y la continuidad de este con la sensibilidad histórico-filosófica benjaminiana. El poshumanismo, este sí está presente y es fundamental no solo en *Voces en la ribera del mundo*, sino en buena parte del género de ciencia ficción actual. El poshumanismo se define como una ideología compleja y diversa, pero que toda ella rechaza el antropocentrismo de la modernidad capitalista, a la que acusa de abismar el planeta tierra, con toda la raza humana en él, al trauma de la extinción segura si no se ataja el Cambio Climático, las extinciones masivas de fauna y flora y la desigualdad económica de la globalización: “[...] a decentering movement that rejects any anthropocentric ideology, and the “Anthropocene”, our new present marked by Global Warming, mass extinctions and global inequality (Wess, 2017, Burke’s).

CONCLUSIONES

Con ello, el poshumanismo, omnipresente en la novela, reformula la comprensión del ser humano, ya no visto como una excepción biológica, sino como una especie más del mundo natural. Una de tantas. Si bien, nuestra especie, *Homo sapiens*, no solo estaría supeditada a nuestra naturaleza biológica, sino también a nuestra capacidad tecnológica. Así describe el poshumanismo la Dra. Dana Phillips:

Exploring the fundamentally alien quality of “the human,” posthumanism has points to make both about human beings as subjects of their own reflections, and thus as selves or minds, and about human beings as a biological species subject to the workings of adaptation and natural selection, along with the reworkings of technology (including the tools of language, which posthumanists no longer see as natural, much less the very stuff of thought). (Phillips, 2015, p.65)

Es la capacidad tecnológica de la especie humana, por lo tanto, uno de los elementos claves para comprender la sensibilidad poshumana, lo que la asemeja al *apparatus* benjaminiano. Pues, ambos conceptos hacen

¹⁰ Para ello habría que interrogar directamente a la autora, aunque para el objetivo de este ensayo estimo innecesaria semejante iniciativa.

referencia la mismo fenómeno evolutivo y permiten la especulación progresista de un futuro utópico en el que la tecnología y la naturaleza forman parte inmanente de la comprensión del ser humano. Las sociedades del futuro, vencido ya el concepto de humanismo antropocentrista, añadido que nacido al mismo tiempo que el capitalismo, orientarán la representación del sujeto hacia paradigmas dinámicos y caducos¹¹, reflejándose en esa segunda tecnología de la que habla Benjamin, que permitirá la interacción entre los seres humanos y la naturaleza en un entorno basto y variable.

De los trabajos de Benjamin hasta la concepción de lo que hoy se entiende por poshumanismo ha pasado cerca de un siglo, pero las preocupaciones son las mismas, tal vez en una escala mucho mayor en el siglo XXI. Es curioso, como por ejemplo, las sociedades supervivientes de *Voces en la ribera del mundo*, tanto las que viajan a un pasado en el que la tierra apenas está poblada por seres humanos, como las que se embarcan en la colonización de nuevos planetas, son descritas con una gran similitud a los falansterios, esas comunidades de producción, consumo y residencia ideadas a principios del siglo XIX por el socialista utópico francés Charles Fourier para la consecución de un sistema social igualitarista.

Los personajes de la novela buscan, trabajan y cooperan para conseguir la salvación de la especie humana. Pero no es una salvación únicamente literal, sino también espiritual. La cual será fruto de esa sensibilidad poshumana descrita que busca la adaptación al *apparatus* benjaminiano. Esta nueva humanidad será creadora de un tiempo insólito, en su acepción histórica pero también física, e inaugurará, finalmente, la época de la consecución de la felicidad, de una suerte de recuperación contemporánea de la *Erfahrung*, libre de la esclavitud capitalista anterior, una vez ya hecha suya esa segunda tecnología liberadora.

¹¹ Como indica, de nuevo, la Dra. Phillips: “[...] if posthumanism prevails, humanism will be forced to abandon its toehold in the transcendental, and to regard all self-representations as merely provisional: as some times useful but always less than necessary fictions, which become burdensome in certain contexts (during discussions of the body or of the minds of animals, for instance)” (Phillips, 2015, p.65).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLÁN, C. (2019, octubre 23). Voces en la ribera del mundo: Reivindicativa y conmovedora. *Origen cuántico*. Recuperado de <https://cutt.ly/AjTsqfG>
- BENJAMIN, W. (2002a). Experience. En M. P. Bullock, M. W. Jennings, H. Eiland, & G. Smith (Eds.), *Selected writings. 1913-1926* (Spencer, L., & Jost, S., T.). (3-5). Harvard University Press.
- BENJAMIN, W. (2002b). The Work of Art in the Age of its Technological Reproducibility: Second Version. En M. P. Bullock, M. W. Jennings, H. Eiland, & G. Smith (Eds.), *Selected writings. 1935-1938* (Jephcott, E., & Zohn, H., T.). (101-134). Harvard University Press.
- BENJAMIN, W. (2002c). On some motifs in Baudelaire. En M. P. Bullock, M. W. Jennings, H. Eiland, & G. Smith (Eds.), *Selected writings. 1938-1940* (Zohn, H., T.). (313-356). Harvard University Press.
- BENJAMIN, W., & TIEDEMANN, R. (1983). *Das Passagen-Werk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- CASANOVA, A. (2020, enero 11). Diana P. Morales: Voces en la ribera del mundo. *Libros prohibidos*. Recuperado de <https://cutt.ly/AjTaOHR>
- MARÍAT. (2019, noviembre 19). Voces en la ribera del mundo, de Diana P. Morales. *In the Never Never*. recuperado de <https://cutt.ly/ljTayqf>
- MORALES, D. P. (2015). *Zaibatsu*. Sevilla, España: Triskel Ediciones.
- MORALES, D. P. (2019). *Voces en la ribera del mundo* [edición de libro electrónico]. Sevilla, España: Triskel Ediciones.
- OSBORNE, P., & CHARLES, M. (2020, octubre 14). Walter Benjamin. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://cutt.ly/mjTgaWd>
- PHILLIPS, D. (2015). Posthumanism, Environmental History, and Narratives of Collapse. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 22(1), 63-79.
- WESS, R. (2017). Burke's Counter-Nature: Posthumanism in the Anthropocene. En C. Mays, N. A. Rivers, & K. Sharp-Hoskins (Eds.), *Kenneth Burke + the posthuman* [edición de libro electrónico]. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.

LAS HERMANAS DE *EL MUNDO SIGUE* DE JUAN ANTONIO ZUNZUNEGUI: JULIETTE Y JUSTINE DE SADE EN LA POSTGUERRA ESPAÑOLA

EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO
Shandong University, China

RESUMEN

Justine (1791) y *Juliette* (1797) del marqués de Sade son dos obras que fueron recibidas con rechazo por la sociedad de su época por considerarse escritos indecentes. Aunque las interpretaciones psicoanalíticas se han seguido produciendo, también han sido numerosas las aportaciones que se han hecho mostrando la crítica económica, social, política y ética de las clases sociales de la Francia del siglo XVIII. Dos siglos más tarde, Juan Antonio Zunzunegui completó con su novela *El mundo sigue* un fresco de la sociedad española que él conoció, centrada en Madrid, donde el retrato tiene el foco en la relación de dos hermanas que tienen numerosos puntos en común con los personajes femeninos de Sade ya indicados. Dicha novela abre con una cita de Fray Luis de Granada en la que se encuentra una queja por el olvido que hay de aquellos valores considerados como más elevados en la sociedad, por lo que la situación que presenta Sade en los albores del capitalismo no es novedosa y, como se muestra en la novela de Zunzunegui, se han mantenido. Desde este punto, el presente estudio pretende hacer ver la vigencia de este planteamiento ideológico y social en el siglo XXI y, a partir de ahí, apelar al grado de responsabilidad individual al respecto.

PALABRAS CLAVE

Juan Antonio Zunzunegui, *El mundo sigue*, Sade, Juliette, Justine

INTRODUCCIÓN

Esencialmente, se pretende realizar un acercamiento a la novela *El mundo sigue* (1960) de Juan Antonio Zunzunegui a través de las hermanas Eloísa y Luisita, para lo que se utilizará como referencia las similitudes que presentan con los personajes de Juliette y Justine, del marqués de Sade, dentro del camino que deciden seguir en sus vidas en el contexto social en el que vivieron.

OBJETIVOS

La novela de Zunzunegui abre con una cita de Fray Luis de Granada en la que se denuncia el triunfo del mal sobre el bien en un mundo falto de espiritualidad. Sumando a esta reflexión la personal aportación que hizo Sade al respecto, se llamará la atención sobre la posible vigencia de esta denuncia.

METODOLOGÍA

En lo que se refiere a las distintas versiones de *Justine*, 1787, 1791 y 1797, se sigue aquí la segunda de ellas ya que la primera no se considera como definitiva y la tercera amplía el argumento sin afectar a la construcción del personaje en los aspectos que más interesan destacar aquí, puesto que el objeto de estudio es, básicamente, un análisis de personajes. Dejando a un lado las aproximaciones de corte freudiano sobre la obra de Sade, se tomarán como referencia aquellos estudios sobre *Juliette* y *Justine* que ponen de manifiesto la denuncia que se hace sobre la organización social de la época en la que están ambientadas la novelas, sobre la actitud que muestran las clases sociales poderosas ante las que no lo son y cómo ello obliga a las clases más desfavorecidas a elegir entre dos caminos, el de la virtud y el de vicio. En *El mundo sigue*, Juan Antonio Zunzunegui se continúa con esta idea y la vuelve a mostrar de nuevo en otras dos hermanas que tienen una relación diferente entre ellas que las lleva a finales distintos.

DISCUSIÓN

El interés en la obra y la vida de Sade se ha multiplicado en los últimos años, sobre todo con el hallazgo de su correspondencia en la que expresa

sus sentimientos en la relación que mantuvo con su cuñada y donde se muestra como un hombre romántico (Phillips, 2014, pp. 526-527), una imagen muy alejada a la habitual del libertino que fue en otros órdenes de su vida. En todo caso, dentro de las diferentes interpretaciones que se le han dado a los escritos de Sade se ha conectado su obra con Freud por la vinculación entre el placer y la muerte entre ambas dentro de un círculo vicioso. Pero esta relación no es tal en Sade, de hecho son muchos los lectores de Sade que primero han leído a Freud y proyectan este sobre aquel. En Sade se produce esta relación porque el dinero ha intervenido (Veraza, 2011, p. 145). Más allá de este tipo de enfoque psicoanalítico sobre la obra de Sade, se plantea en el presente estudio que no hay que leer a Sade como un marginado o un maldito, sino como un autor que ya en el siglo XVIII refleja las contradicciones de la modernidad (Seoane, 2013, p. 482). De hecho, la obra del marqués de Sade es una crítica a esta nueva etapa de la historia de la humanidad en diversos de sus aspectos, tales como económicos, políticos, jurídicos, y que ofrece como clave la conducta sexual y emocional (Veraza, 2011, p. 141).

Resultan llamativos los subtítulos de las dos obras de Sade que centran este estudio, estando una de ellas relacionada con los infortunios de la virtud y la otra con las prosperidades del vicio. Se trata de una diferenciación que, siglos después, se vuelve a encontrar en la novela de Zunzunegui. De tal forma que, si se plantea un estudio comparativo entre las hermanas virtuosas y las pecaminosas, por así llamarlas, de ambos autores se pueden llegar a unas conclusiones atendiendo a las personas con las que se relacionan a lo largo de sus vidas y los actos que vemos vinculados a ellas.

Así, Justine conoce a Harpin (un usurero que la acusa de robo), Dubois (jefe de un grupo de bandidos), Saint-Florent (a quien ayuda a escapar y él la viola), el conde de Bressac (de quien recibe golpes en primer lugar y luego es atacada por sus perros), el médico (quien la marca con un hierro candente y la abandona), los monjes (con sus depravaciones de diferente tipo), al conde de Gernande (al que le excitaba hacer sangrar a las personas que apresaba), Rolando (con su falsificación de billetes y sus atrocidades sexuales), de nuevo se cruza con Dubois (quien ahora la acusa de un asesinato que ella misma cometió) y finalmente tiene el

encuentro con su hermana Juliette, por mediación del juez. Es decir, se relaciona con distintos personajes de diferentes clases sociales y el trato que tiene por parte de la mayoría de ellos, excepto algunos personajes de escasa presencia como Dalville, el juez de mayor jerarquía que atiende a la historia de su vida y, finalmente, su hermana, es el de abusar de ella de diversas formas.

Por su parte, Eloísa deja el hogar familiar para casarse con Faustino, quien no es un marido ideal precisamente y así se le presenta desde un primer momento en la novela, cuando varios personajes se preguntan dónde puede estar puesto que hace dos días que no aparece por su casa. Luego se hace saber que el padre de Eloísa se opuso a esa relación desde un comienzo. Faustino donde se siente cómodo es trabajando de camarero en un bar y jugando de forma obsesiva a las quinielas. Para Faustino es la única solución para los pobres: “se sale del paso como se puede” (Zunzunegui, 1960, p. 127), a lo que Eloísa le responde manteniendo sus principios: “de los vicios no puede salir nada bueno” (Zunzunegui, 1960, p. 127). Dentro de la fatalidad que les persigue, cuando acierta la deseada quiniela Faustino es atropellado por un coche y pierde el dinero cobrado, que tampoco era el esperado por él en un principio, en una situación que recuerda un tanto el mal hado de Justine. Ante la desatención económica de Faustino hacia su familia, Eloísa intenta paliar la situación de diferentes formas. Así, en uno de sus muchos momentos de apuro económico, acude a Lina, propietaria de una tienda de modas en la que Eloísa trabajó como modelo cuando estaba soltera. Es Lina quien le recuerda que un cliente, Don Julián, sigue estando enamorado de ella, pero pese a que se trata de un hombre casado que está dispuesto a romper su matrimonio, los principios de Eloísa hacen que desconsidere abandonar a Faustino a pesar de que su vida puede mejorar, no solo en el aspecto monetario. Ella justifica su decisión argumentando que no quiere ir contra la voluntad de Dios (Zunzunegui, 1960, p. 116). Sus ideales llegan al extremo de que el billete de mil pesetas que le da Don Faustino acaba entregándose a una persona necesitada, pues no quiere sentirse comprada por nadie. Otro ejemplo que se ofrece al respecto se encuentra en el momento en que Luisita invita a merendar a su sobrino y le compra un traje, algo que Eloísa rechaza porque no quiere el dinero

de alguien que lo ha conseguido sin honradez. Eloísa llega incluso a hablar con el dueño del bar donde trabaja su marido para poder conseguir un anticipo, pero sin ceder en sus principios de mantenerse fiel a Faustino. Finalmente, parece encontrar algo de paz y estabilidad cuando entra a servir en la casa de la señora viuda, quien también la ayuda proporcionándole comida en un momento en el que ya tiene seis hijos. Por tanto, de nuevo se encuentran personas de diferentes clases sociales pero algunos de estos personajes sí procuran ayudarla de manera desinteresada, y no se encuentran solo al final de la narración. No obstante, en toda esta situación también se podría argumentar que Eloísa también tiene parte de responsabilidad. Ella sigue amando a Faustino aún en más en sus vicios (Zunzunegui, 1960, p. 136). Por eso, cuando la abandona por “La Alpujarreña” y después va a vivir con una amiga de esta, en ambas ocasiones va a buscarlo, incluso lo hace de nuevo cuando Faustino vive solo.

En lo que se refiere a la otra pareja de hermanas, Juliette comienza su vida en el camino del llamado vicio dentro del mismo convento, cuando es la propia directora allí quien, en vez de recriminarle su actitud cuando es sorprendida besándose con una compañera, la incentiva a seguir por esa vía. A partir de ahí es cuando entra en contacto con otras personas para dar servicios sexuales principalmente. En primer lugar a los sacerdotes, luego en un burdel, y más tarde entrando relacionándose con personas cada vez más influyentes: Noirceuil, Saint Fond y madame Clairwil. Más adelante se comentará este aspecto con mayor detalle.

Una situación similar se puede seguir en Luisita. Comienza flirteando con el dueño de la tienda en la que trabaja como dependienta, después se la ve con Don Guillermo, continuará teniendo otros amantes, luego conoce a un empresario de Bilbao, más tarde a Anselmo, Andrés, “La Madelón” en su etapa dedicaba al mundo de la farándula, para finalmente volver con Anselmo, con quien se casa ya que le va a proporcionar la estabilidad financiera que desea. Sigue esta vida porque tiene en mente desde el primer momento de su vida laboral que ese es el camino que debe seguir si quiere progresar. Tras una de las diversas peleas que tiene con su hermana, la madre le dice que está en la naturaleza de Eloísa ser decente (Zunzunegui, 1960, p. 192), a lo que Luisita indica que la virtud

solo sirve para sufrir y pasar hambre (Zunzunegui, 1960, p. 193). Ha sido una pelea tal que Luisita promete venganza y no detenerse hasta matarla (Zunzunegui, 1960, p. 194), en un avance del desenlace de la novela. En esa misma idea materialista de la vida se ve ratificada Luisita cuando, en su etapa como artista, recibe los consejos de Paquita, quien le indica de manera insistente “unta, unta” (Zunzunegui, 1960, p. 281), sobre cómo debe tratar a todo con el que se relacione en el mundo del espectáculo si quiere llegar a destacar: comprándolos. De manera que el capítulo en el que se presenta esta escena concluye con Paquita afirmando: “aun untando no te perdonarán que quieras sobresalir y ser más que ellos; que en este jodío país hay una cosa que no se perdona nunca y es que uno haga bien algo, aunque sea ladrar” (Zunzunegui, 1960, p. 282), lo que ya muestra el grado de inhumanidad de la sociedad.

Si se centra la atención por un momento en el caso de las novelas de Sade, hay que hacer notar que los escenarios de *Justine*, en los que se presentan castillos remotos, abadías sepulcrales y crímenes sanguinarios le dan a la narración cierto aire gótico, aunque dicho término hay que manejarlo con cautela en Sade puesto que aquí no hay un miedo a lo sobrenatural (Phillips, 2005, pp. 30-31), dentro del ateísmo en el que se movió la filosofía de Sade. Así, *Justine* se puede leer como un ataque salvaje a la corrupción de la sociedad francesa del siglo XVIII en la que el dinero es sinónimo de poder y el poder facilita el acceso al placer, y *Juliette* representa la expresión de ese deseo de conseguir una libertad sin límites en la que solo los ricos pueden utilizar el sexo como deseen (Phillips, 2005, p. 96). No en vano, en una de las versiones de *Juliette* aparecen figuras políticas de la época, como el propio Papa Pío VI dentro del ataque que hace Sade a la Iglesia Católica (Phillips, 2005, p. 64), algo que se comprueba, en todo caso, también en el origen del conflicto de las jóvenes hermanas que, al quedar huérfanas, no encuentran amparo en el convento en el que se han criado y tienen que salir de él. Así, por un lado, se puede comprobar que la mayoría de las desdichas que sufre Justine no se deben tanto a su candidez como a la maldad del ser humano (Phillips, 2005, p. 95). Justine muestra tal grado de inocencia que no aprende de sus experiencias (Airaksinen, 1995, p. 76); mientras que, por otro lado, la posición que alcanza Juliette es más el resultado

de su invulnerabilidad al usar el poder que le han dado las clases influyentes que una fuente de su propio poder. Juliette consigue ser rica cuando muestra que su educación libertina está bien encaminada. Juliette se muestra tan conforme con la filosofía de vida libertina que llega a afirmar que no alcanzará la felicidad hasta que no haya conocido todos los vicios (Sade, 1965, p. 121). En este proceso, comienza con un rol sumiso para ir adquiriendo posiciones cada vez más agresivas que harán que su carácter crezca en fortaleza. El resultado de que alcance un nivel social alto es una expresión simbólica de su madurez hedonista como prostituta, lo que, al mismo tiempo, implica injusticia social (Airaksinen, 1995, p. 91), una injusticia que encuentra otra expresión en su habilidad para evitar ser castigada, una realidad que está en conexión con las sociedades capitalistas avanzadas (Delers, 2012, p. 128). Otro ejemplo de uno de los motivos por los que tanto sufre Justine se tiene en el hecho de que cree en el amor. Resulta llamativo, y bastante crítico además, que el único hombre que se dirige a ella sin intención de engaño sea uno de los bandidos, que se apodaba, para mayor sarcasmo, Corazón de Hierro. Para Justine es un sentimiento tan verdadero que cualquiera lo puede albergar, por eso ella acepta fugarse con él a cambio de que este deje su vida de malhechor y se case con ella, algo que él no acepta. En cambio, se trata de un sentimiento que es considerado como una ilusión por los libertinos (Airaksinen, 1995, p. 112). Esta diferencia también tiene su consecuencia en el plano narrativo. Mientras que Juliette cuenta lo que hizo, Justine cuenta lo que le pasó. Además, Juliette cuenta lo que le pasó a las personas que estaban con ella, y esto es debido a las interacciones que ella ha creado. Por todo ello, Juliette produce resultados mientras que Justine es un resultado en sí misma (Airaksinen, 1995, p. 69). Dentro de este comentario, habría que hacer una reflexión sobre su desenlace. En *Juliette*, Noircœur llega a afirmar: “all is vice in man; vice alone is therefore the essence of his nature and of his constitution” (Sade, 1965, p. 60), dentro de la filosofía que argumenta Sade. Así, ya que se defiende que el estado natural del ser humano está asociado con el lado más oscuro, resulta lógico el final de Justine, quien muere por un rayo. Es decir, ya que la naturaleza no puede hablar por medio de ella lo hace contra ella (Henaff, 1999, p. 278).

De tal manera que, dentro del contexto del Antiguo Régimen al que puso fin la Revolución Francesa, Justine y Juliette son dos formas constantes de existencia que permanecerán hasta que no se modifiquen las condiciones sociales que las hacen existir (Veraza, 2011, p. 155). De tal manera que la nueva sociedad que se había creado se dividía en dos grupos: los explotadores, que se adaptaban a la situación y tenían contactos con las clases poderosas recibiendo el favor y la protección de las mismas, y los explotados, condenados a una vida de vagabundeo y sufrimiento (Deliers, 2012, p. 127), por este motivo dentro de los diferentes infortunios que padece, Justine es comparada con un caballero andante (Veraza, 2011, p. 149). De ahí también que lo que llama la atención de Juliette y sus antecedentes literarios es el cálculo económico de su situación que le va a permitir conseguir poder económico y prestigio social en una sociedad precapitalista (Deliers, 2012, p. 127). Como ya se ha comprobado, Juliette consigue contactos con los círculos del poder político (Deliers, 2012, p. 130-131), por eso, mientras que Justine se pregunta en ocasiones por el motivo de sus continuas desdichas cuando ella es inocente y honesta, Juliette acumula amantes y riquezas sin detenerse a pensar cuál es la razón de su éxito. Mientras que la primera sigue creyendo que la sociedad sigue estando jerarquizada, la segunda ha asumido que hay una nueva realidad que le permite escalar en las clases sociales y llegar a ser parte de la nobleza (Deliers, 2012, p. 136-137).

A partir de este punto, se puede hacer una traslación de esta situación al caso concreto de Sade, en primer lugar, y luego a la futura sociedad capitalista. En cuanto a Sade, cuando estaba escribiendo *Justine*, también estaba apuntando a su propia situación personal ya que él estaba encarcelado y a que había personas interesadas en que él estuviera preso, como era el caso de su suegra, quienes justificaban su postura argumentando que moralmente era la decisión correcta (Veraza, 2011, p. 151). Al igual que su heroína, Sade también sufrió diferentes infortunios: perdió dinero y propiedades en la Revolución, se le calificó como delincuente (aunque de otro tipo), sufrió el maltrato de los magistrados de la justicia y el cautiverio (Philipps, 2005, p. 94). Pero, además, dicho personaje es el retrato de la clase proletaria de la actual sociedad hoy mundializada, de aquellos desheredados, básicamente personas de bien, que vagan por

el mundo tratando de encontrar su lugar y que son triturados una y otra vez por los engranajes de la sociedad (Veraza, 2011, p. 169).

Dentro de este aspecto social, hay que recordar que *Justine y Juliette* aparecieron después de la Revolución Francesa y, en gran medida, reflejan las circunstancias en las que fueron escritas. No obstante, hubo críticos posteriores que han querido prestarle una especial atención a la forma en la que se muestran los personajes femeninos. Las dos hermanas muestran su evolución vital en relación a las personas que conocen. La mayoría de ellas son hombres que en el caso de Justine van a abusar de ella y en el caso de Juliette es ella quien se va a acomodar a ellos para tener la mejor vida posible. No obstante, en ambos casos, se tienen que ajustar al dictado de los caprichos de una sociedad que, aunque estaba comenzando a cambiar en el aspecto económico, seguía siendo patriarcal en cuanto las relaciones interpersonales entre mujeres y hombres. Pero también se ha defendido que, al presentar a Juliette como una mujer moderna liberada, Sade vendría a ser un precursor del feminismo (Phillips, 2005, p. 85). Una situación similar se encuentra en *El mundo sigue*. Explorando la historia por la que la versión cinematográfica de la novela de Zunzunegui tardó más de 50 años en aparecer, se pueden encontrar estudios que dejan a un lado habituales aportaciones para interpretar la película en relación a aspectos tales como su vinculación con la teoría del esperpento, la metáfora de la guerra civil presentando un conflicto fraternal y la España del desarrollismo manifestada en el fenómeno de la prostitución, y se considera que Fernán-Gómez se aleja del Nuevo Cine Español para darle prioridad a la figura femenina y a los intereses feministas (Faulkner, 2017, pp. 83-118). Teniendo presente el auge de los estudios feministas en las últimas décadas, resulta lógico que se planteen este tipo de enfoques, no obstante, aunque los personajes principales sean aquí mujeres, la reflexión que se pretende es más global ya que el retrato incluye a diferentes personajes de todo el espectro social.

En esa lista de personajes secundarios que muestran tanto Sade como Zunzunegui, aparecen reflejadas distintas clases sociales en una narración que recuerdan un tanto a la de las novelas picarescas, donde se narra la vida de una persona de clase social baja (dando cuenta de sus fortunas y adversidades) donde queda al servicio de diferentes señores (¿amos?) a

lo largo de su vida. No en vano, dentro de las diferentes versiones que Sade escribió sobre *Justine*, la del año 1799 ha llegado a calificarse como una “marathon picaresque novel” (Phillips, 2005, p. 86). Además, la novela picaresca es un subgénero dentro de la novelística que es propio de la literatura española y, aunque nació en el llamado Siglo de Oro de las letras españolas, ha tenido un seguimiento posterior que llegó a la literatura del siglo XX (Eustis, 1984, pp. 163ss).

Por tanto, Justine y Eloísa van a conocer a personas de diferentes estratos sociales donde, salvo las excepciones ya indicadas, el abuso ante su posición de necesidad será una constante, aunque Eloísa encontrará algunas personas bienintencionadas que la asistirán en diferentes momentos de su vida. En cambio, Juliette y Luisita irán conociendo a personas cada vez más poderosas e influyentes que las ayudarán a alcanzar el objetivo de tener una vida más regalada. Este contraste entre el idealismo y la realidad que muestran Sade y Zunzunegui en sus obras está en relación con el grado de materialismo con el que afrontan sus vidas. Es algo que se aprecia de nuevo en la novela del autor español desde el primer momento. La novela, y la versión cinematográfica, abren con una cita tomada de Fray Luis de Granada (1504-1588) en la que se muestra la queja del abandono de Dios por parte de los seres humanos, por lo que la situación que se presenta no es única del capitalismo, aunque quizás este las ha amplificado. Pero, además, en ciertos comentarios y actitudes también por parte de los personajes secundarios. Doña Eloísa, comentando con su hijo el mal matrimonio de Eloísa, indica: “Cada uno sale adelante como puede” (Zunzunegui, 1960, p. 141), en una sentencia que hace ver cómo el grado de miseria económica ha llevado también al egoísmo y a la miseria moral. Objeto de ello es el hijo de Doña Eloísa, el seminarista, que fue víctima de una estafa, de ahí que afirmen que en Madrid solo hay sinvergüenzas y pícaros (Zunzunegui, 1960, pp. 419-422). Además, en paralelo a la historia de Eloísa y Luisita se puede seguir el devenir profesional de Don Andrés y Roquita. El primero ha visto cómo su obra teatral ha sido un fracaso y, además, tiene que soportar la llamada de atención del director del diario en el que trabaja porque no puede hacer una mala crítica a una obra escrita por uno de los consejeros y, por último, acaba por ver el suicidio de la mujer que ha amado en

silencio durante toda su vida. En cambio, Roquita hace su vida engañando a personas humildes, como al tendero al que le escribe una biografía, se hace cargo de una sección de chismorreos, tiene diversas amantes hasta que logra cortejar y comprometerse con la hija de otro tendero acomodado, con la que va a contraer un matrimonio de interés. Su progreso es tal que también acaba adquiriendo un coche, con lo que Don Andrés llega a la conclusión de que el mundo es de los granujas (Zunzunegui, 1960, p. 415). Por eso, a sus 65 años, siente que ha fracasado en su vida y se lamenta por lo que le ha ocurrido. Ante el bullicio de las calles se queja porque toda la atención sea para el fútbol o el cine, que muchas personas solo buscaban una atracción pasajera, una droga que les quitase de sus preocupaciones durante un tiempo (Zunzunegui, 1960, p. 450-451). Y todo ello tiene lugar en una estructura social que está avalada por las propias autoridades. En este sentido resulta significativo que el cardenal que va a casar a Luisita y Anselmo les aconseja dar buen ejemplo porque las clases altas deben ser un modelo para los demás (Zunzunegui, 1960, pp. 468-471), sin tenerse en cuenta cómo han conseguido el dinero estas personas de dicha clase social.

Pero estas actitudes que estas mujeres tienen ante la vida encuentran su origen en la educación que han tenido. Todas ellas parten de unos valores religiosos y la actitud ante ellos marcará su devenir vital. Por esto, Justine trata en todo momento de preservar su honra y las relaciones sexuales que mantiene son todas forzadas. Además, a pesar de la maldad que la rodea de manera constante, cada vez que tiene ocasión procura ayudar a aquel que ve necesitado (la ayuda al prójimo defendida en el cristianismo), pero no es pagada de la misma forma. En este sentido, ella misma llega a comentar: “Accoutumée depuis si longtemps à la calomnie, à l’injustice et au malheur, faite depuis mon enfance à ne me livrer à un sentiment de vertu qu’assurée d’y trouver des épines, ma douleur fut plus stupide que déchirante, et je pleurai moins que je ne l’aurais cru” (Sade, 2014, p. 358). Es algo que le ocurre con Saint-Florent o con la mujer que pide limosna y acaba robándole las pocas posesiones de valor que tenía. En cuanto a Eloísa, se encuentra de nuevo ese seguimiento a valores como la honra, la virtud y la dignidad dentro del contexto de la España del nacional-catolicismo. A estos valores se les añade

el orgullo de defenderlos pese a vivir en la pobreza, pero es un orgullo diferenciador con respecto a su hermana. Por su parte, Juliette rechaza estos principios, se declara como atea, y acepta la promiscuidad sexual que la conducirá a un alto grado de amoralidad cuando se ve en la situación de colaborar con humillaciones, torturas y asesinatos, dentro de los caprichos solicitados por los poderosos con los que se relaciona, algo que se entiende que debe hacer si no quiere verse comprometida, pero que también se puede interpretar como la preservación de una posición de poder que hace que cualquier atrocidad que cometa no será juzgada. En su caso, Luisita decide de manera voluntaria y sin ninguna influencia dedicarse a tener amantes, y resulta significativo que gane el favor familiar por medio de obsequios, sería otra forma en la que dichos familiares también se “prostituyen”. Cuando alcanza la posición deseada por medio de su relación con Anselmo, el seguimiento religioso que hace es meramente formal. Es más, se trata de otro medio que va a utilizar para mostrar su nivel, por eso quiere casarse en la catedral de Toledo y que sea el arzobispo quien oficie el enlace.

Como Juliette y Justine en la Francia ilustrada, Luisita y Eloísa siguen caminos vitales opuestos resultando el de la corrupción que elige la primera triunfante con respecto al de la virtud que escoge la segunda. Estas dos alternativas retratan no solo a las clases poderosas sino también la hipocresía y la degradación moral de las clases bajas en un clima de miseria económica. Además, estas hermanas presentan el añadido particular de una relación cainita en el contexto de la España de la postguerra. En este sentido hay que destacar que, aunque Zunzunegui concluye su novela con Don Andrés dirigiéndose a Dios pidiéndole una explicación ante lo ocurrido, Fernán Gómez modifica el desenlace y se centra en los gritos desesperados de Doña Eloísa ante el suicidio de su hija y los de Luisita pidiéndole perdón a esta.

RESULTADOS

Aunque el final de Justine ya ha sido justificado dentro de la óptica de la filosofía del libertinaje, también cabría considerar su grado de fatalidad, mientras que la regeneración de Juliette resulta dudosa debido a las diferentes versiones que dio Sade sobre la novela, lo que ha hecho que

la crítica haya tenido opiniones encontradas. Por su parte, Zunzunegui ofrece un desenlace más realista pero no menos crudo en el que casi toda la sociedad parece haber aceptado el materialismo y el egoísmo y vivir de espaldas a valores como la honradez y la dignidad. Dos siglos después de Sade, la sociedad capitalista muestra la misma cara y sigue creando unas diferencias que hace que se mantengan las brechas ya reseñadas entre los que se adaptan a las circunstancias y progresan y los que no las comparten y sucumben.

CONCLUSIONES

La revisión comparada de estas obras en las que se apuntan algunos de los rasgos que han caracterizado a la sociedad capitalista desde sus comienzos (aunque ya había un germen anterior) y que se han mantenido con el paso de los siglos, encuentran puntos en común con la actual sociedad del siglo XXI, lo que lleva a pensar que no ha habido cambios notables al respecto. Además, tanto Fray Luis de Granada, Sade (con la publicación de novelas consideradas en su tiempo como escandalosas) como Fernando Fernán Gómez en la adaptación cinematográfica de *El mundo sigue* de Zunzunegui tuvieron que enfrentarse a distintas formas de censura. Lo expuesto por estos autores en sus obras y lo sucedido en sus vidas invitaría a reflexionar, de manera añadida, sobre qué papel le correspondería desempeñar a cada ciudadano tanto en la mejora de la sociedad como en su responsabilidad ética de denuncia sobre la vigencia de las distintas formas de abuso y (auto)censura.

BIBLIOGRAFÍA

- Airaksinen, T. (1995). *The Philosophy of the Marquis de Sade*. Routledge.
- Delers, O. M. (2012). The Prostitute as Neo-Manager: Sade's Juliette and the New Spirit of Capitalism. 127-139. A. Lewis y M. Ellis (eds.). *Prostitution and Eighteen-Century Culture*. Routledge.
- Eustis, C. (1984). [Politics and the Picaresque in the 20th-Century Spanish Novel](#). *Revista de estudios hispánicos*, 18(2), 163-182.
- Faulkner, S. (2017). Delayed Cinema and Feminist Discourse in Fernando Fernán-Gómez's *El mundo sigue* (1963/1965/2015). *Bulletin of Hispanic Studies*, 94(8), 831-845.

- Henaff, M. (1999). *Sade: The Invention of the Libertine Body*. University of Minnesota Press.
- Phillips, J. (2005). *The Marquis of Sade: A Very Short Introduction*. Oxford U. P.
- . (2014). Sade. *French Studies*, 68(4), 526-533.
- Sade, marqués de. (1965). *Juliette*. Lancer.
- . *Justine*. (2014). Éditions Caractère.
- Seoane Pinilla, J. (2013). Situando a Sade. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 30(2), 481-504.
- Veraza Urtuzuástegui, J. (2011). *Justine* o la crítica política, ética y psicosocial de la sádica actualidad. *Polis*, 7(1), 141-173.
- Zunzunegui, J. A. (1960). *El mundo sigue*. Noguer.

LA NOSTALGIA REFLEXIVA DE GERMÁN MARÍN EN
NOTAS DE UN VENTRÍLOCUO COMO
UNA CRÍTICA DEL PRESENTE

DR© DAVID MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN

La novela *Notas de un ventrílocuo* (2013) de Germán Marín se caracteriza por la presencia de un relato anacrónico, cargado de una *nostalgia* por una época anterior; en donde el trabajo se desarrollaba de una manera distinta y existían oficios que en la sociedad actual han ido desapareciendo. Por ello en el objeto de estudio, el personaje principal persiste en su trabajo vinculado al arte, a pesar de haber sido desplazado de la sociedad, marcada por el progreso al que se opone y resiste. En ese contexto, el objetivo de la investigación es analizar la nostalgia reflexiva como una de las razones que le lleva a crear una obra literaria en la que integra su historia personal, vinculada a la nacional, para dar cuenta de las consecuencias que ha tenido el Golpe de Estado en Chile en el ámbito del arte y, principalmente, en la memoria individual y colectiva. La metodología utilizada es el análisis de contenido para verificar la presencia de la nostalgia reflexiva en la narrativa del escritor chileno. Luego, se aplican los planteamientos teóricos.

PALABRAS CLAVE

Nostalgia Reflexiva, Arte, Golpe de Estado, Angelus Novus, Memoria.

INTRODUCCIÓN

Respecto a la novela *Notas de un ventrílocuo* de Germán Marín, Catalina Alarcón (2013) señala que el personaje principal, un ventrílocuo, es desplazado por los avances de la modernidad y, al mismo tiempo, por las nuevas formas de entretención y espectáculo. Alarcón piensa que el texto es un diario de vida constituido fundamentalmente por fragmentos en donde la memoria juega un rol crucial al reconstruir el pasado, este proceso lo compara a un espejo roto. En ese mismo contexto, se cita al escritor Benjamín Labatut quien sostiene que la novela es una lucha personal contra el avance del tiempo. Ahora bien, el propio autor de la obra la define como “una novela de un Chile perdido y de oficios perdidos” (Careaga, 2013, p. 48). Álvaro Bisama (2013) propone que el libro viene a retratar los detalles de un universo extinguido al exhibir los fragmentos de un mundo desaparecido. Bisama postula que no tiene sentido buscar a Germán Marín en una sola novela, sino más bien se debe leer como una escritura en progreso, la cual no se detiene nunca y lucha contra sí misma. Mariela Fuentes (2013) afirma que la obra puede ser leída:

“desde el concepto de *literatura escribivida*, definida por Germán Marín como un discurso que fusiona los términos *escritura* y *vida*, en tanto búsqueda incesante de trozos comunicantes que reconstruyen: por un lado, el pasado de Chile, principalmente, en la dimensión cultural [...] Por otro lado, es una escritura de resistencia a la digitalización, nacida como ejercicio manuscrito, vinculado a lo corpóreo, viviente y creativo, abandonado cuando usó la máquina de escribir Olivetti Lettera 22, pero retomado cuando ésta se daña irreparablemente” (p. 153).

La novela, señala la investigadora, fue elaborada a partir de la pérdida de una época ida en donde es posible leer una resistencia a la digitalización y la enajenación de los seres humanos producto del avance tecnológico. Pedro Gandolfo (2013) hace alusión a dos características sobre el texto: un relato fragmentario dada su constitución en notas y la mirada nostálgica usada por Marín para describir por medio de la memoria un paraíso perdido que no volverá. Además, plantea que los cambios socio políticos narrados en ella dejan una huella destructiva en el personaje principal y su oficio. Sin embargo, logra por medio de una dignidad persistente hacer frente al mundo en el cual prevalece una cultura del

desalojo. Pilar Hurtado (2013) sostiene que la lectura del libro deja una sensación de que todo tiempo pasado fue mejor. Según ella la novela constituye una crónica en la medida en que deja ver cómo las personas van quedando obsoletas y solas; tal como el ventrílocuo, afirma, todos estarían destinados a ser desplazados a la orilla: “éramos, en fin, más de uno de los naufragos quedados a la deriva, perdidos sin consuelo en una realidad, más abierta que la de ayer, cuyos límites carnívoros desconocíamos” (Marín, 2013, p. 85).

Hasta aquí, se ha revisado lo dicho por la crítica precedente sobre la novela *Notas de un ventrílocuo* de Germán Marín. Lo anterior revela algunos de los rasgos, elementos y características comunes presentes en la obra mariniana. La crítica coincide en mencionar que uno de los elementos presentes en la narrativa de Germán Marín es la mirada hacia el pasado tanto de su historia personal como la nacional; dada la vinculación de ambas con el Golpe de Estado. Otra característica reiterativa es la de recordar, principalmente, sobre el pasado y detallar algunas de las consecuencias del Golpe de Estado en Chile. Además se repite en Marín el elemento *nostálgico* por el país en que vivió antes de su exilio de diecisiete años. De hecho, su regreso al país es el punto de partida de otros de sus libros, tales como *El palacio de la Risa* (1995), *Ídola* (2000), *Bolígrafo o los sueños chinos* (2016) y *Adiciones palermitanas* (2016). En sus novelas, también, se encuentran por lo general historias relacionadas con el Golpe de Estado. Marín, en ese sentido, propone una versión alternativa de la historia oficial al incluir aquello que se ha querido olvidar.

2. NOSTALGIA

2. 1. TIEMPO IRREPETIBLE

La *nostalgia* “remite a la irreversibilidad del tiempo: algo en el pasado que ya no puede alcanzarse” (Huyssen, 2007, p. 34), puesto que se relaciona con lo perdido. Según Svetlana Boym, en su libro *El futuro de la nostalgia* (2015), el término *nostalgia* tiene un origen médico en el siglo XVII y no poético o político como se pensaría. La palabra *nostalgia*, en principio, se usaba para designar una enfermedad causante de representaciones erróneas que hacía perder el contacto con el presente. Con el

correr del tiempo evolucionó para convertirse en una emoción histórica designando la añoranza de un espacio no acorde con las actuales expectativas. La *nostalgia* pasa a vincularse, a su vez, con el concepto moderno de tiempo irreplicable. Es esta incapacidad de repetir el tiempo lo que posibilita la presencia de cierto grado de frustración en las novelas de Germán Marín.

2. 2. NOSTALGIA RESTAURADORA Y REFLEXIVA.

Según Svetlana Boym, entonces, la *nostalgia* constituye un lamento por la imposibilidad de regresar a un tiempo y época anterior. Boy sostiene la existencia de varios tipos de *nostalgia* que caracterizan la interacción de un sujeto con el pasado, con la percepción que tiene de sí mismo, con la comunidad imaginada y con el hogar. Pero, todas ellas se pueden categorizar en dos: la *nostalgia restauradora* y la *nostalgia reflexiva*. La primera tiene por objetivo remendar los huecos de la memoria, mientras que la segunda se recrea en las *ruinas* soñando con otros lugares y épocas. La *nostalgia reflexiva*, además, se relaciona con el tiempo histórico e individual, es decir este tipo de *nostálgicos* medita sobre la historia como sobre el paso del tiempo y:

pone de manifiesto que la añoranza y el pensamiento crítico no son conceptos opuestos, y que los recuerdos más queridos no le eximen a uno de la compasión, las opiniones y la reflexión crítica [...] el hogar se encuentra en las ruinas o, de lo contrario, está tan cambiado y aburguesado que es imposible reconocerlo. Esta falta de familiaridad, esta sensación de distancia impulsa a este tipo de nostálgicos a contar su propia historia, a narrar la relación que existe entre el pasado, el presente y el futuro. Por medio de esta añoranza, estos nostálgicos descubren que el pasado [...] no se construye a imagen del presente [...] en lugar de ello, en el pasado se despliega una infinidad de acontecimientos potenciales, posibilidades no teleológicas de desarrollo histórico (Boym, 2015, p. 84).

El Golpe de Estado en 1973 origina una crisis en los ideales, valores y estilos de vida del país. Al iniciar este proceso Germán Marín decide irse y por ello en su proyecto narrativo describe su hogar (Chile) en ruinas. En la novela *Notas de un ventrílocuo*, el protagonista cuenta su propia historia, la que se mezcla y confunde con la biografía del autor (Germán

Marín), relacionándola con la historia nacional y al mismo tiempo, con el pasado, presente y futuro. *Nostálgicamente reflexivo*, Germán Marín, por medio de su personaje llega a concluir en su novela, que ese país que recuerda ya no existe, por ello le parece desconocido y extraño.

De esa manera, Marín, origina un proyecto literario en donde se pone de manifiesto cómo ciertos sucesos históricos han cambiado el curso del país en la actualidad. Su capacidad crítica da cuenta de las ruinas que el avance impulsado por el modelo neoliberal ha generado. Al mismo tiempo, muestra cómo el Golpe de Estado ha producido una vida menos comunitaria, más individualista, basada en la desconfianza y la incertidumbre. Por todo lo anterior, es pertinente aplicar el concepto de *nostalgia reflexiva* en la novela *Notas de un ventrílocuo*.

3. UN PASADO INALCANZABLE

En *Notas de un Ventrilocuo* el protagonista, menciona en el texto que “cuando voy por la calle [...] descubro que, por más que recorra una cuadra y otra, las cabinas telefónicas han desaparecido” (Marín, 2013, p. 28). Por lo que se presenta una *nostalgia* con un deseo temporal y espacial por el pasado, específicamente aquí, por una época en donde la comunicación se establecía por medio de estas cabinas telefónicas dispuestas por las compañías en distintos puntos de la calle.

También existe en la misma novela una permanente *nostalgia* por aquello desaparecido producto de la modernidad. Con todo lo que ello implica, el ventrílocuo logra hallar un lugar como los de su época para ir comentando su preferencia por los bares del pasado. Pero no solamente bares, además, teatros y salas de cine de barrio a los cuales concurre tanto para caminar como para recordar parte de su pasado. En *Notas de un ventrílocuo*, además, el personaje principal menciona que “hacía tiempo que no me acercaba a la ex Estación Mapocho [...] La línea más extensa de los Ferrocarriles del Estado llegaba hasta Iquique [...] Nada de aquello existía ya, desaparecido todo en nombre del futuro” (Marín, 2013, p. 93). Como todo *nostálgico reflexivo* se da cuenta en sus paseos que el pasado no volverá a repetirse; y más adelante señala que otra de las desapariciones ocurridas a menudo es la gradual extinción del circo. Es decir, Germán Marín al igual que un *nostálgico reflexivo* está frecuentemente

meditando sobre la historia y el paso del tiempo. En *Notas de un ventrílocuo*, a su vez, afirma que tras el Golpe de Estado el tiempo jamás volvió a ser igual en medio de las personas como él. Los vestigios del pasado le causan *nostalgia* en esta novela, específicamente, dado que el autor apunta a la Dictadura como el principal responsable del cese de las funciones nocturnas en los teatros de la capital. Incluso algunos artistas tuvieron que salir del país y los que se quedaron a vivir en él deben sobrevivir realizando pequeños espectáculos en otros espacios, después de que los grandes salones cerraran. Por lo tanto, bajo la mirada *nostálgica reflexiva* del ventrílocuo ya nada volverá a ser como antes.

Además, la *nostalgia reflexiva* en la novela de Germán Marín se relaciona con la mirada retrospectiva del *Angelus Novus* de Walter Benjamin (2010) en el sentido en que, también, posee una pérdida de la fe en el progreso al estar constantemente recordando una época anterior. Ese mirar, le lleva a escribir su propia historia; la que está vinculada con la nacional al haber vivido como otros chilenos el Golpe Militar y compartir con otro número no menor la experiencia del exilio durante la dictadura. Marín, por medio de su personaje principal, emprende la búsqueda personal de comprender su entorno, del que se ha ausentado por casi dos décadas, y al mismo tiempo, el presente y a sí mismo. De manera que su historia personal da cuenta de las consecuencias que viven, por ejemplo, las personas dedicadas al arte. Además se refleja la profunda crisis experimentada por los chilenos torturados durante la Dictadura. Esa mirada hacia el pasado por medio de la memoria, al mismo tiempo, lleva a reflexionar al lector sobre cómo el olvido se ha impuesto en la memoria individual y, sobre la colectiva, al dominar en la sociedad el modelo neoliberal con su visión sobre el futuro y el progreso que se podría obtener por medio de una sociedad del consumo, negando con ello tanto el pasado como el presente. Así la memoria colectiva está en una crisis, proceso del que da cuenta la narrativa mariana, dado que no existe tiempo para detenerse a mirar el pasado. Para intentar modificar ese olvido Marín rescata de la memoria individual, suya y de otros, fragmentos por medio de los cuales se visibiliza lo que se ha querido negar: crímenes, torturas, extorsión, personas desaparecidas, impunidad, etc.

Pero la *nostalgia*, según Mabel Moraña (2018), no es sólo un concepto teórico sino que, también, es una herramienta o método de crítica del tiempo presente. De igual manera, Germán Marín utiliza la *nostalgia* por el pasado para criticar el presente de Chile en el que se ha querido borrar de la memoria todo vestigio que se relacione con el Golpe de Estado, otras manifestaciones políticas o la idea de país que él tiene y que difiere de la actual. Germán Marín, tal como el Angelus Novus de Walter Benjamin (2010), mira el pasado pensando en las diferentes posibilidades históricas que se podrían dar en la actualidad. Germán Marín, al igual que el Angelus Novus, observa una catástrofe, que aquí específicamente es la ocurrida en el país durante el Golpe de Estado y sus efectos en el desarrollo histórico.

Dicha retrospectiva aborda críticamente, más allá de la historia oficial, las repercusiones del nuevo orden implantado en el país. Tal como sostiene Svetlana Boym (2015) el *nostálgico reflexivo* analiza la promesa incumplida de la felicidad moderna y rechazan la indiferencia promovida por la globalización tecnocrática. Pero Marín no solamente es un *nostálgico* que cuestiona la felicidad y rechaza lo tecnológico, sino que, crea una narrativa en la que describe una figuración ruinoso del presente reflejando cómo las relaciones entre las personas se cosifican materialmente llevando a un retroceso a la sociedad, más que a un progreso, al originar personas que no se detienen a pensar con atención, no porque la masa no pueda pensar sino más bien porque posee demasiadas preocupaciones asociadas a su empleo.

CONCLUSIÓN

La marcada nostalgia reflexiva de Germán Marín le impulsa a crear obras relacionadas con su historia personal ligada, a su vez, a la nacional. Ambas muestran diversas consecuencias del Golpe de Estado y la posterior Dictadura en Chile. Entre los efectos registrados en su novela *Notas de un ventrílocuo* destaca cómo las cosas nunca fueron iguales que antes. También, hace notar que los artistas nacionales emigran a raíz de la situación política y como consecuencia los círculos de encuentro para entablar relaciones sociales entre ellos bajan considerablemente. Por su parte, los artistas que se quedan en el país sobreviven de manera precaria

producto de las pocas funciones o espectáculos realizados. La escasez de trabajo les lleva a vivir una vida austera y siempre intentando por todos los medios posibles reunir el dinero para costear los gastos básicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, C. (2013, 26 de agosto). Germán Marín y su nueva novela: Nació al ver el mundo sumergido en el avance tecnológico. *El Mercurio On-line*.
<https://www.emol.com/noticias/magazine/2013/08/26/616474/notas-de-un-ventrilocuo-lo-nuevo-de-german-marin.html>.
- Bisama, A. (2013, 28 de agosto). El último chileno. *Revista quepasa.cl*.
<http://www.quepasa.cl/articulo/cultura/2013/08/6-12527-9-el-ultimo-chileno.shtml/>.
- Benjamin, W. (2010). *Ensayos escogidos*. El cuenco de plata.
- Boym, S. (2015). *El futuro de la nostalgia*. Antonio Machado Libros.
- Careaga, R. (2013, 16 de agosto). Soy un outsider a la maraña literaria. *La Tercera*.
<https://www.latercera.com/noticia/german-marin-soy-un-outsider-a-la-marana-literaria/>
- Fuentes, M. (2013). La extinción del oficio del escritor en *Notas de un ventrilocuo* de Germán Marín. *Acta Literaria* 47, 151-156.
- Gandolfo, P. (2013, 01 de septiembre). Un extranjero del ayer. Sitio *letras.mysite.com*. <http://www.letras.mysite.com/gmar251113.html>.
- Hurtado, P. (2013, 06 de diciembre). Notas de un ventrilocuo, la nostalgia según Germán Marín. *Sitio 800.cl* <http://noticias.800.cl/archives/76019>.
- Huysen, A. (2007). La nostalgia de las ruinas. *Revista de cultura* 87, 34-40.
- Marín, G. (2013). *Notas de un ventrilocuo*. Aguilar Chilena de Ediciones S.A.
- Moraña, M. (2018). *Filosofía y crítica en América Latina. De Mariátegui a Sloterdijk*. Ediciones Metales Pesados.

LA DESMITIFICACIÓN DEL ARTE EN *EXCAVATIONS* DE NEAL MASON

EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO
Shandong University, China

RESUMEN

El presente estudio pretende hacer un acercamiento a cuatro poemas seleccionados de la obra *Excavations* (1991) de Neal Mason. En cuanto al autor, se hará una necesaria introducción a la escasa biografía que se dispone sobre él, un hecho que ya muestra su poco elevado interés en ser célebre o en vivir de la literatura de manera profesional, una imagen que ya vendría a desmitificar el clásico papel del artista como ser especial. En lo que se refiere a la desmitificación o desacralización de la obra de arte, sobre este poemario ya se ha destacado, entre otros aspectos, la familiaridad con la que el autor acerca la temática al lector, para que este no se sienta alejado de la reflexión que se plantea en las composiciones que lo forman, siendo algunas de ellas poemas históricos. Resulta habitual que, dentro de la escritura de poemas históricos, se encuentren poemas basados en objetos arqueológicos. De esta forma, en *Excavations* se pueden encontrar cuatro poemas cuyo objeto de inspiración es una obra artística o un hallazgo arqueológico, y en tres de ellos la observación del mismo por parte de la voz poética tiene lugar en un museo, estando estos objetos tras un cristal de protección. Este hecho aumenta la lejanía física entre el objeto y el sujeto de la observación y, por otro lado, se encuentra la realidad de la lejanía temporal que, unida a la selección de los elementos en el museo y a la disposición e información que se encuentra sobre ellos, incrementa el grado de desorientación del espectador. Ante todo ello, la voz poética procura acercar las distintas reflexiones (sobre la consideración de las obras de arte, sobre la vejez, sobre la conexión de los tiempos pasado, presente y futuro) que plantea por medio del humor y por un giro final en los poemas. Se trata de recursos que utiliza el autor para desmitificar, desde el respeto, la consideración que tienen en muchas ocasiones las obras de arte y, de esta manera, hace que cualquier lector no tenga que ser un experto en teoría estética o en arte para verse implicado en unos poemas que, inspirados en obras artísticas, le proponen una situación cercana que ya ha experimentado o que ya ha considerado con anterioridad.

PALABRAS CLAVE

Neal Mason, *Excavations*, desmitificación, arte, familiaridad

INTRODUCCIÓN

A diferencia de otros escritores británicos contemporáneos, no son abundantes los datos biográficos que se pueden localizar sobre Neal Mason. Una de las escasas fuentes de información que se pueden encontrar al respecto es la que ofrece la editorial Fairlight Books en su página web.¹² Da la impresión de que el propio autor quiere mantener cierta privacidad ya que, en el apartado en el que aparece el listado de todos los escritores que han publicado con dicho sello editorial, el de Neal Mason muestra una foto en blanco y negro donde aparece el rostro de un niño, y bajo dicha foto se puede encontrar una breve biografía en la que se indica que dicho autor nació en Middlesex, estudió en Norfolk, ha sido profesor de universidad y en otras instituciones y ha viajado profusamente, sobre todo por Europa del Este. Ya valorando su carrera literaria, se hace saber que no solo ha escrito poesía sino también cuentos, monólogos y teatro y que ha conseguido diferentes reconocimientos al respecto. Además, dentro de su interés por la literatura, es uno de los organizadores de <https://www.soundwork-uk.co.uk/>, una página web sin ánimo de lucro que pretende difundir la literatura y donde se pueden leer y escuchar los audios de distintas obras literarias (poemas, cuentos, pequeñas piezas teatrales, monólogos) de diferentes autores y donde también se convocan premios al respecto. La presentación del escritor que aquí se muestra concluye con un breve cuestionario de cuatro preguntas sobre sus preferencias y gustos literarios.

En lo que se refiere a su producción poética se indica que es autor de dos poemarios: *Excavations* (1991) y *Leading the Guidebook Astray* (1995). Las presentes páginas se centran en hacer un estudio sobre *Excavations*, el primer poemario de Neal Mason. En una reseña escrita el mismo año de su publicación, se destacaban, dentro del breve comentario que se hacía sobre algunas de sus composiciones, algunos aspectos de interés: poemas breves, sinceridad, familiaridad en los temas y su aproximación para llegar a un público amplio, diferencias entre las ilusiones

¹² <https://www.fairlightbooks.co.uk/authors/short-story-author/neal-mason/> (página visitada el 2 de octubre de 2010),

y las realidades de la vida, gusto por el uso de la aliteración, fusión del tiempo pasado con el presente (Burns, 1991, 86).

OBJETIVOS

Dentro de los diferentes enfoques que han tenido los poemas históricos, es habitual que uno de ellos sea de base arqueológica. En el caso de *Excavations* (1991) de Neal Mason muchas de sus composiciones se caracterizan por la familiaridad con la que se abordan diferentes aspectos, lo que hace que el mensaje llegue de manera más directa al lector. A partir de este punto, se pretende, por tanto, estudiar el citado rasgo de manera específica en aquellos poemas que versan sobre arte, con el objeto de comprobar de qué manera es tratada una disciplina que, en numerosas ocasiones, ha tenido aproximaciones más sofisticadas desde diferentes campos, incluso dentro de la propia práctica poética.

METODOLOGÍA

Con el objeto de darle un marco apropiado al análisis de los poemas seleccionados, se comenzará con una introducción de conceptos teóricos que serán relevantes en el estudio de los poemas. Tras ello, en el citado comentario sobre los poemas de temática artística se prestará, además, una especial atención a la voz poética de dichas composiciones; al diálogo que se establece entre los tiempos pasado, presente y futuro; y al giro final del poema para proponer una reflexión actual al lector. Tras ello, se verá de qué manera las ideas expuestas conectan con la parte teórica.

DISCUSIÓN

En lo que se refiere al marco teórico que se puede rastrear en las composiciones objeto de este estudio cabe comenzar por el concepto de transestética. Para el filósofo francés Jean Baudrillard, en la era postindustrial es la seducción y no el simulacro quien expresa el sentido estético ya que lo que representa el simulacro es una transestética, es decir, una estética que ha perdido su especificidad, una estética de simulación (Tillería, 2019, p. 9). La experiencia estética puede surgir ante cualquier circunstancia. No importa el tipo de arte, ni el tipo de objeto. No habría

distinción entre lo correcto y lo incorrecto, entre objeto artístico o no. El fenómeno transestético, en cambio, produce enlaces entre acontecimientos presuntamente disímiles (Enrici y Espinosa, 2018, p. 95). Ya en el plano de la docencia, se ha comentado que la transestética es una perspectiva heurística que vendría a replantear diferentes aspectos que, de manera habitual, se presentaban como incuestionables, como es el caso de las ideas que constituyen el Arte en sí, la genialidad del artista y la autonomía de la obra artística (Luna, 2019, p. 24). A continuación se hará un comentario a estos dos rasgos.

El primero de estos dos aspectos se encuentra en las anécdotas personales que se acumulan sobre un artista, sin que se sepa si son ciertas o no en numerosas ocasiones, un hecho que está presente ya en las mismas biografías de dichos artistas (Domínguez, 2018, p. 50), y en estas biografías también se suele apuntar a un factor genético con el que el artista parece nacer con ciertas cualidades especiales (Domínguez, 2018, p. 52). Se trata de un fenómeno que se retroalimenta puesto que el hecho de que el artista tenga esa cualidad especial, esos dones que no son frecuentes encontrar en otras personas, hace que se multipliquen las anécdotas sobre él (Domínguez, 2018, p. 53).

En cuanto a la autonomía de la obra artística, ya Theodor Adorno vinculaba la autonomía de la obra de arte a la libertad (Sosa, 2001, p. 8). En aras a una idea de libertad creativa se ha defendido la autonomía de la obra de arte, es decir, el artista debe sacar el máximo provecho del medio de expresión elegido. No hay una finalidad. El artista debe producir para el arte, sin ninguna influencia externa (Rabe, 2005, p. 141). Por ello, la autonomía del arte es aquella idea por la que el arte renuncia a una representación mimética de la realidad en favor de características específicas de su propio medio, por lo que dicha idea está vinculada con lo que Ortega y Gasset denominó la deshumanización del arte (Sánchez, 2011, pp. 89-90). En el ensayo homónimo, Ortega ilustra esta situación con la metáfora de la ventana. Según él, mientras que la etapa realista anterior se caracterizaba por su diafanidad, la etapa actual lo hacía por una opacidad que impedía ver el paisaje al fondo, deteniendo la mirada del espectador en el cristal, que es el estilo (Ortega y Gasset, 1978, pp. 53-54).

Por todo ello, han surgido propuestas que vienen a desacralizar o desmitificar el arte y la labor del artista. Dentro de las distintas estrategias que se han propuesto para desmitificar el arte destacan dos: considerar siempre a las obras artísticas como fuentes históricas (Luna, 2019, p. 27) o la reconsideración de la categoría del artista basado en la idea de juego como síntoma de la democratización de la creatividad (Luna, 2019, pp. 28-29).

Sobre el primer aspecto hay que recordar que desde el Neoclasicismo hay un especial interés por alcanzar una clasificación en diferentes disciplinas, algo que afectó a la misma categoría artística. Es aquí donde hay una consideración sobre la antigüedad de la obra de arte. Así, en el siglo de las luces el término “clásico” aparece entreverado entre lo antiguo y la antigüedad. En el estudio que se hace sobre las obras de la Antigüedad grecorromana, los documentos eran objeto de estudio de los “anticuarios” mientras que los testimonios es el centro de atención de la crítica estética (Marchán, 2008, pp. 427-428). Desde la perspectiva neoclásica el “estilo antiguo” se acabó asociando a la “forma clásica”, es decir, en una categoría estilística (Marchán, 2008, p. 429). Arimura se lamenta de que esta aproximación al arte que ha llegado a nuestros días y que sigue una taxonomía de estilos responde a la idea ilustrada de clasificación con visión esquemática (2008, p. 165). En el estudio que hace sobre el arte novohispano en el siglo XVI indica que las categorías que se han establecido para el arte español no son las más apropiadas para definir el arte novohispano (Arimura, 2008, pp. 166-167), puesto que hay que considerar no solo la forma sino también los materiales, las técnicas de construcción y su adaptación al medio ambiental de América (Arimura, 2008, p. 177). Aunque esta situación no es solo exclusiva de América, sino que también se encuentra en otras muchas partes del mundo como Japón o la misma Europa (Arimura, 2008, p. 178). Pero la necesidad de una mejor orientación en los estudios artísticos también se ha manifestado en otros órdenes. En este mismo sentido se ha propuesto una mejora del papel que ofrecen los museos. Por este motivo se ha apuntado que el museo debería ser considerado como un lugar y no como un edificio, y debe ser un lugar en el que haya ciertos códigos para poderlo disfrutar, como ocurre con una obra literaria. De igual manera, el museo

contiene una serie de significados encriptados que es necesario conocer para poderlos interpretar por lo que se echa en falta una intermediación entre el objeto y el sujeto (Llonch y Santacana, 2012, pp. 18-19).

Por otro lado, como ya se ha apuntado, la idea de juego emerge como un concepto que viene a ayudar a esta función desmitificadora, se trata de un concepto que aparece vinculado a algunos movimientos vanguardistas (Alemán, 2014, p. 90). Vinculado con el juego, aparece la idea de humor, un elemento que se puede seguir en diferentes manifestaciones artísticas. Así, el humor como elemento que desmitifica el pasado ha sido uno de los recursos habituales del cine quien, heredero del escrito literario y las estrategias teatrales, ha recurrido al humor para abordar cualquier tipo de asunto, incluidos los del mundo grecolatino. Es un hecho que está ejemplificado en los mismos comienzos del séptimo arte, con el cine mudo (Magadan, 2009, pp. 203-204). En este contexto resulta inevitable mencionar al arte conceptual y a la figura de Marcel Duchamp, quien desafió la noción establecida de arte por medio del anti-arte y, como ya se ha tratado antes, rechazó la idea del artista considerado como un superhombre (Lara-Barranco, 2002, p. 254). En cuanto al famoso urinario de Duchamp, una de las reflexiones que presentaba es que al arte se le puede denominar como tal solo porque se expone en un lugar donde socialmente se entiende que debe haber arte (Domínguez, 2018, p. 56), en una reflexión que busca cierta sintonía con los sentimientos que pueden haber tenido algunas personas cuando han visitado una galería de arte o un museo.

En todo caso, no se trata de las únicas vías por las que el arte viene a ser desmitificado. Dicha desacralización, acompañada de diferentes registros humorísticos en ciertas ocasiones, se puede dar también cuando las obras de arte son vinculadas con aquellas experiencias personales, cotidianas y familiares. Algunas veces es la misma voz poética quien las relaciona con sus propias expectativas, ilusiones, opiniones o temores. Es decir, se produce una vinculación de un elemento histórico-artístico con la vida personal de un individuo anónimo, con lo que el lector puede sentir una identificación de sentimientos y opiniones. Ya Miguel de Unamuno habló sobre la intrahistoria y, dentro de que se refirió a ella con metáforas más que dando una definición teórica de la misma,

mostró su preferencia por la intrahistoria frente a la historia oficial que está formada por los libros, documentos o construcciones (1983, pp. 27-28). Consideraciones posteriores al respecto han llevado a plantear un punto de vista más ecléctico puesto que, aunque no se puede negar la existencia de la intrahistoria, tampoco se ha querido darle preponderancia: “Es verdad que no hay historia sin intrahistoria, pero tampoco hay intrahistoria sin historia” (Rozas, 1980, p. 79), puesto que hay una dependencia de una hacia la otra si se quiere alcanzar un concepto más global del fenómeno histórico.

Teniendo en consideración este aparato teórico, el presente estudio hará un acercamiento a cuatro poemas de *Excavations* que hacen una reflexión sobre diferentes elementos artísticos.

“Roman Sandal” es un poema compuesto por cuatro estrofas de siete versos cada una de ellas y escritas en verso libre. La voz poética se dirige en segunda persona a esta sandalia romana que da título al poema y le recuerda su pasado en la primera estrofa, en qué momento empezó su declive: “When your midnight came” (Mason, 1991, p. 9) es el primer verso de la composición. En la segunda estrofa hay una comparación por parte de esta voz lírica entre esta sandalia y sus propios zapatos habiendo entre ellas dos mil años de diferencia. En la tercera estrofa hay una descripción de esta sandalia para acabar en la última estrofa con una nueva comparación. Aquí, de la misma forma que la sandalia se encuentra tras un cristal de protección de un museo, la voz poética hace una analogía con la situación de una persona que piensa en comprarse unos zapatos y observa tras el escaparate de una tienda: “Mirrored in the case / like a buyer in a shoe shop” (Mason, 1991, p. 9) es el comienzo de dicha estrofa. La voz poética tiene conocimiento de este objeto del pasado porque ha leído información sobre él. Finalmente se concluye con humor pues el hecho de que los arqueólogos hayan trabajado con sus cepillos de manera cuidadosa para tratar de preservar ese objeto de valor del pasado se pone en contacto con la hipotética situación futura en la que ocurra lo mismo con sus zapatillas deportivas, y dentro de ese comentario humorístico considera que sus zapatos son más rápidos, lo que implicaría que el cuidado y la consideración que se les debería de dar es aún mayor.

Es decir, dentro de este juego comparativo hay una reflexión sobre el mundo del arte, en este caso sobre las consideraciones que se tienen presentes a la hora de darle categoría artística a un objeto. Ya se mencionó, dentro de la transestética, que uno de estos aspectos fue el de la antigüedad. Este poema, dentro de un final con tono humorístico y referencia personal, propone reflexionar si la antigüedad es el único elemento que se debe considerar para darle categoría histórica o artística a un objeto. Por otro lado, y retomando las ideas de Duchamp, también se puede enfocar la reflexión sobre si un objeto de arte, o arqueológico, es considerado como tal solo por el lugar en el que se encuentra.

La reflexión de “Arms Museum”, poema de catorce versos de estilo libre, gira en torno a una armadura que, al igual que la sandalia romana del poema anterior, también se encuentra tras un cristal de protección de un museo. Se mencionan los distintos estilos artísticos, de diferentes siglos, que se encuentran representados en los objetos que están alrededor de dicha armadura: “A montage of styles” (Mason, 1991, p. 10), indica el comienzo del poema, que parece avisar sobre el contenido posterior. En esta mezcla de estilos se incluyen también partes del propio edificio, como es el caso de las ventanas, la georgiana y la de guillotina, cada una con una función: separar la primera y distorsionar la segunda. Así, la voz poética contempla la posibilidad de que toda esa obra de arte imaginaria, como si fuese un *collage*, que ha inventado pueda destruirse si el cristal se rompe, puesto que la armadura se enmarca en dicho contexto. La amalgama de estilos, característica muy propia del postmodernismo, se presenta aquí de manera paródica en el final. De nuevo se trata de un juego intelectual y conceptual, basado otra vez en una suposición en la que la voz poética imagina que todo el conjunto dejaría de existir si el cristal se rompiese.

Por tanto, en lo que se refiere al plano más teórico, se trata de una composición que propone diferentes reflexiones. En primer lugar, puede resultar lógico enlazar el planteamiento estético de este poema con las reflexiones artísticas de Ortega y Gasset, puesto que el comentario sobre la armadura gira sobre la cuestión formal. Resulta una curiosidad, además, que tanto el poeta como el filósofo coincidan aquí en la referencia a la ventana como elemento vinculado al arte. En segundo lugar, estos

versos implican también una resignificación de las obras de arte cuando se las relaciona con otros elementos, en este caso con aquellos que se encuentran dentro del edificio del museo que las alberga, formando parte de un todo. Además, se presenta aquí el dato añadido de que el propio edificio en el que se encuentra el museo es, como sucede en destacadas ocasiones, una obra de mérito histórico o arquitectónico. En tercer lugar, y vinculado con el papel del museo, se muestra el grado de desorientación que puede alcanzar un visitante que, aunque esté interesado en informarse y aprender, puede verse en la situación de sentirse perdido al no encontrar una guía que ayude. Se trata de un aspecto que también está presente en el poema anterior y que redundaría en el comentario ya hecho sobre la forma en la que los museos podrían guiar mejor a sus visitantes para que se convirtiesen en lugares y dejarasen de ser edificios.

“Terracotta Mouse c. 2,000 B.C.” está escrito de nuevo en segunda persona y la voz poética se dirige al ratón hecho de terracota que da título al poema. Este ratón se muestra atrapado, por eso se le describe añadiendo ya el habitual elemento imaginativo: “I thought I heard tiny claws / scratching on glass” (Mason, 1991, p. 11), algo que le será de utilidad para retomararlo en la reflexión final. Así, dicho ratón se encuentra tras, de nuevo, un cristal de protección y que, como ocurre con las otras dos piezas de museo que se han visto en los poemas anteriores, hace que se vea a este objeto de arte con mayor lejanía. Pero es justo la familiaridad con la que se relaciona la voz poética con estas obras de arte la que las hace más cercanas para el lector de estas composiciones. En este caso, la comparación del ratón es con los juguetes que están tras el escaparate de una juguetería en un momento cercano a las fechas navideñas en las que la voz poética hace saber que debe marchar para comprar juguetes para sus hijos, unos juguetes que, según indica, estarán rotos antes de Pascua, haciendo uso de nuevo del humor, ahora de una forma un tanto cáustica. Aquí, el giro final viene dado por una nueva comparación y por un nuevo elemento imaginativo ya que la voz poética, que comenzó dirigiéndose al ratón con poca consideración, acaba sintiendo afinidad con él porque el supuesto deseo de este por escapar del lugar en el que está encerrado será el mismo que tendrá la voz poética

cuando, en un futuro, sea mayor y se encuentre encerrado en un lugar en el que no quiere estar mientras sus hijos lo visitan de manera esporádica porque se tienen que dedicar a otros menesteres. Queda a la consideración del lector completar la reflexión pensando si dichos quehaceres serían comprar juguetes para sus propios hijos entonces.

Por otra parte, y dentro del ámbito meramente artístico, el poema muestra que, además de la admiración que despierta una obra de arte, también pueden sufrir incompreensión o desconsideración solo por su lejanía en el tiempo. o porque no hubo una correcta presentación por parte de la organización del museo, como ya se ha señalado con anterioridad. El hecho de que no se apunte una posible interpretación sobre esta terracota en la que aparece dicho animal anima a la voz poética a darle un significado que, en este caso, acaba relacionado con una reflexión personal sobre su propia vida. En este campo, es el humor el que acerca el asunto del poema al lector. El tipo de ironía burlesca con la que comienza la composición, incluyendo al gato de esta voz lírica, se torna en una ironía un tanto amarga en la reflexión final sobre la vejez en el mundo contemporáneo.

En cambio, a diferencia de las tres composiciones anteriores, “Sunset, the Ruins of Bradenstoke Abbey, Wiltshire, April 1982” escoge como objeto de inspiración una visita a dicho lugar. Es un poema a dos voces que se van alternando utilizando dos tipos de estrofa distintos: las estrofas impares presentan una voz del pasado, de ultratumba, y solo tienen dos versos, y las pares muestran la de la persona que visita el lugar en el que se encuentran las ruinas, una voz del presente, y la forman ocho versos libres cada una de ellas. El poema comienza evitando la idea tópica por la que se piensa que un lugar en ruinas puede servir para mantener contacto con las personas que lo habitaron siglos atrás. Esta voz así lo cree, de ahí que desconfíe en la existencia de esas presencias fantasmales y afirme que el único sonido que se puede percibir es el de los animales que allí se encuentran en una mirada que más que el pasado busca el futuro: “A congregation of birds sings here now / to a future that keeps returning” (Mason, 1991, p. 23), es decir, ante la ausencia de una congregación religiosa en el lugar, quien se congrega ahora allí son los animales, en un tiempo que parece cíclico. Por todo ello, aunque la

voz del pasado se manifieste, no logra establecer un diálogo con la voz del presente. No obstante, el poema presenta desde este punto un cambio, como ocurre con el final de las composiciones anteriores. Esta voz lírica del presente entiende que la conexión con el lugar no debe ser tanto por cuestiones artísticas, con la referencia a la vidriera, o por cuestiones históricas, con la referencia a la vida religiosa que llevaron allí los monjes, sino por el factor humano de que fue un lugar habitado por personas y durante un tiempo ese fue su hogar. Es entonces cuando la voz del pasado siente que hay un punto de conexión con el presente. La voz del presente ha buscado ese diálogo con el pasado con anterioridad: "This new night seems darker / than the last" (Mason, 1991, p. 24), casi con asiduidad, por lo que se desprende de estos versos. Pero esa noche siente que la abadía vuelve a ser un centro de atención por sí misma, por ese factor más apegado a la cotidianidad que a una supuesta trascendencia que puede venir por medio de disciplinas como la historia o el propio arte. De ahí que se lamente por el hecho de que pocas personas puedan alcanzar esta conclusión a la que ha llegado puesto que el interés actual de este tipo de lugares está también en relación a cuestiones paranormales y no tanto en la búsqueda de un espíritu que, buscando una mirada próxima y cercana, pueda recorrer los tiempos.

De tal manera que, si se quiere hacer esa conexión temporal con el pasado, la propuesta pasa aquí por obviar a los fantasmas del pasado y centrarse en aquellos aspectos comunes que han compartido históricamente los seres humanos a través de los siglos. Se defiende, por tanto, la validez de la intrahistoria como concepto de unión, más que el estudio de una determinada materia.

RESULTADOS

La cercanía de la voz poética, el diálogo temporal con elementos artísticos del pasado y la vuelta del planteamiento original en los versos finales buscando una aproximación personal y actual son rasgos que hacen que el lector de estas composiciones no tenga por qué conocer ninguna información especializada para poder seguir la reflexión que se propone. En todo caso, ya se ha comprobado que se pueden rastrear diferentes aportaciones teóricas tras los planteamientos de estas cuatro

composiciones que vendrían a nutrir la interpretación que se les puede dar a estos poemas. Por tanto, estos poemas admitirían una posibilidad de doble lectura que vendría a enriquecer su significación.

CONCLUSIONES

Como se comentó en la introducción, Neal Mason es un autor literario que no parece tener un gran interés en acaparar el centro de atención artístico, lo que contrasta con la información que se pueden obtener de otros escritores, contemporáneos o no. El hecho de que solo haya escrito dos poemarios y de que participe en una página web de difusión literaria sin ánimo de lucro apunta a que no parece que sea una persona interesada en labrar una carrera literaria profesional. Se trata de una imagen muy alejada a la habitual con la que se presentan a muchos artistas, donde se supone que son personas especiales desde que nacen y que poseen dones que la mayoría de los seres humanos no poseen. Es decir, la propia actitud de Mason ya estaría desmitificando la imagen del poeta como alguien especial.

En lo que se refiere a *Excavations*, la desmitificación en los poemas comentados se ha centrado sobre el concepto de arte. Pero, lejos de quedarse en la mera desconsideración, la desmitificación del arte que aquí se presenta busca una equilibrada valoración de las obras de arte entrando en diálogo temporal con el presente y el futuro. La visión que presentan estas composiciones poéticas, dadas por un visitante de un museo o de unas ruinas, son percibidas con familiaridad por el receptor puesto que no es necesario ser un experto en arte para sentirse implicado en una reflexión de tipo vital en la que él también se puede encontrar identificado. De ahí que esas excavaciones a las que apunta el título del poemario no son únicamente una referencia arqueológica en base al objeto que motivó la inspiración sino que proponen indagaciones de tipo personal.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán Gómez, A. (2014). Sobre el arte contemporáneo: reflexiones desde la incertidumbre. *Anales de la Real Academia Canaria de Bellas Artes*, 7, 87-94.
- Arimura, R. (2008). Hacia una nueva historia del arte: desmitificación de los conceptos estilísticos del arte novohispano del siglo XVI. *Hispanica / Hispánica*, 52, 165-183.
- Burns, J. (1991). *Excavations*. Neal Mason. *Ambit*, 125, 86.
- Domínguez, N. (2018). Introducción a la leyenda del artista. *Journal of Arts and Visual Culture*, 1, 50-59.
- Enrici, A. y Espinosa, M. (2018). ¿Qué es la Transestética? Hacia una definición de la Antropología pos-humana. *Hermeneutic*, 17, 90-98.
- Llonch Molina, N. y Santacana Mestre, J. (2012). El museo: ¿edificio o lugar?. *Her&Mus*, IV(1), 16-19.
- Luna, D. (2019). Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte. *Communiars*, 2, 22-30.
- Mason, N. (1991). Arms Museum. *Excavations*. Peterloo Poets, 10.
- . (1991). Roman Sandal. *Excavations*. Peterloo Poets, 9.
- . (1991). Sunset, the Ruins of Bradenstoke Abbey, Wiltshire, April 1982. *Excavations*. Peterloo Poets, 23-24.
- . (1991). Terracotta Mouse c. 2,000 B.C. *Excavations*. Peterloo Poets, 11.
- Lara-Barranco, F. J. (2002). Arte conceptual: renuncia estético-emocional hacia el objeto. *Laboratorio de Arte*, 15, 253-269.
- Magadan Olives, M. T. (2009). Desmitificar a través de la comicidad: la figura de Hércules en el cine. 203-223. M. J. García Soler (ed.). *El humor (y los humores) en el mundo antiguo*. Adolf M. Hakkert Editore.
- Marchán Fiz, S. (2008). La disolución de lo clásico en el Relativismo del gusto. *Anales de Historia del Arte*, Extra 1, 427-446.
- Ortega y Gasset, J. (1987). La deshumanización del arte. 47-92. *La deshumanización del arte y otros ensayos*. Espasa Calpe.

- Rabe, A. M. (2005). El papel del arte para la vida. Reflexiones acerca de la funcionalidad y la autonomía de la obra de arte. *Revista de Filosofía*, 30(1), 135-146.
- Rozas, J. M. (1980). *Intrahistoria y literatura*. Universidad de Salamanca.
- Sánchez Clemente, J. (2011). El concepto de autonomía del arte en la primera época de la *Revista de Occidente* (1923-1936). *Norba*, XXXI, 89-110.
- Sosa, A. (2001). Autonomía y sociedad en la estética de Theodor Adorno. *A Parte Rei*, 17, 1-15.
- Tillería Aqueveque, L. (2019). Baudrillard. Filosofía de la seducción. *Humanidades*, 9(2), 1-21.
- Unamuno, M. (1983). *En torno al casticismo*. Espasa-Calpe.

RACIONALIDAD Y CIENCIA, UNA LECTURA
PALIMPSÉSTICA DE LA TRILOGÍA
FOUNDATION DE ASIMOV

DR. JOSE LUIS ARROYO BARRIGÜETE
Universidad Pontificia Comillas, España

RESUMEN

La racionalidad de Asimov en su faceta de novelista le llevó a elaborar obras atípicas, sensiblemente diferentes a la ciencia ficción de la época, y más parecidas a las novelas de misterio que a las *space opera* que dominaban en el género. La trilogía de la Fundación, su obra más emblemática, es probablemente el mejor ejemplo de su particular estilo, además de incorporar numerosos elementos de crítica. Una lectura palimpsésica de las tres novelas nos permite observar la manera en que Asimov confronta la racionalidad a la violencia, el fanatismo y las emociones, enfrentamientos que sistemáticamente se decantan en favor de la actuación basada en la fría lógica. Este trabajo profundiza en dichas confrontaciones, en ocasiones de naturaleza metatextual, que permiten acercarnos al pensamiento del autor y comprender mejor una obra que, desde una perspectiva transtextual, resulta notablemente compleja.

PALABRAS CLAVE

Isaac Asimov, trilogía *Foundation*, racionalidad, fanatismo, ética.

INTRODUCCIÓN

Entre las muchas peculiaridades de Isaac Asimov en su faceta de novelista, hay una que probablemente destaque sobre el resto, como han señalado diversos especialistas en su obra: su fe ciega en la ciencia, la tecnología y la racionalidad. Asimov nunca ocultó su opinión a este respecto, que probablemente era el resultado tanto de su formación académica (doctor en bioquímica y profesor universitario de esta materia) como del momento histórico que vivió, la segunda mitad del siglo XX, en el que los impresionantes avances en ciencia y tecnología presagiaban un futuro utópico para la humanidad. En una entrevista que concedió ya en la última etapa de su vida, afirmaba que “[...] technology can save us [...]. I don’t know for sure... some of our problems may prove insoluble even for science and technology. But if those two tools fail us, nothing else will succeed” (Stone, 1980, p.61). Esta tecnofilia permeaba en sus novelas, algo que de hecho ha sido criticado por diferentes especialistas, pues es cierto que Asimov parece que consideraba la tecnología como el mejor indicador para comprender una sociedad (Berger, 1979), y, al mismo tiempo, como el mejor mecanismo para solucionar sus problemas y dificultades (Fitting, 1979; Milner y Savage, 2008). Sutherland (2014, p.177) sintetiza sus ideas de este modo: “Asimov offers a technological-utilitarian philosophy founded on an articulate atheism”.

Estas fuertes convicciones llegan al punto de condicionar tanto los argumentos de sus novelas como el propio estilo literario. De hecho, la acción en sus obras sigue escrupulosamente el método científico: recogida y evaluación de datos, formulación de una hipótesis, realización de predicciones sobre la solución al problema y chequeo de las mismas (Warrick, 1977, p.179). La consecuencia de ello es que la acción resulta mucho más mental que física, y requiere personajes muy diferentes a los típicos de una *space opera*. Martínez (2012, p.195) afirma que el típico héroe asimoviano se caracteriza por ser “racional, centrado y seguro de sí mismo”, planteamiento similar al de Watt (1977, p.157), quien apunta que “[t]he real Asimovian hero is the person who looks critically at his society, its technology, and himself – and is eager to modify, to

learn, to improve”. En el caso concreto de la trilogía *Foundation*¹³, que analizamos en este trabajo, la situación es idéntica, y Palumbo (2016, p.2), además de criticar la caracterización de los personajes¹⁴, destaca su híper racionalidad: “only a few [personajes de la trilogía] are truly memorable [...]. Lacking emotional complexity, hyper-rational, and subservient in action and motivation to the requirements of the plot—they are, at best, engaging but superficial puppets”.

Pero incluso el propio esquema de la trilogía *Foundation* exuda esa racionalidad. Con la incorporación de elementos paratextuales a modo de citas a la ficticia Encyclopedia Galactica, Käkälä (2016, p.60) afirma que, además de contextualizar la acción, Asimov pretendía aproximarse a la novela histórica, algo lógico dado que sentía gran interés por esta disciplina, hasta el punto de haber pensado elegirla en sus estudios universitarios. Según él mismo reconoce en diversas entrevistas (Ingersoll, 1976, p.23; Schweitzer, 1981, p.77), la trilogía *Foundation* está inspirada en *The History Of The Decline And Fall Of The Roman Empire* de Edward Gibbon¹⁵. Adicionalmente, distintos investigadores han encontrado tanto influencias del historiador Arnold J. Toynbee (Hassler, 1988; Irwin, 1997; White, 2005, p.85; Sawyer, 2009, p.491; Seed, 2011, p.100; Correia Félix, 2014, p.109 y p.112; Shippey, 2016, p.84) como del filósofo e historiador Oswald Spengler (Fitting, 1979; Csicsery-Ronay Jr., 2008, p.221; Correia Félix, 2014, p.18)¹⁶. En nuestra opinión también existe una fuerte relación hipertextual con *Historias*, de Polibio, concretamente con su libro VI, en el que describe la

¹³ Esta trilogía es sin duda la saga más conocida de Asimov, amén de una obra clave en la ciencia ficción. Tanto es así que en 1966 recibió el Premio Hugo a la mejor serie de ciencia ficción de todos los tiempos.

¹⁴ Como hemos analizado en trabajos anteriores (Arroyo Barrigüete, 2018), la caracterización efectivamente adolece de ciertas deficiencias.

¹⁵ Merece la pena destacar el trabajo de Gevers (1997, p.33-62), que desarrolla uno de los mejores análisis que hemos encontrado en lo que se refiere a la influencia de la obra de Gibbon en la trilogía *Foundation*.

¹⁶ Lo cierto es que la obra de Asimov presenta una enorme riqueza intertextual, por la relación de sus textos con otros textos y otros contextos universales (Álvarez Muñeton, 2012), y la trilogía *Foundation* no es en absoluto una excepción (Arroyo Barrigüete, 2019).

llamada anaciclosis, esto es, el ciclo de las distintas formas de gobierno que se va repitiendo en el tiempo y siempre en un orden prefijado (Polibio, 2008, p.145-149), exactamente como sucede en la trilogía *Foundation* (Arroyo Barrigüete, 2020). Dicho todo esto, podemos afirmar que Asimov bebió de fuentes históricas para elaborar su trilogía, probablemente con la finalidad de que efectivamente pareciese Historia, al tiempo que, al construir la estructura de la saga en base a teorías reales, difícilmente hallaremos debilidades en su lógica, o al menos hacerlo nos resultará mucho más complicado que si la base hubiera sido una especulación ociosa. Como decíamos, incluso el propio esquema de *Foundation* exuda racionalidad.

1. LA PRIMERA FUNDACIÓN COMO MODELO DE RACIONALIDAD

La trilogía *Foundation* se inicia cuando un matemático llamado Hari Seldon descubre la inminente caída y descomposición del Imperio Galáctico, formado por veinticinco millones de planetas. A través de unas complejas matemáticas que él mismo ha desarrollado, la llamada psicohistoria, predice que tras esta caída sobrevendrá un periodo de caos en la galaxia que durará treinta mil años. Ante la imposibilidad de frenar el hundimiento del Imperio, plantea como alternativa el Plan Seldon, esto es, la creación de dos Fundaciones, que, actuando como germen del Segundo Imperio, reducirán a mil años el periodo de interregno. La Primera Fundación, ubicada en el planeta Términus y compuesta principalmente por científicos, protagoniza la primera novela, *Foundation* (1951), en la que se narran las distintas crisis a que tiene que enfrentarse en su proceso de expansión. La segunda novela, *Foundation and Empire* (1952), describe, en su primera parte, el enfrentamiento de la Primera Fundación con el decadente Imperio, que aún es extremadamente poderoso. La segunda parte narra el surgimiento de un mutante, *The Mule*¹⁷, con la habilidad de controlar las emociones humanas, que, tras

¹⁷ Nuevamente, el papel de este personaje en la saga también está inspirado en un hecho histórico, concretamente "Tamerlane's disruption of the march of the Ottoman Empire – which resumed after Tamerlane's death" (carta personal de Asimov, publicada parcialmente en Patrouch, 1974, p.85).

derrotar a la Primera Fundación, inicia la búsqueda de la Segunda, sabedor de que es el único obstáculo para la conquista total de la galaxia. En la tercera novela, *Second Foundation* (1953), los misteriosos oradores de la Segunda Fundación, que también cuentan con poderes mentales, derrotan a *The Mule* y posteriormente llevan a cabo un intrincado plan para hacer creer a la Primera Fundación que han sido destruidos: los oradores necesitan permanecer en el anonimato para llevar a cabo su misión como supervisores del Plan Seldon.

La Primera Fundación es, de hecho, una metáfora del comportamiento científico y racional, pues destila esta característica en todos los sentidos. En primer lugar, su propia esencia es de naturaleza científica, en tanto que su origen es el de una organización formada por científicos con la misión de redactar la *Encyclopedia Galactica*, compendio de todo el conocimiento humano. Más tarde se descubrirá que esta misión no es sino un señuelo, pero, aun así, actuará como reducto de la ciencia y la tecnología en una galaxia que poco a poco va perdiendo estos conocimientos. Bayta Darrell, protagonista de la segunda parte de *Foundation and Empire*, explica, en su papel de historiadora, que el memorable destino de la Primera Fundación se sustenta principalmente en la ciencia: “Our Foundation was a gathering of the scientists of the dying Empire intended to carry on the science and learning of man to new heights [...] in one thousand years, it would become a newer, greater Empire” (Asimov 2004b, p.111-112). Y este conocimiento es clave en su expansión. La explicación de Lady Callia, concubina del gobernante de Kalgan, Lord Stettin, sobre las razones por las que la Primera Fundación nunca es derrotada, apuntan directamente en esta dirección: “It was supposed to arrange to have the Foundation win all the time. Science had something to do with it, though I could never quite see how” (Asimov, 2004c, p.173).

En segundo lugar, y como ya hemos indicado antes, sus protagonistas, y muchos de los antagonistas, se caracterizan por una racionalidad extrema. Salvor Hardin, primer alcalde de Términus y uno de los personajes más memorables de la trilogía, es recordado a lo largo de las distintas novelas por uno de sus aforismos: “Never let your sense of morals prevent you from doing what is right” (Asimov, 2004a, p.173).

Adicionalmente al regusto maquiavélico de la frase, que está presente en muchos otros aspectos de la saga, nos muestra la personalidad de alguien cuyas decisiones se basan exclusivamente en la razón, sin dejarse influir por consideraciones de otro tipo. Razón que, por supuesto, va acompañada de la ciencia, pues Hardin no oculta su desprecio por quienes no comprenden su relevancia. Tras un diálogo con el especialista en los orígenes de la humanidad, Lord Dorwin, en el que éste menosprecia la necesidad de la experimentación directa, Salvor piensa: “Scientific method, hell! No wonder the Galaxy was going to pot”¹⁸. Esta personalidad es compartida por muchos de los personajes de la saga, y Reyes Calderón (2014), en relación a la primera novela de la trilogía, señala que “[n]uestros tres héroes se mueven bajo la directriz de la inteligencia, la cultura y la paz. Poseen la confianza, la tenacidad y la paciencia para sobrellevar situaciones adversas que llegan al colmo de lo inaguantable. [...] Héroes que son abnegados, esperanzados, incansables, astutos, realistas, científicos”.

Por último, el modo en que se resuelven las distintas crisis y amenazas no son sino una metáfora del modo en que la ciencia y la racionalidad siempre vence ante la violencia, el fanatismo e incluso las emociones, como analizaremos a continuación.

2. CIENCIA Y RAZÓN FRENTE A VIOLENCIA

En el segundo y tercer capítulo de *Foundation*, titulados *The Encyclopedists* y *The Mayors*, hallamos los ejemplos más claros del enfrentamiento entre la violencia y la razón. En *The Encyclopedists* encontramos una Primera Fundación que, tras su creación hace cincuenta años, ha mantenido el conocimiento científico que otros planetas ya han perdido, concretamente la tecnología nuclear. Sin embargo, se halla rodeada por vecinos con ansias expansionistas y mucho más poderosos en términos militares, ante los que se encuentra completamente inerme. Uno de

¹⁸ Esta frase, que curiosamente es de las más citadas por los amantes de Asimov, no aparece en varias de las ediciones de la novela. Concretamente, en la edición que manejamos en este trabajo, la frase es sustituida por un educado “I see” (Asimov, 2004a, p.76). Desconocemos las razones para esta sustitución, pues en nuestra opinión la frase original resulta mucho más adecuada.

ellos, Anacreon, trata de anexionarse Términus, tras constatar que, siendo una fundación de tipo científico, carece de la fuerza para oponerse a su maquinaria bélica. El emisario de Anacreon, Anselm haut Rodric, representa el estereotipado perfil de los belicistas, cuando, al enterarse de los objetivos científicos de la Primera Fundación, muestra su sorpresa: “This is all very interesting -he said- but it [science] seems a strange occupation for grown men. What good is it?” (Asimov, 2004a, p.57). Es Salvor Hardin, alcalde de Terminus, quien, en una conversación posterior con uno de los científicos, explica esta actitud: “Pirenne looked after him and gritted through his teeth: -That insufferable, dull-witted donkey! That...- Hardin broke in -Not at all. He's merely the product of his environment. He doesn't understand much except that 'I have a gun and you haven't-” (Asimov, 2004a, p.63). Obviamente, la Primera Fundación carece de medios para defenderse de la invasión, de manera que es Hardin quien encuentra una ingeniosa solución:

The temptation was great to muster what force we could and put up a fight. It's the easiest way out, and the most satisfactory to self-respect – but, nearly invariably, the stupidest. [...] What I did, instead, was to visit the three other kingdoms, one by one; point out to each that to allow the secret of nuclear power to fall into the hands of Anacreon was the quickest way of cutting their own throats; and suggest gently that they do the obvious thing. That was all. One month after the Anacreonian force had landed on Terminus, their King received a joint ultimatum from his three neighbors. In seven days, the last Anacreonian was off Terminus. (Asimov, 2004a, p.106-107)

Tras superar esta primera crisis, el capítulo *The Mayors* nos muestra el modo en que la Primera Fundación, en un precario equilibrio con sus cuatro vecinos, es de nuevo amenazada por Anacreon. El Príncipe Regente Wienis, resentido por la humillación de haberse visto forzado a abandonar Términus, planea un ataque a gran escala. Su carácter beligerante y sus ansias de conquista son aún más evidentes que en el caso de Anselm haut Rodric: “I have always believed in direct action. I have believed in carving a straight path to my objective and following that path” (Asimov, 2004a, p.148). Sus objetivos, más allá de la conquista de la Fundación, pasan por la expansión al resto de la periferia: “There is to be war with the Foundation [...]. The Foundation is the source of

power and might” (Asimov, 2004a, p.127). Más adelante, declara lo siguiente: “And soon to be Emperor of the periphery, and further, who knows? The Galaxy may someday be reunited [...] why not? With the help of the Foundation, our scientific superiority over the rest of the Periphery would be undisputable” (Asimov, 2004a, p.147).

La superioridad bélica de Anacreon es aún mayor que en la anterior crisis, pues se ha hecho con un antiguo crucero imperial cuya potencia armamentística es muy superior a cualquier otra nave de su flota, mientras que la Fundación sigue careciendo de un ejército regular. Nuevamente es el ingenio de Salvor Hardin el que salva la crisis sin que se dispare una sola arma. Toda la potencia bélica de Anacreon, así como la infraestructura del planeta, dependen de tecnología manejada por los sacerdotes de la religión creada por la Fundación. Es decir, solo el clero ha sido entrenado para utilizar adecuadamente la vital maquinaria en que se basa la sociedad anacreontina. Hardin, que a través del Sumo Sacerdote controla al clero, inicia un interdicto en el que los sacerdotes se niegan a continuar con su trabajo, lo que colapsa completamente Anacreon, desde las fábricas hasta los sistemas de iluminación en las casas. De este modo evita el ataque a Términus. Wienis, ante esta nueva derrota, se suicida, y la segunda Crisis Seldon queda resuelta de modo idéntico a la primera: la racionalidad derrota a un enemigo violento y mucho más poderoso en términos físicos.

Por si quedaran dudas, en estos dos capítulos Salvor Hardin acuña una de sus conocidas máximas, posteriormente repetida por varios personajes a lo largo de la saga “Violence is the last refuge of the incompetent” (Asimov, 2004a, p.105). Asimov nos deja aquí un claro mensaje: una persona racional no solo evita la violencia, sino que la desprecia por ser propia de individuos incapaces. Probablemente es por esto que en sus novelas de ficción la violencia es muy infrecuente (Palumbo, 2016, p.3).

En este caso estamos ante un reflejo claro del pensamiento del escritor, pues, según White (2005, p.72), Asimov, sin ser un pacifista, sí consideraba que la acción militar y la violencia eran mecanismos muy poco efectivos de resolver las disputas.

3. CIENCIA Y RAZÓN FRENTE A FANATISMO RELIGIOSO

Asimov era un ateo declarado¹⁹, tal y como él mismo manifestaba siempre que tenía ocasión, como por ejemplo en su autobiografía: “I have never, in all my life, not for one moment, been tempted toward religion of any kind. The fact is that I feel no spiritual void” (Asimov, 2009a, p.13).

Sin embargo, no parecía muy inclinado al proselitismo, y muy en línea con el resto de su filosofía vital, era partidario de que cada persona eligiese libremente: “Nevertheless, although I am an atheist, I am not a proselytizing one; I am not a missionary; I do not treat atheism as a kind of true faith that I must force on everyone” (Asimov, 2009b, p.272). Sin embargo, la religión sí está presente en la trilogía *Foundation*, que nos ofrece una representación caricaturesca, donde los dirigentes de la Fundación crean un culto como mecanismo para que otros planetas más atrasados acepten la tecnología, como explica Salvor Hardin, primer Alcalde de Términus: “I started that way at first because the barbarians looked upon our science as a sort of magical sorcery, and it was easiest to get them to accept it on that basis. The priesthood built itself and if we help it along we are only following the line of least resistance” (Asimov, 2004a, p.108). La religión se convierte en una herramienta al servicio de la política (Gunn, 2005, p.39) y la propaganda (Lowe, 2002, p.24), cuya finalidad es controlar a las masas bajo la férrea disciplina de un clero muy jerarquizado: “The religion – which the Foundation has fostered and encouraged [...] – is built on strictly authoritarian lines. The priesthood has sole control of the instruments of science we have given Anacreon, but they've learned to handle these tools only empirically. They believe in this religion entirely, and in the ... uh ... spiritual value of the power they handle” (Asimov, 2004a, p.135). Como apunta Booker (2001, p.90), “Asimov presents science as a benevolent force

¹⁹ Realmente Asimov prefería considerarse un racionalista, más que un ateo: “Have I told you that I prefer “rationalism” to “atheism”? The word “atheist,” meaning “no God,” is negative and defeatist. It says what you don't believe and puts you in an eternal position of defense. “Rationalism” on the other hand states what you DO believe; that is, that which can be understood in the light of reason” (Asimov, 2002).

[...], with religion (for Asimov, synonym of superstition) being the most important negative force that science must overcome (or at least co-opt) in order to do its good work”.

Estamos ante una crítica bastante cruda, que queda perfectamente caracterizada por voz del narrador, cuando compara la efectividad de la religión convencional, y la “religión” de la ciencia: “[f]or it is the chief characteristic of the religion of science that it works” (Asimov, 2004a, p.158). Pese a todo, Asimov niega que se trate de una mofa, insistiendo en que únicamente pretendía desarrollar una historia de interés que requería la presencia de la religión: “[a]n unsympathetic reader might think I am “burlesquing” Christianity, but I am not” (Asimov, 2009b, p.270). Quizá Asimov efectivamente no pretendía caricaturizar la religión, sino más bien criticar la actitud supersticiosa ante la ciencia, o demostrar que, como señala Käkälä (2011), “superstition towards technology turns into religion”.

Al margen de esta polémica, sus principales críticas las reservaba para el fanatismo religioso²⁰, y el principal exponente lo encontramos en el cuarto capítulo de *Foundation, The Traders*, que podemos considerar como una recreación del mito del Rey Midas. La historia comienza cuando un agente de la Primera Fundación trata de vender sus productos tecnológicos en el planeta Askone, planeta en el que esto resulta ilegal por sus convicciones religiosas. Como señala el Askonian Grand Master, “I have lost count of the times you wanderers have been warned that your devil's machines are not wanted anywhere in Askone [...]. Your goods are worthless in that they lack the ancestral blessing. Your goods are wicked and accursed in that they lie under the ancestral interdict” (Asimov, 2004a, p.180). Como resultado, el agente es encarcelado y sentenciado a muerte, por lo que otro comerciante, Limmar Ponyets, recibe el encargo de negociar con las autoridades de Askone para lograr su

²⁰ De hecho, el principal ejemplo en este sentido no lo encontramos en *Foundation*, sino en otra de sus conocidas novelas, *Nightfall* (Asimov y Silverberg, 1990), basada en un cuento que escribió en 1941, en la que el fanatismo religioso lleva a una parte de la población a quemar, literalmente, todas las ciudades, devolviendo a la civilización a un estado primitivo. Según Boon (2006, p.16), en esta novela “[r]eligious thinking traps people in a cycle of ignorance, suggests Asimov, while science has the power to lead them through the darkness”.

liberación. En vista de la imposibilidad de emplear otros argumentos, Ponyets recurre a la avaricia, ofreciendo un aparato construido por él mismo y que permite transformar el hierro en oro. Es a cambio del oro que logra la liberación del prisionero, pero Limmar pretende también obtener beneficio económico de la misión, lo que pasa necesariamente por vender su mercancía tecnológica en Askone. Para conseguirlo, y tras una compleja negociación, consigue convencer a Pherl, uno de los mandatarios, para que adquiera el transmutador, prohibido por su religión, para utilizarlo en secreto y generar oro en cantidades ilimitadas. El dirigente, contraviniendo sus supuestas convicciones religiosas, acepta el trato, y en una inteligente jugada, es grabado por Ponyets mientras utiliza el aparato. Con este material de chantaje, el comerciante logra su objetivo, vendiendo toda la carga a su desdichada víctima, a cambio de no revelar su pecado al resto de dirigentes.

Así pues, en el enfrentamiento con el fanatismo religioso, la razón y la ciencia salen también victoriosos, y Asimov no pierde la ocasión de realizar una crítica brutal a la hipocresía de las sociedades caracterizadas por dicho fanatismo, alentado por clases dirigentes que, en opinión de Asimov, no creen en absoluto en él. La conversación de Pherl y Ponyets explicita esta hipocresía:

Look, my Outlander, [...] I am not the entire slave of our mythology, though I may appear so. I am an educated man, sir, and, I hope, an enlightened one. The full depth of our religious customs, in the ritualistic rather than the ethical sense, is for the masses.

Your objection, then? - pressed Ponyets, gently.

Just that. The masses. I might be willing to deal with you, but your little machines must be used to be useful. [...] And how would I avoid death by gas chamber or mob frightfulness if I were ever once caught using it?" (Asimov, 2004a, p.194)

4. CIENCIA Y RAZÓN FRENTE A EMOCIONES

Este enfrentamiento es, probablemente, el más interesante, y al que de hecho Asimov dedica un mayor espacio en la trilogía, pues comprende tanto la segunda parte de *Foundation and Empire* como la primera de *Second Foundation*. La aparición del mutante *The Mule*, con el poder para controlar las emociones humanas, amenaza con destruir la

racionalidad del Plan Seldon y sus dos Fundaciones, lo que, en opinión de Moore (1977, p.86), es una metáfora de cómo las emociones interfieren con la racionalidad. Si bien coincidimos con esta observación, en nuestra opinión el enfrentamiento se caracteriza por contener más sutilezas que merecen ser explicitadas. Sin duda *The Mule* representa las emociones, pues esta es la esencia de su poder: controlar los sentimientos de los seres humanos generando lealtad incondicional, admiración o terror. Cuando el mutante derrota con facilidad a la Primera Fundación, paradigma de la ciencia y la racionalidad, Asimov nos está señalando un punto importante: donde la violencia y el fanatismo religioso fracasaron, las emociones triunfan sin apenas esfuerzo. Pero la lógica asimoviana requiere que, pese a la enorme fuerza del enemigo, la racionalidad y la ciencia triunfen finalmente, y lo consigue en dos pasos: mostrándonos en primer lugar las debilidades de la emotividad y posteriormente probando que, pese a todo, puede ser derrotada por la racionalidad.

En la segunda parte de *Foundation and Empire*, tras derrotar a la Primera Fundación, *The Mule*, fingiendo ser el inofensivo bufón Magnífico Giganticus, emprende la búsqueda de la segunda. Para conseguirlo se apoya en varios personajes, aunque es el científico Ebling Mis quien juega el papel crítico, pues es él quien debe descubrir la secreta ubicación de la Segunda Fundación. En esta búsqueda le acompañan Bayta y Toran Darrell, un matrimonio extrañamente envuelto en la aventura. *The Mule* ha controlado emocionalmente tanto a Toran como a Ebling, pero no lo ha hecho con Bayta, llevado por el sentimentalismo, pues la mujer siente un aprecio sincero que el mutante se resiste a alterar: “[s]he liked me without my having to juggle her emotions. She was neither repelled by me nor amused by me. She liked me! Don't you understand? Can't you see what that would mean to me? Never before had anyone” (Asimov, 2004b, p.279). Es precisamente esto lo que permite a Bayta comprender que su acompañante, el inofensivo Magnífico Giganticus, es en realidad *The Mule*, y, a fin de evitar que descubra la ubicación de la Segunda Fundación, mata a Ebling Mis antes de que pueda revelarla. De este modo el mutante es derrotado y no puede alcanzar su objetivo. Las emociones son, precisamente, la principal debilidad de las emociones, como *The Mule* señala tras el asesinato de Mis: “My own emotions

played me false, though I was master of all others. I stayed out of her mind, you see; I did not tamper with it. I cherished the natural feeling too greatly. It was my mistake – the first” (Asimov, 2004b, p.279).

Tras esta derrota, en la primera parte de *Second Foundation*, *The Mule* continúa la búsqueda de la Segunda Fundación, y finalmente se produce el enfrentamiento. Sus miembros, llamados oradores, son científicos, pero de un tipo muy diferente a los de la Primera Fundación, pues su foco son las matemáticas psichistóricas y la psicología. De hecho, todos ellos cuentan con poderes, tales como la telepatía y el control mental, aunque en este caso Asimov los presenta como producto de un entrenamiento de base científica. Siendo Asimov un profundo escéptico respecto a estos fenómenos²¹, la posible explicación de que decidiese incluirlos dotándolos de una pátina racionalista, según Barceló (2004) la hallamos en la supuesta explicación científica de la telepatía que el doctor Rhine de la Universidad de Duke propuso en los años cuarenta y cincuenta. Posteriormente se descubrió que Rhine había manipulado los ensayos, pero Asimov ya había escrito para entonces su trilogía²². Volviendo a la novela, estamos pues ante el enfrentamiento de dos poderes mentales, aunque de naturaleza muy diferente: mientras que la capacidad de control emocional de *The Mule* es consecuencia de una mutación aleatoria, las habilidades mentálicas de los oradores de la Segunda Fundación son el fruto de un arduo entrenamiento de naturaleza científica, avalado por su conocimiento del cerebro humano. De hecho, la opinión respecto a las formas de gobierno que expresa uno de los oradores de la Segunda Fundación muestra con claridad la postura hiper-racional de este grupo: “Control of self and society has been left to chance or to the vague groupings of intuitive ethical systems based on inspiration and emotion. As a result, no culture of greater stability than about fifty-five

²¹ Véase por ejemplo la entrevista de Kendig (1982, p.102-103).

²² Hemos de matizar aquí que el propio Asimov (1983) explica en su ensayo “Don’t You Believe?” dos cuestiones al respecto. En primer lugar, que considera la telepatía como algo físicamente posible, aunque muy improbable. En segundo lugar, en el momento de escribir dicho ensayo (que se publicó por primera vez en 1982) estaba al corriente de que los ensayos del doctor Rhine carecían de bases sólidas. No podemos descartar sin embargo que cuando escribió la trilogía *Foundation* aun creyera en ellos, tal y como sugiere Barceló.

percent has ever existed, and these only as the result of great human misery” (Asimov, 2004c, p.126).

Así pues, tenemos un enfrentamiento entre emoción y ciencia, que, como no podría ser de otro modo en la narrativa asimoviana, se decanta en favor de la ciencia. Mediante un complejo plan, *The Mule* es engañado con respecto a la ubicación de la Segunda Fundación, y aprovechando un momento de desconcierto, su mente es alterada y de ella se elimina todo afán expansionista. De este modo se asegura que, tras su muerte, el Plan Seldon continúe nuevamente. Se trata de una nueva victoria de la ciencia y la racionalidad, esta vez frente a su enemigo más poderoso: las emociones.

5. CIENCIA Y RAZÓN FRENTE A ÉTICA

Ya comentamos anteriormente la conocida máxima de Salvor Hardin, “[n]ever let your sense of morals prevent you from doing what is right” (Asimov, 2004a, p.173), con un claro regusto maquiavélico, que por otra parte podemos encontrar en muchos otros elementos de la trilogía. Franzo (1965, p.68) apunta que en la trilogía *Foundation* Asimov “emphasizes the Machiavelian, behind the scenes political maneuverings which influence this history and prompt action rather than describing the action itself”. Es cierto, pues los personajes, y especialmente los protagonistas, exhiben conductas muy próximas a la filosofía de Maquiavelo, que sin embargo solo desembocan en comportamientos moderadamente cuestionables. Únicamente hay un grupo de protagonistas, los oradores de la Segunda Fundación, cuyas acciones inmorales destacan sensiblemente. Su filosofía es una mezcla de maquiavelismo, en donde el fin justifica los medios, y el pensamiento de Platón en *La república*, especialmente en lo que se refiere a la mentira: “[D]e la mentira y el engaño es posible que hayan de usar muchas veces nuestros gobernantes por el bien de sus gobernados” (Platón, s.f.). Sus acciones incluyen manipular la mente de un bebé, Arkady Darrell, para asegurar su control una vez llegase a la adolescencia, permitir que el planeta Tazenda fuese arrasado por *The Mule* como parte del plan contra éste, o sacrificar a cincuenta miembros de su organización para engañar a la Primera Fundación. Estos comportamientos son en realidad derivados de una visión

de la raza humana no demasiado positiva, que quedan perfectamente reflejados en el pensamiento del líder de la Segunda Fundación: “For twenty-five years, he, and his administration, had been trying to force a Galaxy of stubborn and stupid human beings back to the path” (Asimov, 2004c, p.117). Como apunta Patrouch (1974, p.98), “[c]an we sympathize with such an attitude?”

Al contrario que en su crítica al fanatismo religioso o a la violencia, es muy poco probable que estas actitudes de la Segunda Fundación reflejasen el parecer del escritor. Muy al contrario, Asimov, un humanista convencido, se encontraba en las antípodas de esta visión maquiavélica del poder. En nuestra opinión estamos aquí ante una crítica a quienes, amparados en una supuesta superioridad intelectual, piensan estar legitimados para decidir cuál es el mejor destino de la humanidad, sin considerar su opinión y sin cuestionar la moralidad de sus actuaciones. El mensaje sería que la racionalidad, si no va acompañada de la ética, puede convertirse en un monstruo aún más peligroso que los que pretende combatir.

6. CONCLUSIONES

Asimov sentía un profundo amor por la ciencia, e indudablemente se consideraba a sí mismo un ejemplo de racionalidad. Es en este terreno en el que se desenvolvía con soltura, y no es de extrañar que todas sus novelas compartiesen estos rasgos.

Desde la óptica asimoviana, esta racionalidad es incompatible con actitudes como el fanatismo o los prejuicios, y Palumbo (1998) argumenta que la meta-saga *Foundation*, compuesta tanto por la trilogía nuclear que analizamos en este trabajo como por otras doce novelas, se articula en torno a una crítica continua de ellos. Coincidimos con esta opinión, pues Asimov estaba convencido de que ambos son propios de individuos irracionales. Un ejemplo curioso es el hecho de que en la trilogía *Foundation*, pese a describir un Imperio Galáctico formado por veinticinco millones de planetas, no existen diferencias culturales significativas entre ellos. Como señala Csicsery-Ronay, Jr. (ND) “[f]or the Asimovian

galactic history, cultural or national specificity is irrelevant”²³. En nuestra opinión no se trata ni de una casualidad ni de un fallo en su narrativa, sino de algo intencionado fruto de su opinión al respecto: en uno de sus ensayos (Asimov, 1992), precisamente afirma que, en el mundo real, estas diferencias son completamente superficiales.

Estas ideas quedan reflejadas en la trilogía *Foundation*, donde la característica esencial de todos los protagonistas de la saga, y de parte de sus antagonistas, es su enorme racionalidad, por lo que, de hecho, las confrontaciones son de una racionalidad contra otra, resultando siempre ganadora la mayor de ellas (Käkelä, 2016, p.2008). Se trata de una racionalidad tan extrema que apenas queda espacio para lo sublime, al contrario de lo que habitualmente sucedía con la literatura de ficción de la época, centrada en la descripción de fascinantes universos imaginarios (Käkelä, 2011). En la trilogía *Foundation* Asimov está relatando el triunfo del método científico sobre la propia Historia (Gevers, 1997, p.47). Sin embargo, y más allá del comportamiento racional de muchos antagonistas, estas confrontaciones son una metáfora de enfrentamientos a otro nivel, en las que la racionalidad se enfrenta a la violencia, al fanatismo y a las emociones. Como no podría ser de otro modo dada la personalidad de Asimov, es la racionalidad quien resulta vencedora en todos los casos.

Como hemos tratado de demostrar a lo largo de este trabajo, el fanatismo religioso es caricaturizado y criticado con ferocidad, especialmente por su hipocresía. La violencia es presentada como una opción poco deseable, no tanto por consideraciones éticas como por ser poco efectiva y propia de individuos incapaces. Las emociones son descritas como una fuerza arrolladora que, cuando interfieren con la racionalidad, pueden generar grandes problemas cuya solución posterior requiere un enorme esfuerzo. Ante ellos, la racionalidad siempre puede triunfar, con un matiz importante: si no va acompañado de unos principios éticos, y por buenas que sean las intenciones, la racionalidad se transforma en un monstruo peor incluso que aquellos que pretende combatir. Estos son,

²³ En novelas posteriores de la meta-saga, Asimov sí incorpora ciertos elementos culturales diferenciales, como sucede con los distintos sectores de Trantor en *Prelude to Foundation*.

en nuestra opinión, mensajes que Asimov trata de transmitir en la trilogía, pues formaban parte de su credo personal. Se trata de ideas que consideraba importantes y que ofrece a aquellos lectores dispuestos a profundizar su obra. En palabras del propio Asimov, “[a] story can be written on two levels. On the surface, it is simply a story, and anyone can read it as such and be satisfied. [...] But the simple characters and events of the surface may stand for (or symbolize) other subtler things. Below the surface, therefore, there may be hidden and deeper meanings” (Asimov, 2009b, p.369).

Para terminar, y casi a modo de anécdota, hemos de mencionar un artículo de tres economistas, publicado en el *Journal of Economic Behavior & Organization* con el título “The Solaria Syndrome: Social Capital in a Growing Hypertechnological Economy” (Antoci, Sabatini y Sodini, 2011). Este trabajo, como los propios autores señalan, toma su título de Solaria, uno de los planetas descritos en el universo de *Foundation*, pues los autores desarrollan un complejo modelo económico sobre el modo en que la tecnología puede compensar la disminución de las relaciones humanas. Es exactamente lo que sucedía con los solarianos, individuos aislados que evitaban interactuar con otros salvo por sistemas de telepresencia. Observamos, pues, economía, sociología y tecnología combinadas en un trabajo científico inspirado en sus novelas. Sin duda, Asimov hubiera gustado de comprobar esta síntesis de disciplinas, que él también practicó y defendió a lo largo de su vida y de su obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MUÑETÓN, C. A. (2012) Un robot no sueña (aproximación a la creación literaria y científica de Isaac Asimov). *Desde la biblioteca*, 43, 19-40.
- ANTOCI, A., SABATINI, F. y SODINI, M. (2011). The Solaria Syndrome: Social Capital in a Growing Hypertechnological Economy. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 81(3), 802-814.
- ARROYO BARRIGÜETE, J. L. (2018). Caracterización en la trilogía *Foundation*: un estudio cuantitativo basado en el análisis clúster. *Artnodes*, 22, 10-21.

- _____. (2019). Hipertextualidad en Asimov: cartografía de la trilogía “Foundation”. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 28, 489-522.
- _____. (2020). Política y decadencia en la trilogía Fundación de Asimov: Toynbee, Spengler y Polibio. *Alpha (Osorno)*, 50, 74-94.
- ASIMOV, I. (1983). Don't You Believe? En *The Roving Mind*. Prometheus Books, Edición de Kindle.
- _____. (1992). Unity. En I. Asimov, *On the Past, Present & Future* (pp. 7-17). Barnes & Noble.
- _____. (2002). *It's Been a Good Life*. Prometheus Books, Edición de Kindle.
- _____. (2004a). *Foundation*. Bantam, Edición original, 1951.
- _____. (2004b). *Foundation and Empire*. Bantam, Edición original, 1952.
- _____. (2004c). *Second Foundation*. Bantam, Edición original, 1953.
- _____. (2009a). *I, Asimov: A Memoir*. Random House Publishing Group, Edición de Kindle.
- _____. (2009b). *Gold: The Final Science Fiction Collection*. HarperCollins, Edición de Kindle.
- ASIMOV, I. y SILVERBERG, R. (1990). *Nightfall*. Doubleday.
- BARCELÓ, M. (2004) Psicohistoria: la matemática predictiva. *Centro Virtual de Divulgación de las Matemáticas – DivulgaMat*.
- BERGER, A. I. (1979). Nuclear Energy: Science Fiction's Metaphor of Power. *Science Fiction Studies*, 6(2).
- BOOKER, M. K. (2001). *Monsters, Mushroom Clouds, and the Cold War: American Science Fiction and the Roots of Postmodernism, 1946 – 1964*. Greenwood.
- BOON, K. A. (2006). Episteme-ology of Science Fiction. En D. E. MORSE, *Anatomy of Science Fiction* (pp. 10-25). Cambridge Scholars Press.

- CORREIA FÉLIX, J. F. (2014). *Symbolic Utopias: Herbert, Asimov and Dick*. [Tesis doctoral, Universidad de Sussex]. <https://bit.ly/35kR142>
- CSICSERY-RONAY JR., I. (2008). *The Seven Beauties of Science Fiction*. Wesleyan University Press.
- _____. (sin fecha). Dis-Imagined Communities: Science Fiction and the Future of Nations. Recuperado de <https://bit.ly/3m2e3DC>
- FITTING, P. (1979). The Modern Anglo-American SF novel: Utopian Longing and Capitalist Cooptation. *Science Fiction Studies*, 6(1).
- FANZO, D. A. (1965). *An Inquiry into the Literature of Science Fiction: Its Development, Maturation, and Significance as a Literary Genre*. [Tesis de Master, Texas Technological College]. <https://bit.ly/3dGNYXX>
- GEVERS, N. D. (1997). *Mirrors of the Past: Versions of History in Science Fiction and Fantasy*. [Tesis doctoral, Universidad de Cape Town]. <https://bit.ly/3kfy4WZ>
- GUNN, J. (2005). *The Foundations of Science Fiction*. Revised Edition. Scarecrow.
- HASSLER, D. M. (1989). Some Asimov Resonances from the Enlightenment. *Science Fiction Studies*, 15(1), 36-47.
- INGERSOLL, E. G. (1976). A conversation with Isaac Asimov. En C. FREEDMAN, (ed.), *Conversations with Isaac Asimov* (2005, pp. 21-33). The University Press of Mississippi.
- IRWIN, R. (1977). Toynbee and Ibn Khaldun. *Middle Eastern Studies*, 33(13), 461-479.
- KÄKELÄ, J. (2011). Enlightened Sense of Wonder? Sublimity and Rationality in Asimov's Foundation Series. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 22(2), 171-191.
- _____. (2016). *The Cowboy Politics of an Enlightened Future: History, Expansionism, and Guardianship in Isaac Asimov's Science*

- Fiction*. [Tesis doctoral, Universidad de Helsinki].
<https://bit.ly/3keTjbe>
- KENDIG, F. (1982). A Conversation with Isaac Asimov. En C. FREEDMAN, (ed.), *Conversations with Isaac Asimov* (2005, pp. 95-107). The University Press of Mississippi.
- LOWE, M. (2002). *Progress Toward Deity and the End of Time: Concepts of Theology and Eschatology in the Works of Isaac Asimov*. [Tesis de master, Universidad de McMaster]. <https://bit.ly/37piGUu>
- MARTÍNEZ, R. (2012). *La ciencia ficción de Isaac Asimov*. Sportula.
- MILNER, A y SAVAGE, R. (2008). Pulped Dreams: Utopia and American Pulp Science Fiction. *Science Fiction Studies*, 35(1), 31-47.
- MOORE, M. (1977). The Use of Technical Metaphors in Asimov's Fiction. En J. D. OLANDER y M. H. GREEBERG (ed.), *Isaac Asimov* (pp. 59-96). Taplinger Publishing.
- PALUMBO, D. (1998). Asimov's Crusade against Bigotry: the Persistence of Prejudice as a Fractal Motif in the Robot/Empire/Foundation Metaseries. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 10(1), 43-63.
- _____. (2016). *An Asimov Companion: Characters, Places and Terms in the Robot / Empire / Foundation Metaseries*. McFarland & Co, Edición de Kindle.
- PATROUCH, J. F. (1974). *The Science Fiction of Isaac Asimov*. Doubleday.
- PLATÓN. (sin fecha). *La república* (Spanish Edition). Debrus Producciones, Edición de Kindle.
- POLIBIO. (2008). *Historias, libro VI*. Trad. ANTONIO SÁNCHO ROYO. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Tirant lo Blanch.
- REYES CALDERÓN, J. R. (2014). Aproximación semiótica estructural a 'Fundación'. *Kañina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*, 38(2), 127-140.

- SAWYER, A. (2009). Future History. En M. BOULD, A. BUTLER, A. ROBERTS y S. VINT (ed.), *The Routledge Companion to Science Fiction* (pp. 489-493). Routledge.
- SEED, D. (2011). *Science Fiction: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- SCHWEITZER, D. (1981). Science Fiction Voices #5. En C. FREEDMAN, (ed.), *Conversations with Isaac Asimov* (2005, pp. 74-84). The University Press of Mississippi.
- SHIPPEY, T. (2016). *Hard Reading: Learning from Science Fiction*. Liverpool University Press.
- SUTHERLAND, J. A. (2014). American Science Fiction since 1960." En P. PARRINDER (ed.), *Science Fiction: A Critical Guide* (pp. 162-186). Routledge.
- STONE, P. (2005). The Plowboy Interview: Isaac Asimov – Science, Technology... and Space". En C. FREEDMAN, (ed.), *Conversations with Isaac Asimov* (pp. 56-73). The University Press of Mississippi.
- WARRICK, P. (1977). Ethical Evolving Artificial Intelligence. En J. D. OLANDER y M. H. GREEBERG (ed.), *Isaac Asimov* (pp. 174-200). Taplinger Publishing Company.
- WATT, D. (1977). A Galaxy Full of People. En J. D. OLANDER y M. H. GREEBERG (ed.), *Isaac Asimov* (pp. 135-158). Taplinger Publishing Company.
- WHITE, M. (2005). *Isaac Asimov. A Life of the Grand Master of Science Fiction*. Carroll & Graf Publishers.

CAPÍTULO 7

“CONTRA LA DESMEMORIA”:
THE LITERARY REPRESENTATION AND
MANIPULATION OF MEMORY AND HUMAN
IDENTITY IN AGUSTÍN FERNÁNDEZ MALLO’S

TRILOGIA DE LA GUERRA, RAY LORIGA'S *RENDICIÓN*,
ALIA TRABUCCO ZERÁN'S *LA RESTA*, AND JAVIER
CERCAS'S *EL MONARCA DE LAS SOMBRAS*

DR. MATTEO LOBINA
DÍKĒ Foundation, Italy

ABSTRACT

The study investigates the contemporary Hispanic novel taking Fernández Mallo's *Trilogía de la Guerra* (2018) as a symbolic "research server" able to send "signals and flows" (Fernández Mallo, 2009) to contemporary novels like Ray Loriga's *Rendición* (2017), Alia Trabucco Zerán's *La resta* (2014) and Javier Cercas's *El monarca de las sombras* (2017). Although esthetically different, these novels are capable of highlighting the same problematic identity construction of contemporary human beings dealing with the representation and manipulation of historical and personal memory, and striving to understand how to "remember and how to handle the representations of the remembered past" (Huysen, 2002).

KEYWORDS

Memory, identity, aesthetic nomadism, autofiction.

INTRODUCTION

Since the 1990s, Hispanic narratives have been exploring new creative and aesthetic paths. They demonstrate new authorial attitudes influenced by globalization. The narrative boundaries of the Hispanic novel have been extended to include other cultural expressions such as films, music, art, comics, television and historical documents, trying to give alternative meanings to the complexity of reality, which is pervaded by a sort of diffuse aestheticization (Lipovetsky-Serroy, 2013), and immersed in a sort of perpetual hyperrealistic simulation (Baudrillard, 1994). Within this context, the novel becomes a symbolic artefact of cultural dissemination able to finally unveil reality. Therefore, our research investigates the contemporary Hispanic novel following a sort of afterpop (Fernández Porta, 2007) trend, considering narrative “in terms of a process of postproduction that hacks into reality instead of [simply] reflecting reality” (Henseler, 2011, p. 187).

Specifically, our study draws inspiration from Agustín Fernández Mallo’s *Postpoesía* (2009) and *Teoría general de la basura* (2018) where, among other concepts, the author focuses on “nomadismo estético” [aesthetic nomadism]. Following Fernández Mallo’s “postpoesía”, the contemporary authors –and artists– during the creative process move among “territorios simbólicamente disímiles, a través de los cuales las obras se van moviendo a medida que se construyen” and once they are concluded “no terminan de lanzar “señales y flujos” (Fernández Mallo, 2009, p. 1864) to different (past and contemporary) works. Besides, according to Fernández Mallo, in the modern era, people are “terminal de una red” where “se mezclan todos los tiempos y espacios. Una constelación ubicua. Esto lleva a que la actitud de los artistas contemporáneos sea precisamente el nomadismo estético. No hay referentes claros a la cultura propia, ... Los estilos se pervierten en continuas heterotopías y heterocronías. El artista se vale de[l] ... *pragmatismo* para componer obras en las que los signos multiplican sus significados, ...” (Fernández Mallo, 2009, pp. 1864-70).

Therefore, we will take Fernández Mallo’s novel *Trilogía de la guerra* (2018) as a sort of symbolic “research server” able to “send signals and

flows” to Hispanic fictional texts capable of highlighting the same problematic identity construction of contemporary human beings, especially when they deal with the problem of “como recordar y como manejar las representaciones del pasado recordado” (Huyssen, 2002, p. 86) in an era where the simulation of reality elaborates “discursos mediáticos [que] se superponen cada vez más sobre el presente real, llegando a hacer desaparecer, en el caso más extremo, la realidad misma” (Huyssen, 2002, p. 122), erasing its memories, causing a potential, toxic “desmemoria” [oblivion].

Following a qualitative method, our study – inspired by the abovementioned aesthetic nomadism– includes and connects together a selection of contemporary authorial voices who live and write in a world where television and the Internet are an integral part of everyday life, becoming omnipresent. In this respect, the imagination and memories of the considered authors are strongly influenced by multimedia images and information flows they try to handle, giving them new meaningful forms and dimensions inside the fictional space of their written texts.

In this way, by analyzing the “nomadic” protagonists of their novels, we will highlight their different attempts to defeat the possible “desmemoria”, demonstrating also that –paraphrasing Huyssen (2002)– there cannot be only one true form of memory representation able to shape identity. We will also demonstrate how these novels investigate the present by reinterpreting the past through an active dialogue with their readers, fostered by their open-ended text structure based upon moral questions that often do not meet unique answers: what Javier Cercas (2016) calls narrative “puntos ciegos” [blind spots].²⁴

²⁴ The blind spot literary theory developed by Javier Cercas in his essay *El punto ciego* (2016) involves those novels that present an inner, obscure, yet eloquent interpretative space the author called *punto ciego*. The *punto ciego* is an abstract narrative space left on purpose by the author where the readers can symbolically get in the text giving their own critical interpretation to the story. In this vision, inside and through the blind spot, the model reader creates the book together with its author.

1. TRILOGÍA DE LA GUERRA

According to Jorge Carrión, in the contemporary narrative “sobresale el afán de diversos autores por generar estructuras narrativas que puedan soportar el peso del mundo contemporáneo y de su historia” (Carrión, 2018, “Novelas...”). In this literary trend Carrión included the works of Agustín Fernández Mallo: narratives that responds to a “modelo de capas” where each story is superimposed on the previous one. Specifically, inside the novel *Trilogía de la Guerra*, Fernández Mallo—as he has already experienced with *Proyecto Nocilla* (2013)—overcomes the information overload and the postmodern fragmentation of reality to structure a complex realism that considers chaos as something positive, creative.

Trilogía de la guerra is made up of three different parts narrated by three “nomadic” voices able to create new human spaces from a sort of subjective literary application of Guy Debord’s *dérive*.²⁵ Their physical and emotional paths are linked by surreal analogies, repeated references and, above all, by several real wars in order to connect, through fiction, the living beings and the dead: “todos los humanos, ... estamos unidos por alguna guerra, los seis grados de separación ... se reducen a cuatro grados de separación si pensamos en que siempre hay una guerra que te une con cualquier otra persona. Y esto no sólo ocurre en tiempo presente, sino que rige también para la unión de cualquiera de nosotros con cualquier persona ya muerta, ... somos una legión de vivos y muertos unidos por lo mismo: la destrucción y la guerra»” (Fernández Mallo, 2018, p. 237).

Inside the novel all the narrative voices—primary or secondary—appear as mutant transpositions of the real author: fictional voices capable of spreading the theories expressed in his essays. One of these voices is Salvador Dalí, who guides the reader through the mutant territory of the *Trilogía*: he is obsessed with finding the ultimate “alma” of human

²⁵ *Dérive* is defined by Debord as the “technique of rapid passage through varied ambiances. *Dérives* involve playful-constructive behavior and awareness of psychogeographical effects, and are thus quite different from the classic notions of journey or stroll” (Debord, 1956, “Theory of the *dérive*”).

garbage: “todo lo valioso de cuanto conocemos de civilizaciones anteriores es aquello que ... habían tirado y que ni se molestaron en recoger ni en reciclar, su basura” (Fernández Mallo, 2018, p. 82-83). Hence, according to Dalí, “estamos en guerra: la de la conservación de la materia contra la desaparición de la carne, la de la memoria contra la desmemoria, por eso ... me interesa todo lo que concierne ... a la conservación de la basura, ... deberíamos ser sus guardianes” (Fernández Mallo, 2018, p. 86).

Specifically, the novel is part of the war against the “desmemoria” starting with the voluntary confinement of the autofictional Fernández Mallo to the Spanish island of San Simón –a former penal Francoist colony– trying to replicate the experience of real prisoners, opponents of the Francoist *golpe* of 1936. During his confinement, haunted by the binomial “antes/ahora” (Fernández Mallo, p.14) and by the shadows of real history, he finds a manuscript that gives a human dimension to the Spanish Civil War: the love between a prisoner and a guard fortified by the reading of García Lorca’s poetries.

The abrupt loss of memory, that Fernández Mallo physically experiences, catapults him to New York in a state of shock, as if he had actually experienced a war: the abovementioned war against the historical amnesia he tries to defeat through a continuous movement. Fernández Mallo walks to consume the symbolic skin of the world, acquiring the responsibility of “recycling” memories. While traveling, his movements “en forma de ocho” (Fernández Mallo, 2018, p. 135) follow the chaos theory: a symbolic constellation of global “caminatas” that in turns symbolically reflects the microscopic dots that appear in his eyes before sleeping: “parecen astronautas a la deriva, ... en el espacio interestelar” (Fernández Mallo, 2018, p. 357).

One of this dots becomes Kurt, the forgotten fourth astronaut of the Apollo 11 mission. Kurt’s regressive memory of the Vietnam War allows the second part of the novel to describe the absurdity of war: “En las guerras, sencillamente, ... el vacío entra en tu cabeza, y ésa es la droga que anula tu capacidad de juzgar ... caminas hacia la disolución total” (Fernández Mallo, 2018, pp. 201-02). The duplicity enclosed in the

binomial “antes/ahora” invades Kurt’s life interconnecting it with the patchwork of symbols, fragments of reality the author spammed throughout the text; for example, *Las Meninas* by Velázquez will merge with the image of the *KFC* brand, just when Kurt discovers the existence of two worlds, one “placenta” of the other, until he sees his double: “Y, es asombroso, no sentí miedo, en realidad no sentí nada, como si yo fuera una cámara de videovigilancia de carne y hueso, o como si me hubieran extirpado todo el sistema nervioso menos el nervio óptico, que como es sabido certifica pero no siente” (Fernández Mallo, 2018, pp. 311-12).

The third part of the novel is narrated by the wife of the autofictional Fernández Mallo disappeared in San Simón. She goes over an old trip she made to Normandy with her husband to send him a message with all the things she did not tell him while he was still alive. The story follows the protagonist inner thoughts, a continuous whirlwind of reasoning about death, war, and destruction. In her reflections, conditioned again by the binomial “antes/ahora”, human beings go from being the starting point of evolution, to becoming a mere forgery: “¿no es acaso el ser humano en sí mismo el resultado de una incesante falsificación, genes tras genes copiados y apenas mutados?” (Fernández Mallo, 2018, p. 416).

Flowing between fiction and reality, the French coast becomes endless, and the walk of the protagonist becomes a “fractal” replica of that of George Sebald, on the opposite British coast in *The Rings of Saturn*. Her nomadic movement –infused with the theories of the literary Fernández Mallo about the regression of the universe, in which living beings and dead virtually march together– symbolically “recycles” the 1944 Normandy landings of the Allied during World War II while she points out that we will never know the point of view of the war victims: “una información que permanece oculta, una información que es la desconocida cara B de nuestro tejido de realidad, tan desconocida que nos dedicamos a crearle sustitutos: la historia de los muertos es sustituida por la historia que de ellos hacemos los vivos” (Fernández Mallo, 2018, p. 359).

In the finale, in Juno Beach, which reminds her of a cemetery, she helps the landing of Syrian immigrants; then, she sends a text to her missing husband, quoting the poet Carlos Oroza: a verse that symbolically haunts the novel since the epigraph: “Es un error dar por hecho lo que fue contemplado” (Fernández Mallo, 2018, p. 441).

This sentence is linked to the continuous replicas, doubles, and “information garbage” that gives rise to meaningful and creative forms inside the enigmatic and complex structure of the novel, its complex reflection on memory: a reflection that remains enigmatic, flowing over the continuous blind spots of the boundless relationship between life and death, past and present. These paradoxically eloquent blind spots –paraphrasing Cercas (2016)– are defined by Fernández Mallo in one of his previous *Nocilla* novels –*Nocilla Experience*– as “punto poéticos”: “En nuestros ojos hay un punto que lo inventa todo,... A ese «punto ciego» debería llamársele «punto poético». De igual manera, en ese gran ojo que vendrían a ser todas y cada una de nuestras vidas hay puntos oscuros, puntos que no vemos, y que reconstruimos imaginariamente con un artefacto que damos en llamar «memoria»” (Fernández Mallo, 2013, p. 228).

2. RENDICIÓN

The described Fernández Mallo’s network of accumulated synthetical and natural remainders to find a connection between life and death, objects and humans, could be extended to novels as Ray Loriga’s *Rendición*. In this regard, the perpetual movement of the protagonists of *Trilogía...* to defeat historical and physical amnesias connects with the ambiguous transparency that imprisons the anonymous protagonist of Loriga’s novel.

Loriga’s protagonist is trying to recover from an incomprehensible war, moving towards a “transparent” closed space where the political control replaces social trust, and the inhabitants become objects of the system; a transparent space where happiness is obtained by erasing memories, intimacy, moral integrity. Inside the novel, the anonymity of the protagonist and the consequent disappearance of his identity are linked, on a symbolic level, to his loss of the ability to interpret the collective and

private memory: a loss that makes him fall into a sort of social vacuum (Gatti, 2015).²⁶ He is immersed in a dystopian world devastated by a war that seems pervasive but paradoxically unknown: an endless war able to destroy every information about its development: “yo esta guerra no la entendí desde el principio, ni sé cómo empezó ni por qué se luchaba exactamente” (Loriga, 2017, p. 64).

In the novel, society is therefore reduced to a three-dimensional allegory: the transparent city. This transparent space appears as a simulation of the contemporary real/digital world, that Byung-Chul Han (2015) interprets as a disturbing panopticon: “Today the entire globe is developing into a panopticon. There is no outside space. The panopticon is becoming total. ... Google and social networks, which present themselves as spaces of freedom, are assuming panoptic forms. Today surveillance is not occurring as an attack on freedom, as is normally assumed. Instead, people are voluntarily surrendering to the panoptic gaze” (p. 50).

Inside *Rendición* the path to transparency involves the destruction of one’s previous life: properties must be burned down. Personal memories must disappear: they will become only dreams. In the transparent city human beings become odorless automatons through a process of symbolic physical purification: the crystallization. The crystallized inhabitants of the transparent city are therefore deprived of their own ideologies, their own freedom of choice, their own feelings: everything is provided by an immanent authority that reflects an Orwellian atmosphere, and that also closely resembles the widespread law²⁷ of Kafka’s *The Trial* (1925). Firstly lost in the pervading war, and then in the

²⁶ The anonymous protagonist of Loriga –once he undertakes his desperate attempt to achieve knowledge inside a society that has chosen to forget everything in order to foster transparency– mirrors the characteristics of Gatti’s pure victim: he “no tiene nombre, no tiene forma, no tiene discurso” (Gatti, 2015, p. 803). However, Gatti wondered about the limits to the representation of these contemporary outcasts from the point of view of sociology, while Loriga describes a literary form of the “vacío social” [social vacuum] where the human broken voice is silenced by non-marginal individuals frightened by the very same “terror a la exclusión” (Cajade Frías, 2010, p. 359).

²⁷ See Glen (2007).

immanence of the provisional government, the transparent inhabitants do not know –or rather they do not even wonder anymore– by whom they are governed. They are inexplicably happy, anesthetized by the “crystallizing” water. Hence, initially, the “happy” protagonist wanders through the daily routine that the city has designed for him, enjoying the loss of the negative aspects of his personal past, until he definitely loses his identity and even the memory of his sons at the front. At some point, however, happiness overwhelms him: “Una felicidad tan grande, ... tan injustificada que, ... empecé a agobiarme” (Loriga, 2017, p. 86).

The end of the love between him and his wife triggers his rebellion. The protagonist then tries to recover his memories, his past, his real life by means of an ephemeral rebellion against the diffuse moral disengagement (Bandura, 2002), and undertakes a desperate battle to recover his own human soul, against the imposed reification of the system, through a tragic escape that will lead him to acknowledge his defeat: until he surrenders.²⁸

First, he comes to his senses, he restarts thinking, as his wife had taught him during his previous life: “Según me lo ha explicado ella, ... se obedece porque conviene y se duda porque se piensa. Y si una cosa salva la vida, la otra al parecer salva el alma” (Loriga, 2017, p. 25).

He decides to stop washing with the purifying water, and rediscovers his past, his dreams, his human anger; he begins to investigate the boundaries of the transparent world asking uncomfortable questions about the war, his soldier sons. Yet, the transparent establishment does not approve his search for knowledge. He is beaten: “¡Ríndase!, ... me faltó el valor y me rendí” (Loriga, 2017, p. 112), and then hospitalized. “Rendido” and immersed in “pharmacological” delusions that give a

²⁸ The conflict experienced by the protagonist develops between what Bandura (2002) calls the “self-sanctions” of the individual and the “social sanctions” that punish him, although he knows he is right. The protagonist tries to become a sort of agent of change in the absurd human system that traps him, but he is excluded from a rational reading of the facts. Facts are taken away from him, lost in the oblivion, in the “blind spot” of the provisional government and the endless war. The social pressure overwhelms him, and makes him question his own values to the point of having to admit his own guilt and, implicitly, to question his own “moral standards” (Bandura, 2002).

dreamlike dimension to the blurred finale of the text, the protagonist ultimately escapes from the transparent hospital. No one objects: “en la ciudad de cristal les molestaban mucho las preguntas y en cambio no les inquietaban nada las fugas” (Loriga, 2017, p. 126).

He returns to the remnants of his past: he breathes his own loneliness; he takes refuge in the woods next to the ashes of his house. He relives memories that previously seemed only mere dreams. However, his adopted son Julio is inexplicably on his haunt in order to kill him. The transparent city did not forgive his questions, his desire for knowledge –the impossible desire that now makes Loriga’s anonymous protagonist feel awfully different, guilty: “¿Qué maldad se esconde en el alma de quien no se reconoce como uno más entre sus semejantes? ... Cuesta culpar a la ciudad transparente de todos mis males” (Loriga, 2017, p. 117). He definitely accepts his tragic death:

En ese momento me di por vencido, y de la suerte que corrieron los demás en ese nuevo mundo poco puedo contar. Imagino que les iría de maravilla y que gente como yo, sin fe en el futuro, fuimos siempre el enemigo. Una cosa es segura. En lo que a mí respecta, habían vencido. Sólo deseé, antes de que se nublase lo visible y lo invisible, lo transparente y lo más secreto, que mis hijos verdaderos estuvieran también de su lado, y no del mío. Uno tiene que saber cuándo su tiempo ya ha pasado” (Loriga, 2017, p. 130).

Thus, with the ambiguous and obscure death of its protagonist, *Rendición* proposes a deeper reflection on the role of authority and collective manipulation. The novel offers contemporary readers a sort of warning, a subtle appeal to regain their own critical interpretative space: their moral integrity, their human agency in the contemporary world, as if the entire text were a call to action, against the moral, social and historical amnesia, against every kind of “desmemoria”.

3. LA RESTA

Fernández Mallo and Loriga’s works, whose “nomadic” and somehow solitary protagonists are perpetually looking for a personal space to elude moral and social vacuum, connect to another subjective representation of memory and oblivion: *La resta* (2014) by Alia Trabucco Zerán.

Trabucco Zerán's *opera prima* offers a “contraépico y antitremendista” (Rojo, 2016, p. 127) portrait of the Chilean postdictatorship, in line with other contemporary “hijos de la dictadura”²⁹, distancing itself “de los grandes relatos históricos” (De Querol, 2015, “Los niños...”).

La resta (2014) provides a subjective view on memory, where, according to Meruane “la memoria es una cosa cenicienta: irrespirable y difícil de sacudirse” (De Querol, 2015, “Los niños...”). Trabucco Zerán calls into question the collective memory (Halbwachs, 1992) of her nation, deciding to give an active voice to the obscure childhood of *La resta* protagonists, since: “Hay algo terrible en la infancia, que siempre es narrada a posteriori para construir una identidad” (Trabucco Zerán in De Querol, 2015, “Los niños...”). Thus, if “la memoria de la infancia” is something revised and inaccurate (De Querol, 2015, “Los niños...”) Trabucco Zerán tries to ironically defy its unreliability choosing two *hijos* of the Pinochet's dictatorship to directly guide the reader towards a surreal yet liberating journey from Santiago to Mendoza, in Argentina: Felipe, a deliriant man obsessed with death, and Iquela, a translator, who tries to create her own language to find, through words, her true identity, to free herself from her mother's toxic nostalgia for the years of clandestinity.

The novel is structured in a regressive order, continually emphasizing the meaning of the title “la resta” [the remainder] and, thus, Felipe's obsessive act of subtracting real or imaginary corpses to balance the number of births and deaths in a mortuary Santiago that resembles the endless duplicity life-death, “antes/ahora” of the world described by Fernández Mallo (2018). Felipe's obsession is reflected in his stream of consciousness, and it leads him to feel surrounded by a multitude of living dead: a “breed” to which he belongs, since his face, his name are identical to those of his father, Felipe Arrabal: one of the “tantos

²⁹ The expression “hijos de la dictadura” refers to “Los jóvenes criados durante la dictadura de Pinochet ... una destacada generación literaria. Comparten una reconstrucción de la memoria entre lo íntimo y lo político” (De Querol, 2015 “Los niños...”). In particular, “hijos de la dictadura” is Alejandro Zambra's definition “para titular un capítulo de *Formas de volver a casa* (Anagrama, 2011)” (De Querol, 2015 “Los niños...”).

desaparecidos: los miles que liquidó el régimen y también los que se escondieron tras identidades falsas” (De Querol, 2015, “Los niños...”). Felipe turns out to be virtually dead as his father, who was betrayed by Iquela’s father during their shared clandestinity.

Iquela builds a morbid bond with Felipe, since their childhood. The two shield each other to fight the guilty indifference of adults towards them. Iquela and Felipe constantly “play at disappearing” (Trabucco Zerán, 2018, p. 11), at causing each other physical pain: these games lead Iquela –now in her thirties– to “switch off” whenever her mother, Consuelo, recounts the past, her active and clandestine opposition to the regime alongside Iquela’s father –who died of disease: “And I switched off again, trying to avoid falling under the weight of those sentences, convinced, ... that we don’t live for a set number of years, but rather that we’re assigned a set number of words that we can hear over the course of our lives ... Each of my mother’s words was worth a hundred, a thousand regular ones, and killed me quicker. Perhaps that’s why I’d learnt another language: to buy myself more time” (Trabucco Zerán, 2018, p. 40).³⁰

Iquela’s personal memory started on the night of the 1988 Chilean plebiscite; the night in which her childhood ended by meeting Paloma. Paloma, born in Germany with a Chilean mother, is now an adult and returns to Santiago to repatriate her mother’s corpse, which has been diverted to Mendoza, because Santiago is covered in ash –“That night it rained ash. Or perhaps it didn’t. Perhaps the grey is just the backdrop of my memory and the rain I recall was, quite simply, rain” (Trabucco Zerán, 2018, p. 8)– symbol of the remnants of the mentioned collective memory that becomes private, affecting the remainder status of all protagonists –as sons of opponents of the regime.

Paloma has no active voice in the text: her “plastic eyes” (Trabucco Zerán, 2018, p. 11), her way of acting appear to be that of a puppet in the hands of Felipe’s grotesque calculations, and of Iquela’s words. In

³⁰ All the quotes of the novel are taken by *The Remainder* (2018): Sophie Hughes’s English translation of *La resta* (2014).

this sense, it is important to underline how Iquela –while searching for the right language to define her own identity– continually notices the distance of the past from the present, by connecting to the obscure double meanings contained in Consuelo’s slang of the past, precisely Paloma’s old fashioned Spanish: a language, which is unfit to interpret the present in front of the reader.

Felipe, Iquela and Paloma cross the Cordillera to retrieve Ingrid – Paloma’s deceased mother– who, in the text, becomes a human being only when she retrieves her own surname, written on the label of her coffin: “Until that moment she hadn’t had a surname. All those stories were either about Rodolfo, Consuelo, Ingrid, Hans or all those other names: Víctor, Claudia, those doubles of our parents from back before they were parents. ... Only characters from novels had just a first name. A Víctor or a Claudia alone couldn’t exist. Ingrid Aguirre, on the other hand, really had died” (Trabucco Zerán, 2018, p. 137).

Ingrid’s human evolution leads to the separation of the protagonists. Felipe steals the corpse, but his escape fails because of his own delirium enhanced by the use of a drug previously given him by Paloma. Felipe’s regressive counting ends with the definitive *resta* of his own life in a symbolic and surreal burning flight that concludes the entire text. Felipe’s escape is also connected to the definitive evolution of Iquela, who, instead, symbolically decides not to “fly”. She abandons Paloma and her desperate pursuit of Felipe to recover Ingrid’s corpse. Iquela finally frees herself from the past, she does not return to Santiago: she remains beyond the Cordillera, with her new words, her desire to start a new present without the boundless nostalgia of her mother:

I noticed, in the near distance, dozens of birds preparing for flight, their wings blazing in the glow of the van headlights. I shook my head from side to side, making my refusal clear ... And I heard myself speaking calmly, decisively (a new voice, a newly born voice). ‘I’ll see you later,’ I told Paloma with a kiss. ‘I’ll catch you up,’ I added, pulling her in for a hug, remembering our first encounter (wondering if it was a new kind of longing beating inside of me, or if it was still the steady pulse of our parents’ nostalgia). ... I watched as she drove away, leaving only those wings beating in steady unison before me, the perfect harmony of birds

in flight, taking off to the sound of a strange lullaby, a murmur that burst suddenly into an uncontrollable din (Trabucco Zerán, 2018, p. 174).

Iquela's identity evolution against nostalgia is mirrored in the words of Trabucco Zerán (2015):

¿Qué dice sobre el presente esa nostalgia? ... Frente a una herencia política que ubica a los personajes en una posición incómoda a nivel afectivo y político, hay muchas alternativas: asumir ese pasado y reivindicar la nostalgia heredada como propia; negar ese pasado y caer en la terrible retórica del olvido; o enfrentarse a esa incomodidad y urdir un camino que es propio y también ajeno, que supone aceptar y rechazar el pasado, interrogar la memoria, pelearse con ella, demoler la memoria oficial (Trabucco Zerán, 2015, "Me interesa pensar...").

Hence, Iquela and the other characters would like to desperately "construir ... otras memorias, heterogéneas, disidentes; desarmar la retórica de la reconciliación" and the novel definitely becomes "un duelo: un duelo como enfrentamiento, como lucha, y un duelo como pérdida" (Trabucco Zerán, 2015, "Me interesa pensar...").

4. *EL MONARCA DE LAS SOMBRAS*

The battle against nostalgia of Trabucco Zerán's characters –a rebel quest for alternative memories, for a personal point of view that can symbolically absorb the collective memory and enrich the private one to interpret the present– leads our study to novels such as *El monarca de las sombras* (2017) by Javier Cercas.

The novel concludes Cercas's moral path –started with *Soldados de Salamina* (2001)– where the author extends the novel limits to include historical documents that are manipulated by the subjective time of the text in order to guide the protagonist to pursue a personal literary truth, which is not "the historical truth, ... it is a moral, poetic truth ... a superior truth" (Cercas & Arpaia, 2013, p. 33).³¹

³¹ Own translation from the original in Italian.

Provided that Cercas's moral path is particularly focused on the narrative construction of the text and of the (true/false) historical heroes, it also delves into the concepts of collective and historical memory: the collective "tradiciones, creencias, rituales y mitos" which confer "un sentido de identidad al grupo, a la comunidad, a la nación" (Colmeiro, 2005, p. 17), and the historical memory (Colmeiro, 2005, p. 18) that critically investigate the meaning of these cultural memories, their role as witnesses, and their potential manipulations.

Collective and historical memories become something subjective in Cercas's novels and are affected by power and media manipulation just as the reproduced, accumulated, manipulated or erased memories represented in Fernández Mallo, Loriga, and Trabucco Zerán's works. In this sense, inside *El monarca de las sombras*, the mask of the author tries to recover the human, intimate dimension of memory and history. The Spanish Civil War becomes a private matter through autofiction³²: the text tries to discover uncomfortable autobiographical truths just while it is investigating Spanish history, becoming a literary attempt "contra la desmemoria" (Ródenas de Moya, 2017, "Javier Cercas...").

In 1936, Manuel Mena, the author's great-uncle, joined Francisco Franco's army as soon as the Spanish Civil War broke out; Mena died in the Battle of the Ebro, in 1938, becoming a hero, at least for Cercas's mother. The investigation of his story gives birth to a novel that turns into a search for moral meaning: the search for the truth behind the mask of the represented hero. The novel, hence, tries to respond to a moral and, therefore, literary question: Why Mena became the hero of Cercas's family? Manuel Mena, who, on the contrary, appears as an "adolescente borracho del lenguaje falangista" (Ródenas de Moya, 2017, "Javier Cercas...").

The novel presents a dual path where fiction and reality, past and present overlap. In the odd-numbered chapters, the autofictional mask of the author enters the text, showing to the reader his fears, his doubts

³² Autofiction identifies a type of narrative based on an ideal "pacto ambiguo" (Alberca, 2007) between the reader and the author: a text in precarious equilibrium between autobiography and novel, reality and fiction (Musitano, 2016).

about writing an unpleasant novel that he has always avoided to write. In the even-numbered chapters, the narrative focus shifts to a sort of *relato real*: the very same non-fiction novel that the Javier Cercas of the odd-numbered chapters does not want to write. Inside the *relato real*, trying not to fall into fiction, the Spanish Civil War is described alongside Mena's youth at Ibahernando, in the Spanish region of Extremadura. The historical investigation is backed by the inner journey of discovery of Cercas's real origins, which allows the protagonist of the odd-numbered chapters to abandon the shame of being born into a Falangist family: the fear of being a double of his great-uncle.

The intrusion of fiction, cinema and art accompanies him on his journey of moral and historical discovery: Cercas's research thus flows ideally and symbolically into the Homeric epic from which *El monarca de las sombras* takes its title. Mena, with his tragic death, initially seems to be a human transposition of Achilles in *The Iliad*: “la muerte de Manuel Mena había quedado grabada a fuego en la imaginación infantil de mi madre como eso que los griegos antiguos llamaban kalos thanatos: una bella muerte. ... la muerte perfecta, la muerte de un joven noble y puro que, como Aquiles en la Ilíada, demuestra su nobleza y su pureza jugando la vida a todo o nada mientras lucha en primera línea por valores que lo superan ...” (Cercas, 2017, p. 12).

However, Cercas, through his investigation, understands how his uncle's initial idealism, once he had lived the actual absurdity of war, had evolved into a profound disillusion. It is in this Mena's evolution that Cercas understands that, in reality, his great-uncle was not like Achilles in *The Iliad*.

In the finale –that mirrors the elegiac tone of the finale of *Soldados de Salamina*– Cercas follows the last footsteps of his deceased great-uncle in the village of Bot in Catalonia, and, immersed in a dreamlike atmosphere, he discovers the essence of Mena's memory inside the Book XI of *The Odyssey*: Ulysses visits Achilles and tells him that he, as a hero who defeated death, is now like a “monarca de las sombras” and cannot complain about his lost existence. Achilles, on the other hand, would have rather preferred to be a simple *siervo* than a *monarca*. Thus, Cercas

wonders if “como él, Manuel Mena ... no hubiera preferido ser un siervo de los siervos vivo que un monarca muerto” (Cercas, 2017, p. 241). His great-uncle becomes the Achilles of *The Odyssey*, and the mansion where Mena died –transformed in a field hospital during the Spanish Civil War– becomes the “reino de las sombras” (Cercas, 2017, p. 259).

Cercas finally manages to see the soul of his great-uncle: Mena stops being the symbol of his shame. Cercas sees Manuel Mena surrounded by the ghosts of an endless war, surrounded by obscure shadows on the verge of death that –as in the previous novels analyzed– no longer seems so certain: “pensé que nadie se muere, pensé que estamos hechos de materia y que la materia ... sólo se transforma, y que no desaparecemos, nos transformamos en nuestros descendientes como nuestros antepasados se transformaron en nosotros, ... no es que vivan metafóricamente en nuestra volátil memoria, pensé, ... heredamos sus moléculas (Cercas, 2017, p. 258).

Cercas ultimately understands that he has to write the story of his great-uncle: the only possible rescue from the historical oblivion. Mena will certainly remain an enigma, a blind spot –we, as readers, will never discover who he really was– but his memory can have a new life through the novel, so that he will never die. The author’s mask hence explicitly reveals the structure of the text, its duality, which tries to include the historical truth and not only the legend of Mena: the sum of two potential truths so that Mena could exist completely.

al final, borracho de lucidez o de euforia o de sigilosa alegría, me dije que ésa era la última y mejor razón para contar la historia de Manuel Mena, la razón definitiva, si había que contar la historia de Manuel Mena era sobre todo, me dije, para desvelar el secreto que acababa de descubrir en el reino de las sombras, en la profunda oscuridad de aquel palacio olvidado y ruinoso donde empezó su leyenda y donde, ... iba a acabar mi novela, aquel secreto transparente según el cual, aunque sea verdad que la historia la escriben los vencedores y la gente cuenta leyendas y los literatos fantasean, ni siquiera la muerte es segura. Esto no se acaba, pensé. No se acaba nunca (Cercas, 2017, pp. 259-60).

In this sense “la novela corrige con la historia a la leyenda, sin renunciar a ella” (Gracia, 2017, “La verdad...”) and it is definitively transformed into the mentioned literary attempt “contra la desmemoria” by telling a real story and its conception, with the help of real historical documents, the traces of history; a novel that, nevertheless, becomes an impossible *relato real*, revealing only potential truths: ambiguous, literary truth. In any case, we can state that the novel, with its blind spots, its identity and moral conundrums encapsulates the: “necesidad de romper la amnesia histórica y recordar cómo hemos llegado a ser lo que somos y gracias a –o por culpa de– quiénes (Ródenas de Moya, 2017, “Javier Cercas...”).

CONCLUSION

Our study considers literature as an interpretative key for the complexity of reality. Memory, its media, political and social manipulations become the narrative fulcrum of a heterogeneous series of novels that, despite stylistic differences, live in a precarious balance between past and present to defeat the blank interpretative spaces of history. In this regard, all the proposed novels present an ambiguous relationship between the world of the living beings and that of the dead, highlighting possible and disturbing overlaps.

The regressive universe of Fernández Mallo produces double “drifting” identities and ideally flows into the path of knowledge of the defeated protagonist of Loriga who will find peace in his death. The *resta* of the human remainders in the path of identity discovery of the protagonists of Trabucco Zerán, reveals, however –as well as the protagonist of Javier Cercas– that not even death is absolutely certain, at least as long as some kind of human memory still exists: personal, collective, historical. All the proposed texts, therefore, are morally united against oblivion. Hence, inside these novels, the past comes to the present through memory “para construirnos hoy, para hablarnos de cómo somos hoy” (Fernández Mallo, 2018b, p. 168). In this context, for example, Javier Cercas appeals to the same active reader capable of interpreting the creative accumulation, the surreal replicas of Fernández Mallo and the human struggles of Trabucco Zerán and Loriga’s characters; the same

symbolic reader/co-author of the text capable of asking literature “las preguntas más turbadoras y profundas” (Ródenas de Moya, 2017, “Javier Cercas...”) to try to interpret the real world.

As a result, following the abovementioned reader’s attitude, our study has linked together the fictional yet human representations described in the mentioned novels: texts structured upon moral questions that always allow room for paradoxically eloquent “blind spots” (Cercas, 2016). Through these “blind spots” the reader can find what Cercas calls the literary truth. Ergo, in our research, Hispanic contemporary literature becomes a symbolic tool able to interpret the manipulations of history, wars, memories, and the problematic construction of identity threatened by moral disengagement and social vacuum: literature becomes a concrete alternative to restore complexity to the representation of human reality.

BIBLIOGRAPHY

- ALBERCA M. (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Biblioteca Nueva.
- BAUDRILLARD, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S.F. GLASER, Trans.). University of Michigan Press.
- BANDURA, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education, Stanford University*, 31(2), 101-119. stanford.io/3nXZxxm
- CARRIÓN, J. (2018, 12 March). Las novelas que buscan abarcar al mundo contemporáneo. *The New York Times*. nyti.ms/3iVoe9X
- CAJADE FRÍAS, S. (2010). Los márgenes de la modernidad: una cultura de “residuos humanos”. Reseña de “Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias” de Bauman, Zygmunt. *Revista de Antropología Social*, 19, 355-362. bit.ly/3sDRk4S
- CERCAS, J. (2001). *Soldados de salamina*. Tusquets.
- CERCAS, J. & ARPAIA, B. (2013). *L'avventura di scrivere romanzi*. Guanda.
- CERCAS, J. (2016). *El punto ciego*. Literatura Random House.
- CERCAS, J. (2017). *El monarca de las sombras*. Literatura Random House.

- COLMEIRO, J. F. (2005). *Memoria histórica e identidad cultural: de la postguerra a la postmodernidad*. Anthropos.
- DEBORD, G. (1956). Theory of the Dérive (K. KNABB, Trans.). *Situationist international online*. bit.ly/39V6NoL
- DE QUEROL, R. (2015, 12 July). Los niños de la represión chilena llenan los silencios. *El País*. bit.ly/3p3FIpO
- FERNÁNDEZ MALLO, A. (2009). *Postpoesía: Hacia un nuevo paradigma* [Kindle Version]. Anagrama.
- FERNÁNDEZ MALLO, A. (2013). *Proyecto Nocilla*. Alfaguara.
- FERNÁNDEZ MALLO, A. (2018). *Teoría general de la basura*. Galaxia Gutenberg S.L.
- FERNÁNDEZ MALLO, A. (2018). *Trilogía de la guerra*. Seix Barral.
- FERNÁNDEZ PORTA, E. (2010). *Afterpop: La literatura de la implosión mediática*. Anagrama.
- GATTI, G. (2015). Tiene [la] palabra la víctima pura[?] El vacío social, el testimonio y la desesperación del investigador ante el sufrimiento sin forma ni lenguaje. *Kamchatka*, 6, 801-15.
doi.org/10.7203/KAM.6.7544
- GLEN, P. J. (2007). The Deconstruction and Reification of Law in Franz Kafka's "Before the Law" and "The Trial". *Southern California Interdisciplinary Law Journal*, 17(1), 2007.
- GRACIA, J. (2017, 18 March). La verdad de la novela. *El País*.
bit.ly/39QdGrj
- HALBWACHS, M. (1992). *On collective Memory*. University of Chicago Press.
- HAN, B. C. (2015). *The Transparency Society* (E. BUTLER, Trans.). Stanford University Press.
- HENSELER, C. (2011). *Spanish Fiction in the digital age, Generation X Remixed*. Palgrave MacMillan.
- HUYSSSEN, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. FCE-Instituto Goethe.
- KAFKA F. (2015). *The Trial*. Penguin Classics.

- LIPOVETSKY G. & SERROY, J. (2013). *L'esthétisation du monde: Vivre à l'âge du capitalisme artiste*. Gallimard.
- LORIGA, R. (2017). *Rendición*. Alfaguara.
- MUSITANO J. (2016). La autoficción: una aproximación teórica. Entre la retórica de la memoria y la escritura de recuerdos. *Acta Literaria*, Universidad de Concepción, 52. <http://bit.ly/3prLjg6>
- RÓDENAS DE MOYA, D. (2017, 14 February). *Javier Cercas, contra la desmemoria*, El periódico. bit.ly/2Yo6zHf
- ROJO, G. (2016). *Las novelas de la dictadura y la postdictadura chilena, I*. Lom.
- TRABUCCO ZERÁN, A. (2014). *La resta*. Demipage.
- TRABUCCO ZERÁN, A. (2018). *The remainder* (S. HUGHES, Trans.). And Other Stories.
- TRABUCCO ZERÁN, A. (2015, 10 October). Alia Trabucco: Me interesa pensar en la post-dictadura en una clave más delirante [Interviewer R. MIRANDA]. *Revista Temporales*. bit.ly/3sMnyev

DIALÉCTICA DE LO SENSIBLE.
LA ESCRITURA COMO DISPOSITIVO ESTÉTICO EN
LOS *ARBEITSJOURNAL* DE BERTOLT BRECHT

DR. ANTONIO ALÍAS
Universidad de Granada, España

RESUMEN

A partir de las fotografías sobre la Segunda Guerra Mundial en las que se materializaron *Arbeitsjournal* (1938-1955) y *Kriegsfiibel* (1955), Didi-Huberman decide estudiar la escritura de Bertolt Brecht durante su exilio, la cual comprende como una práctica de conocimiento benjaminiana a través de imágenes culturales. De ahí que su aproximación al dramaturgo alemán resulte, principalmente, una lectura estética en su obra *Quand les images prennent position. L'œil de l'histoire*, 1 (2009) o, como el propio Didi-Huberman concreta, un ensayo acerca de “les conditions photographiques de la visibilité de l'histoire au xx^e siècle”. Sin embargo, y lejos asumir la imagen como objeto –fetichizado– para ilustración de la historia, el filósofo e historiador del arte apunta a un régimen de visibilidad donde la realidad se muestra como composición poética sobre la representación documental y mediática de la guerra. Es decir, el gesto de Brecht –que, de manera clara, actualiza la disputa crítica con Lukács a propósito del realismo unos años antes– es pensado por Didi-Huberman como procedimiento decididamente materialista que, de hecho, lleva al autor alemán al cuestionamiento de su propia escritura. Pero no exactamente en relación a la forma discursiva, pues será, justamente, en su manera de proceder –en la disposición técnica– sobre su contenido, donde la escritura de Brecht se muestra finalmente como método o tentativa de trabajo que opera de forma crítica sobre la actualidad más urgente.

Todas estas cuestiones son planteadas de nuevo en el siguiente ensayo para seguir reflexionando acerca de esta concepción de escritura desarrollada por Brecht en sus años de exilio que, en un sentido amplio –y no necesariamente restringido al ámbito literario–, Didi-Huberman analiza desde la centralidad del debate entre estética y política en el que se sostiene su propio trabajo teórico. Pues desde él se advierte ya un conflicto que trasciende la gastada relación entre texto e imagen, para profundizar en la potencialidad de una escritura, la de Brecht, entendida aquí como dispositivo estético heterogéneo sobre la representación de los acontecimientos de la historia.

PALABRAS CLAVE

Escritura, Política, Estética, Exilio, Bertolt Brecht

INTRODUCCIÓN: ESCRITURA Y POLÍTICA

En el libro *Quand les images prennent position. L'œil de l'histoire*, I (2009) Didi-Huberman escoge como objeto de su estudio dos obras de Bertolt Brecht, en principio, las menos conocidas dentro de su extensa producción artística, dedicada en parte –como se sabe– a la escritura de poesía, pero sobre todo a aquella que tiene que ver con el ejercicio y la reflexión sobre el teatro. Nos referimos aquí a los diarios escritos durante sus años de exilio y al peculiar montaje de imágenes extraídas –literalmente recortadas– de medios de comunicación –en su mayoría, periódicos de clara naturaleza propagandística– que se colocan junto a pequeños poemas en la composición de la que finalmente resulta *Kriegsfibel* (1955) [El ABC de la guerra]. La primera de ellas, los posteriormente titulados *Arbeitsjournal* (1938-1955) [Diario de trabajo],³³ es una colección incompleta de escritos y anotaciones diarias al margen de su literatura que, sin embargo, serviría a Brecht como repositorio de material potencialmente poético para la conformación de la segunda. Y si viéramos en *Kriegsfibel* la imagen crítica de una obra que aún estaba por hacer, podemos entonces pensar que estos diarios no fueron otra cosa que la prueba errática de su propia culminación. O, siendo más justo con las maneras del autor alemán, el de una escritura que funciona en la dialéctica de su propio procedimiento, de su desarrollo. La autorreflexión

³³ Será Helene Weigel, su esposa, quien llamaría más tarde a los diarios personales de Brecht *Arbeitsjournal* [Diario de trabajo], bien para diferenciarlos de otros diarios de juventud –editados en Alemania con el título *Tagebücher 1920-1922. Autobiographische Aufzeichnungen 1920-1954* [1980] donde la crítica ha querido leer las anotaciones de carácter más íntimo sobre su vida en los años de juventud–, bien con la intención de reunirlos conceptualmente como *cuadernos de autor*, escritos donde Brecht reflexiona sobre su producción artística y literaria. Este hecho, sin embargo, no deja de tener importancia porque de la discriminación Weigel y, sobre todo, de la elección de la palabra *trabajo*, también ha dependido la recepción política e ideológica (marxista) con la que –más allá del experimento estético– la crítica ha contado para su análisis. De aquí debemos dilucidar que la preocupación de Brecht por su propia actividad literaria, siempre estuvo determinada bajo esta lectura ideológica y militante; más aún cuando la profesión de escritor está asociada desde hace tiempo a cierta imagen de intelectualidad aburguesada y desligada de cualquier identificación con el trabajo obrero. La discriminación de Weigel, por tanto, correspondería a un prejuicio denigrante acerca de la existencia de una “literatura obrera”, en la manera en la que Jaques Rancière la estudió. Sobre esta última cuestión véase del autor *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero* (2010).

aparentemente implícita en estas obras –sobre todo en los *Arbeitsjournal*– es, sin embargo, un resorte crítico en la actividad creativa de Brecht que, como afirmara su editor, Siegfried Unseld, no iba dirigida a un objetivo fijo, “sino a un proceso continuo” (2018, p. 117), es decir, a una lectura negativa sobre el progreso (ideológico) a través la transformación del sistema y la producción literaria. Por esta razón, la experimentación brechtiana en su propia escritura no debe leerse solamente en términos metaliterarios, ya que Brecht trató de escapar de la delimitación de las formas literarias y, en su anquilosamiento, de entender la literatura como una cuestión cultural desligada de la actualidad. Tan solo hay que recordar aquellas conocidas máximas intituladas *Observaciones sobre el formalismo* –dentro de sus anotaciones “Sobre el realismo” (1937-1941)– donde afirma que “la literatura solo tiene la misión de ser literatura. La misión de los escritores es la de mejorar sus formas” (1984, p. 229). Que la empresa de Brecht consista en “mejorar” una literatura periclitada –es decir, en *reformularla*–, nos habla de una idea de progreso estético que, claramente, disiente de las posturas formalistas –“quien se aferra a las formas, viejas o nuevas” (1984, p. 207)– y que critica la *inoperatividad* de una expresión que, asumida desde las concepciones artísticas burguesas, dejaba de percibirse como acontecimiento (social). Desde esta perspectiva, la aspiración al progreso de Brecht, no sólo no tiene nada que ver con una fundamentación –inmanente, esencialista– de las formas literarias, sino que es inversamente proporcional a esta: una *escritura política*. Si la literatura puede entenderse como institución, es, justamente, porque su tarea, la del escritor, consiste –casi siempre– en la transgresión de la autoridad y la emancipación de sus formas, pero al mismo tiempo en un incesante desarrollo de medios y técnicas. En este sentido, el escritor brechtiano se reclama científicamente como un *operador* –de manera singular Walter Benjamin también lo pensó en *Der Autor als Produzent* (1934)–,³⁴ “al menos en la medida de asegurar la

³⁴ Frederic Jameson observa que, a partir de esta cuestión, se puede establecer el punto de unión entre el pensamiento de Benjamin y la teorizaciones de Brecht: “What we need to retain provisionally from Benjamin is his remark that what Brecht taught him was the intellectual and the socioeconomic situation of the writer under capitalism” (1998, pp. 38-39). Si es cierto que en 1934, en su artículo “Sobre la posición social del escritor francés”, Benjamin examinaba la literatura francesa ante la posibilidad establecer una literatura revolucionaria exclusivamente

continuidad de la producción y la preparación de métodos” (1984, p. 207). Es decir, en la moderna trasposición de lo literario a su medio de producción.

1. EL ESCRITOR COMO PRODUCTOR: EL DISPOSITIVO ESTÉTICO

Esta convergencia con Benjamin –en la que Unsel, como antes vimos, parece coincidir (2018, pp. 117-118)– se lee como cita en los trabajos cuando el pensador berlinés dialoga con el dramaturgo –a propósito “Aus dem Brecht-Kommentar” (Kommentar zu Werken von Brecht) sobre sus *Versuche 1-3*– y donde se hace efectiva la relación entre escritura y política, entendida ahora como progreso –expansión y liberación– de la técnica literaria hacia otras formas de producción no necesariamente literarias:

< beurlaubt und, wie ein Ingenieur in der Wüste mit Petroleumbohrungen anfängt, in der Wüste der Gegenwart an genau berechneten Punkten seine Tätigkeit aufnimmt. Solche Stellen sind hier das Theater, die Anekdote, das Radio – andere werden später in Angriff genommen werden. »Die Publikation der >Versuche««, beginnt der Autor, »erfolgt zu einem Zeitpunkt, wo gewisse Arbeiten nicht mehr so sehr individuelle Erlebnisse sein (Werkcharakter haben) sollen, sondern mehr auf die Benutzung (Umgestaltung) bestimmter Institute und Institutionen

fundada en ideales del proletariado –cuestionando, así, sus formas de producción literarias apegadas a concepciones burguesas–, será en un trabajo escrito el mismo año, *Der Autor als Produzent*, donde Benjamin pensará en las posibilidades de dicha *posición*: la consideración de la obra literaria en cuanto *técnica* y qué relación guarda con ella. Así, sustraer a la literatura de su aparente improductividad no será solo ganar una conciencia de orden social, sino también “dominar la técnica literaria” (Dogà, 2012, p. 39), es decir, ver cómo se sitúa el escritor, no respecto a las relaciones de producción de la época, sino cómo se sitúa *dentro* ellas mismas. Esto, en realidad, habla de la literatura desde el punto de vista de su *composición* que, a través de la permanente relación –¿competencia técnica o *hibridismo* formal?– con técnicas provenientes de otras disciplinas artísticas, refiere a su carácter performativo y desautomatizante sobre cualquier concepción dogmática de la institución literaria. Algo que el propio Benjamin ya había ensayado en los textos que componen *Einbahnstraße* (1928) a partir de una lectura fascinada de los surrealistas franceses y poco antes de conocer a Brecht en 1929.

gerichtet sind.« Nicht Erneuerung wird proklamiert; Neuerungen sind geplant. (Benjamin, 1991, p. 506)

En esta cita el trabajo del *escritor-ingeniero* se funda en el proyecto reformador con el que poner a prueba el propio sistema literario. Parece que Brecht, con el propósito establecer una nueva posición para el escritor, prescribe la experimentación y el ensayo como sabotaje formal para, de este modo, socavar la influencia dominante de la institución literaria sobre la producción artística. O, al menos, para ponerla en cuestión, tratar de su posible existencia. Porque una reflexión como la del alemán sólo puede llevarse a cabo –en los mismos términos que el teórico Jaques Dubois–, cuando las condiciones de posibilidad del hecho literario son desplazadas a una serie de prácticas singulares que operan “sur le langage et sur l’imaginaire et dont l’unité ne se réalise qu’à certains niveaux de fonctionnement et d’insertion dans la structure sociale” (2018, pp. 13-14); por lo que también, en la transformación de los modos de mediación –los progresivos cambios sufridos por el trabajo artístico en su recepción del desarrollo técnico–, se revela su carácter fáctico y su funcionamiento.

Por eso, la reunión de acontecimientos históricos, notas personales en torno al exilio y reflexiones artísticas de las que se compone los *Arbeitsjournal* dan muestra de una experimentación discursiva o, mejor, de un *dispositivo estético* destinado a *enseñar* el proceso de conformación y organización de una vida en el exilio.³⁵ Una escritura que, como acertadamente discrimina Fredric Jameson, reside más “on the order of a method than a collection of facts, thoughts, convictions, first principles, and the like” (1998, p. 2), y que Brecht asumiría necesariamente como herramienta de modulación entre el sujeto exiliado y un mundo en descomposición. Es decir, el dispositivo que Brecht pone en funcionamiento a propósito de estos diarios, configura una sensibilidad que no pertenece únicamente al orden de lo estético, sino también

³⁵ Que aquí tiene una concepción brechtiana muy vinculada a la escenificación de sus obras dramáticas: mostrar, hacer ver, también en un sentido *didáctico*.

convenientemente ideológico.³⁶ Así, con el objetivo de dar continuidad a las ideas y propuestas artísticas apuntadas también en otro lugar (*Tagebücher 1920-1922. Autobiographische Aufzeichnungen 1920-1954*), el escritor retomaba notas, recogía otras, hasta adecuarlas en un tipo de escritura extremadamente singular, que no debe confundirse con el exigente ejercicio de la reescritura intelectual. Se trata, entonces, de una idea de progreso que –nos dice Didi-Huberman– significativamente atravesaba tiempos y lugares para “à faire de sa *situation* d’exil une *position*, et de celle-ci un *travail* d’écriture, de pensé malgré tout” (2009, p. 13). Es decir, un *medio*, una forma de vida a pesar de las circunstancias (Rancière, 2018, pp. 24-25). Por eso, allí, dichas ideas cobraban un sentido tal vez distinto, no sólo por el hecho del contexto crítico en el cual surgieron, sino también porque en algunas de sus entradas las palabras iban pertrechadas por imágenes, cuando no desplazadas por estas, de modo que, así, se constituía propiamente –como método– el trabajo diario: la introducción de tiempos en una narrativa que excluida ya, como dice Rancière, de la distribución de los tiempos de producción literarios y del orden de la historia, se afirmaba a través de formas pasajeras “réduire les formats et les temps” de escritura (Didi-Huberman 2009, p. 15). Así, las imágenes de revistas y periódicos que, de manera muy significativa ‘ilustraban’ la crisis global abocada al estallido de la Segunda Guerra Mundial, irrumpían sobre las reflexiones personales como una disposición desconcertante de materiales recortados de la historia, pero también sobre lo infranqueable del ámbito privado del escritor.

³⁶ Didi-Huberman utiliza el concepto de *dispositivo* en el mismo sentido que Agamben (2015) lo recoge –y amplía– de Foucault. J. L. Déotte (2013), cuyo trabajo también se origina a partir de las lecturas del Benjamin más brechtiano, sin embargo, prefiere denominar a estas configuraciones –tecnológicamente– como *appareillé* [aparato], un paradigma tecnológico que vendría a definir las condiciones sensibles de una época histórica –del cual también dispondrá Rancière para definir la política desde la estética– y que, a diferencia del dispositivo –aquí el matiz–, no tiene necesariamente que estar ligado a una constitución ideológica.

2. LA ESCRITURA COMO ESTADO DE EXCEPCIÓN

Pero ni su carácter aparentemente improvisado ni la conciencia de que esta escritura era, en realidad, un cambio de perspectiva ante la emergencia de los acontecimientos –según Didi-Huberman, “une approche de la guerre” (p. 13)–, hicieron que estos diarios se situaran en un segundo plano respecto a la hegemonía de la literatura en la obra de Brecht. Al contrario, los *Arbeitsjournal* resultan una exposición radicalmente histórica, que hace de su propia contingencia una forma de escritura de *excepción*. Pues la distancia respecto a su habitual forma de escritura, la literaria –no así la dramática–, supone para Brecht la oportunidad de reflexionar poéticamente a partir de ella, sobre sus posibilidades histórico-progresivas pero, de alguna forma, denunciar también la relación existente entre el desarrollo de las fuerzas productivas artísticas –el escritor en un contexto capitalizado– al servicio de un progreso ideologizado en el totalitarismo fascista.

Así, en su continua búsqueda de renovadas formas de expresión, Brecht no se refiere exactamente –al menos desde 1938– a la escritura literaria, sino al desarrollo efectivo de un trabajo intelectual capaz de responder políticamente a la crisis global y en donde la literatura es tan solo un receptáculo de forma para un uso cultural. Entendida como ensayo la actitud de Brecht le llevó a una declarada apropiación de formas literarias que, ya en una de las primeras entradas del diario escritas en Dinamarca (3 de agosto de 1938), puede leerse como desprendimiento formalista –en la infundada novedad vanguardista– y una aclaración respecto al funcionamiento de su trabajo: un vaciamiento –adaptación, reelaboración– formal desde la tradición, es decir, desde las formas culturales ya existentes.

3 . 8 . 38

da ich auf meinem gebiete ein neuerer bin, schreien immer wieder einige, ich sei ein formalist. sie finden die alten formen nicht in meinen arbeiten, schlimmer, sie finden neue, und da meinen sie, es sind die formen, die nicht interessieren. aber ich habe herausgefunden, daß ich das formale eher gering schätze. ich habe die alten formen der lyrik, der erzählung, der dramatik und des theaters zu verschiedenen zeiten studiert und die nur aufgegeben, wenn sie dem, was ich sagen wollte, im

weg standen. beinahe auf jedem feld habe ich konventionell. (Brecht, 1993, p. 15)

El trabajo desde lo convencional será, entonces, condición necesaria para la llegada a un nuevo lugar discursivo. En ese sentido, Brecht percibe el desprendimiento literario como gesto natural para la existencial o el comienzo de algo. Pues lo nuevo –*ein Neuerer*– es para el dramaturgo alemán, justamente, eso: el inicio, el intento y la adaptación de una forma propia de escritura en un lugar *impropio*. Necesariamente esto tendrá consecuencias de carácter estético que, por el momento que atraviesa Brecht, guardan cierta implicación con lo político, pero también con lo personal. Si podemos decir que estos diarios son –acompañando a la lectura de Did-Huberman– un dispositivo político en su producción artística, se debe a que en ella se articula una escritura como subjetivación de su autor en el exilio. No tanto por su reflexión en torno a los procesos de creación –o no–, sino por la situación y las condiciones en las que ese trabajo puede –o no– realizarse. Ser escritor para Brecht es, bajo estas circunstancias, justamente una actividad exiliada. Una escritura que, en lo formal, se expone a las contingencias de la historia, pero también suscrita a la responsabilidad moral de “escribir la verdad” a pesar de la represión que, de manera distinta, se reclama “para aquellos que escriben bajo la férula del fascismo, pero existen también para aquellos que fueron expulsados o han huido” (1984, pp. 157-158)–, esto es, tanto para los que se han quedado en Alemania, como para aquellos exiliados.

El artista, acompañando entonces en su devaluación a la categoría de la política, habría de ser comprendido, *mutatis mutandis*, no solo desde concepciones sociológicas, sino también desde lecturas biopolíticas. Pues, como extrajo Hannah Arendt (2017, p. 9) del mismo Brecht, la asunción artística está siempre condicionada al hombre que precariamente vive *en tiempos de oscuridad*. Este hecho resulta fundamental, como se ha dicho con anterioridad, para entender los *Arbeitsjournal* como una escritura de excepción pues, en clara correspondencia con la figura del exiliado, la de Brecht supone la emergencia de un sujeto político particular. Porque su situación, como explica Agamben, es la de una vida “en su inmediata y originaria relación con el poder soberano.”

(1996, p. 14) ¿Qué quiere decir esto? Desde luego no es la adopción de una postura marginal, mucho menos próxima a la “existencia mutilada” (2001, pp. 29-30) en el sentido en la que Adorno reconocía al intelectual –como él– en el exilio americano. Para Brecht, su trabajo en el exilio continua guardando relación con el poder precisamente porque su escritura se asume como resistencia a él y, en consecuencia, se establece como contrapoder. En cierto modo –y por la amistad que le unía a Benjamin–, la de Brecht es una postura muy próxima al ideario del materialismo histórico que ambos parecen compartir: la de los oprimidos. Así, en su conocida octava tesis sobre el concepto de historia Benjamin escribe lo siguiente:

La tradición de los oprimidos nos enseña que el ‘estado de excepción’ en que vivimos es la regla. Debemos llegar a un concepto de historia que corresponda a este hecho. Tendremos entonces ante nosotros, como nuestra tarea, la producción del estado de excepción efectivo, con lo cual mejorará nuestra posición en la lucha contra el fascismo. (Benjamin, 2012a, p. 176).

La “excepcional” situación política de Alemania lleva al pensador alemán a teorizar sobre las necesidades reales para combatir políticamente al fascismo desde la opresión misma y, por ello, a proponer sus ideas – más allá de las sospechosas garantías del sistema jurídico y político del III Reich– en el ámbito intelectual y, concretamente, dentro del discurso vinculado a la tradición marxista de la lucha de clases. De ahí que su matiz sobre el concepto de estado de excepción (*permanente*) pase, precisamente, por una tesis en cuyas líneas puede leerse la dinámica de una labor materialista (crear un nuevo concepto de historia) y la posición – más epistemológica que social– que legitima la lucha de clases para liberar a los hombres y mujeres de la opresión. Que el sujeto del conocimiento histórico coincida en Benjamin con “la propia clase oprimida que combate” (p. 176), dice mucho de su propia *posición* –también en el exilio– y servirá para que la lucha de clases se mantenga afín no sólo al ejercicio intelectual, sino también en lo que corresponde a la práctica estética desde sus postulado más revolucionarios. Esto quiere decir –por el contexto aquí apuntado– que la postura de Brecht durante su exilio es, claramente, *estratégica*.

3. DIALÉCTICA DE LO SENSIBLE: UNA NUEVA VISIBILIDAD

Por tanto, lo que hace al pensador francés interesarse por Bertolt Brecht es la *distancia* –o como él mismo asegura: “le hors-champ” (Didi-Huberman, 2009, p. 10)– como forma particular de su escritura ante los sucesos de la historia; una *toma de posición* obligada en la que se advierte no sólo una preocupación de cariz universal sobre los hechos o las inquietudes más personales del día a día en el exilio, sino también la profunda reflexión de lo que un escritor puede hacer, decir o escribir ante tales circunstancias.

En los *Arbeitsjournal* Brecht realiza una curiosa crítica discursiva. Para empezar, sitúa los escritos en su radical historicidad mediante su fechado. Utiliza el discurso periodístico, el documento, y lo saca fuera de contexto mediático, propagandístico ocasionalmente. Consigue, así, revelar la naturaleza ideológica de estos documentos, poniendo en entredicho la objetividad –aquí el supuesto realismo–, incluso de la fotografía.

Ya en el comienzo, a modo de prólogo y antes de iniciar la escritura de su diario en 1938, Brecht advierte sobre el sentido de esta escritura de exilio:

Das diese aufzeichnungen so wenig privates enthalten, kommt nicht nur davon, daß ich selbst nicht für privates nicht eben sehr interessiere (und kaum eine darstellungsart, die nicht befriedigt, dafür zu verfügung habe), sondern hauptsächlich davon, daß ich von übersehbarer anzahl und qualität bringen zum üssen. der letztere gedanke hält nicht auch davon ab, andere als literarische themen zu wählen.

[21 . 4 . 1941]

(Brecht, 1993, p. 6)

Además de desprenderse de estas palabras un problema de *exposición* sobre la intimidad –de cuya forma el *diario* es forma más adecuada, así asumida por la tradición moderna–, el problema es trasladado a la propia tarea de la escritura –¿literaria?– frente a otros medios como forma más apropiada para la representación de los hechos. Que Brecht elija a propósito el diario como forma de escritura en el exilio, se entiende como experimentación, como él mismo reconocía, de las formas

convencionales, para así lograr una escritura cuyo momento de exposición sea capaz de transgredir los espacios tradicionales en los que, tanto la *producción* literaria como su *recepción*, se han constituido como distantes. Así, lo irreconciliable de la intimidad asociada a la creación literaria y la exterioridad desligada de ese momento (la objetividad de los hechos), que la ideología burguesa había diseñado higiénicamente contra la perturbación del genio creativo y, sobre todo, como distinción entre dos ámbitos de producción: el de la intimidad del hogar y el exterior asociado a lo laboral. Por tanto, que el diario sea la forma de escritura escogida primero por Brecht y, luego, vislumbrada teóricamente por Didi-Huberman sobre éste, hacen de los *Arbeitsjournal* un objeto que supone una toma de posición que no es solamente *estética* –por la demarcación sensible de eso que ahora llamamos también *política*, es decir, la significación que adquiere la escritura en tanto que medio de aproximación respecto a los hechos–, sino también *moral* por detectar el francés en esa posición una forma de escritura *real*. De hecho, es a partir de dicha correspondencia excepcional en la que el diario es asumido por Brecht, entonces, como lugar de reflexión que la distancia le permite sobre lo que ocurría por entonces en Alemania y el resto del mundo, pero que también se convierte en un espacio que lo lleva a realizar un trabajo de sentido –por tanto, de *contacto renovado*– sobre esa misma realidad y, claro está, una forma distinta de exponerla. La hermosa contradicción del diario brechtiano que oscila, entonces, entre la proximidad y la distancia, sobre las difusas esferas de lo privado y de lo público, y la de una reflexión ciertamente asociada al tiempo de descanso confundándose con el trabajo vinculado aquí a la creación, es la *dialéctica sensible* a través de la cual Didi-Huberman no sólo consigue una aproximación crítica distinta sobre Brecht, sino que restituye la imagen de un encuentro entre dos viejos amigos (Brecht y Benjamin), cuando sutilmente apunta el francés a las ya obsoletas posiciones brechtianas que, sin embargo –y a propósito del exilio compartido por ambos– “il convient de remarquer à quel point elles furent concordantes avec celles de Walter Benjamin” (2009, p. 14). El pretendido consenso entre ambos que Didi-Huberman sostiene en *Quand les images prennent position*, no es, de hecho, la ilustración gratuita de dos posturas muy cercanas en un determinado momento, sino más bien la actualización de la distancia

existente entre los dos sobre la misma experiencia intelectual, la de la literatura de izquierda alemana. Lo curioso de esta reunión entre Brecht y Benjamin en la obra de Didi-Huberman es que abre una nueva lectura sobre el debate de la modernidad literaria en la cual ambos estuvieron implicados y revisa la imagen más oculta, personal y finalmente lastrada por el debate ideológico comunista, en clara conexión con el aspecto técnico o constructivo de escritura de las obras literarias. Una reflexión sobre el arte compositivo de la literatura dentro de las distintas formas de producción de su época y que, no obstante, Didi-Huberman convierte en su primer *Ojo de la historia* (en referencia a la novela de Bataille), por tanto, no sólo de una forma de ver y comprender la historia, sino también de *hacerla ver* por medio de la imagen/escritura del que también fuerza la mirada. He aquí el dispositivo. De este modo el valor discursivo de unas obras marginales dentro de una producción literaria reconocida, como es la de Brecht, surge como valor icónico que se conforma, no sólo como correlato de los conflictos bélicos y desórdenes del mundo, sino que también como replanteamiento de la literatura, al menos de lo que convencionalmente se entendía por ella a finales de la década del veinte del siglo pasado, pero también por su desapego del arte de vanguardia sin finalidad revolucionaria más allá de sus valores estéticos que Benjamin, en cambio, sí supo ver en ellas: un conocimiento mediante la *imagen*.

Los ‘Fotoepigramme’, como el mismo dramaturgo denominó a estas últimas composiciones, muestran de manera singular sucesos alrededor de la guerra que antes, en los *Arbeitsjournal*, parecían meras anotaciones personales sobre la barbarie: imágenes de ciudades devastadas, instantáneas de víctimas y sus perpetradores —¿serán estos los protagonistas de su materialismo histórico y la evidencia de una lucha de clases subyugada entonces por el fascismo?—, recortes de prensa periódica o documentos de origen bélico. Sin embargo, tanto las sesenta y cinco imágenes publicadas a modo de cartilla de guerra publicadas en 1955 como las progresivas entradas del diario que Brecht escribe durante su exilio, se articulan en una lógica interna de tiempos, lugares y temas que, dialécticamente, ya no muestran únicamente un momento de violencia durante la Segunda Guerra Mundial, sino que son la exacerbación —

iconográfica— de las contradicciones históricas que la sustenta. Pues allí donde la imágenes violentas parecen enseñar objetivamente la realidad del conflicto, los textos poéticos contrastan, matizan e, incluso, ironizan hasta el sarcasmo a partir de la nueva semántica que de su lectura conjunta, en la justa disposición de imágenes y comentarios, emerge críticamente. Parece claro que lo que escribió Brecht a partir de aquellas imágenes sobre un mundo en emergencia y en el cual él estaba imbuido, distaba mucho de cualquier pie de foto con las que normalmente la prensa ilustra sus informaciones. No hay descripción ni identificación en lo que en ellas se ve —o se da a ver—, pues las palabras del alemán se enfrentan a las imágenes de guerra sin argumentación alguna, sólo comenta; tampoco mitiga la miseria que parece ceñirse sobre el mundo, ni tan siquiera añade morbosidad sobre el sufrimiento representado, sino que desvela las subrepticias causas de lo que está sucediendo y, lo que es más grave en este contexto, pone en cuestión la verdad objetiva en los límites de su propia mediación.

El montaje verbal-visual de estos trabajos responde, en realidad, las posibilidades que abren las imágenes no sólo en la escritura de Brecht, sino también en cuanto elemento crítico necesario para concretar una postura intelectual respecto a lo que, en el momento de escritura de estas obras, estaba aconteciendo en el mundo: el ascenso de Hitler al poder en 1933 y, después, el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. Son estos límites los que nos permiten abrir el poder dialéctico entre lo que vemos y lo que leemos, en una lectura ciertamente benjaminiana, que le permite observar los desastres de la guerra y leer críticamente el período histórico en el que vivió.

Descomponer y recomponer, por tanto, adquiere con estos trabajos narrativos de la modernidad la categoría de ejercicio poético; un gesto del que resulta una *nueva visibilidad* sobre lo que ya está representado, al mismo tiempo, que un principio de lectura sobre eso que no está escrito —ni podía estarlo— en textos e imágenes; restos todos ellos del exceso de producción capitalista significativamente objetualizado en la breve vida del consumo informativo de los periódicos que Brecht recorta a diario. La exigencia de Benjamin por aprovechar todo lo sobrante, aquello que para la razón estructurada en un gran sistema (idealista) de

conocimiento había pasado inadvertido, los desechos de la historia, como él mismo escribiría en una de esas piezas textuales que sustentaba la ruinoso ambición de sus *pasajes* era ya, sin embargo, un principio metodológico en su obra *Ursprung des deutschen Trauerspiel* cuando en el “Prólogo epistemocrítico” se refiere a la relación del “trabajo microscópico” (2012b, p. 9) como precisión de la labor teórica con respecto a la realidad objetiva. Establecida esta relación *micrológica*, como así también la denominó Adorno, el ejercicio teórico del alemán marcaba ya la trayectoria de un proceso epistemológico en transformación al concebir, por un lado, la crítica desde la *concepción simbólica de la significación* (en la imagen alegórica, por ejemplo), hasta derivar después dicha concepción en el *desmoronamiento de la totalidad material* en el capitalismo. De lo simbólico a lo material; del fenómeno al detrito. Lo cierto es que la mudanza epistemológica en Benjamin era análoga a su discurrir ideológico, pues el pensador berlinés manifestó muy temprano en una espiritualidad romántica, que tiempo después seguía leyéndose, de alguna manera, desde lo plausible del comunismo soviético.³⁷ Y a lo largo de todo ese proceso, a cada variación epistemológica, una concepción metodológica acompañaba a su proceso de conocimiento, puesto que, si entonces el *comentario* o la *cita* formaban parte de esa estructura metodológica que la crítica denomina *constelación*, ahora estos eran revestidos de una otra significación crítica en consonancia de la *técnica*. Nos referimos aquí al montaje como devenir epistemológico en una metodología más afín a la moderna era de los medios. De nuevo, como en otros muchos aspectos de su obra, Benjamín operaba las temporalidades desde

³⁷ Es evidente que Benjamin, en sus viajes a Moscú, pudo ver proyectadas su ideas en el espíritu materialista y revolucionario de LEF (1923-1925), un colectivo soviético vanguardista cuya práctica de ensamblaje y la creación colectiva servía como revisión –ideológica– del individualismo artístico, del cual –como Brecht– descreían. De hecho, la amistad entre éste y Sergei Tretiakov, uno de los sus componente más conocidos, se basa en la idea de una *refuncionalización* social [*Umfunktionierung*] del arte, asunto para ambos donde fundamental para hacer de las propuesta compositivas, un principio revolucionario. Para Tretiakov, según Didi-Huberman, tratar la literatura en términos revolucionarios, pasaba por situarla “Plus près du jornal” (1929) [1977], es decir, aproximarla a las formas crónicas e informativas –y visuales– de la narración periodística. Bajo estas mismas premisas Benjamin reconsideró, como antes se ha dicho, el *escritor como productor* (nota 2).

cualquier acto crítico y que sólo la distancia de la dialéctica podría asumir al mantener en un mismo plano cognoscitivo a las *estrellas* como *cadena de montaje*, esto es, la imagen de una *constelación*.

La idea de montaje que irrumpirá en tanto que modelo epistemológico, es a la vez la reconfiguración de las posibilidades narrativas de la historia. Sea como fuere, la conciencia destructiva en Benjamin participa de su propia lucidez en cuanto conciencia histórica, puesto que ya hacia el final de su obra ésta se radicalizará para buscar una terminología que precisamente se adhiera, coherentemente, a las vicisitudes discursivas y políticas del momento. Por esta razón si la pareja *construcción/destrucción* comprendía una parte de su terminología que conectaba sus raíces románticas con la política de la República de Weimer, ésta será sustituida progresivamente por dos conceptos aún derivados de esta política epistemológica, pero que pertinentemente conectaban en la urgencia de un orden histórico violentado en aras de la razón: catástrofe y redención. Algo que atraviesa los *Arbeitsjournal*, en cuyo montaje se materializa la advertencia benjaminiana sobre la barbarie fascista en la visión del escritor, Brecht, que pretende mostrarla en su propia situación. Así las imágenes heterogéneas que recorta y pega Brecht en el flujo de su pensamiento asociativo: reproducciones de obra de arte, fotografías de la guerra aérea, recortes de prensa, cadáveres de soldados en los campos de batalla, retratos de dirigentes políticos, gráficos económico, paisajes en ruina, etc. Un dispositivo que remite a un *momento documental* —el testimonio— de la escritura, cuando esta, desde la literatura instalada aún en la categoría de ficción, no se comprometía con “el más real de los presentes” (Brecht, 1984, p. 13).³⁸

CONCLUSIÓN

La exposición de la guerra de Brecht esconde, paradójicamente, el secreto de su composición: un conjunto de elecciones estéticas que operan

³⁸ Parte de la disposición de Brecht sobre la guerra tiene que ver con la *indisposición* —moral— de la literatura alemana para dar representación a la verdadera destrucción, la material de la Segunda Guerra Mundial. Para profundizar sobre estos aspectos consúltese *Europa en ruinas. Relatos de testigos oculares de los años 1944 a 1948* (2013), de H. M. Enzensberger y *Sobre la historia natural de la destrucción* (2010), de W. G. Sebald.

sobre la misma producción de las formas literarias, entendidas en este contexto moderno como ejercicios verdaderamente revolucionarios. Así, la imagen crítica o el acontecer sensible en las páginas de los *Arbeitsjournal* o de *Kriegsfbel* supone ya un “conocimiento por montaje”, como diría el propio Didi-Huberman en *Quand les images prennent position* aumentando la propuesta epistemológica –y técnica– del propio Benjamin sobre la imagen. Dos pensadores que, al fin y al cabo, “se replantean la historia en términos de *estallido y reconstrucción*” con la que intentan advertir sobre la peligrosa deriva del progreso cuando, en aprovechamiento de los avances técnicos, el poder totalitario de los fascismos supone la escisión entre técnica y ética. En este contexto, entonces, la *toma de posición* de Brecht durante su exilio por Europa y América resulta, cuanto menos, necesaria. Pues además de una motivación ideológica, esta decisión no dejaba de sustraerse a cualquier determinación *estética* sobre su propia obra, aunque eso también le llevó a pensar sobre una concepción de la literatura –y del arte en general– ante la que siempre se postuló de manera crítica. Ella obedece, según Didi-Huberman, a una explícita renuncia de las “vaines prétentions d’une littérature «pour l’éternité»” (2009, p. 18) o, lo que es igual, a una estética tradicional que hace entender la actividad literaria, todavía a principios del siglo XX, desde concepciones ciertamente trascendentales o idealistas (la totalidad, la apariencia, la belleza o la armonía) y que, de alguna manera, participaban en la conformación de ciertos valores burgueses alrededor de lo que debía considerarse literatura. Si debemos entender la toma de posición de Brecht como una cuestión fundamentalmente estética, será precisamente por la subversión que realiza de dichas posturas en una escritura, la literatura, que se pretende actual, contemporánea. Para Brecht es la única manera de revisar las formas mismas de la representación literaria: ensayándolas, expandiéndolas. Por eso, la concepción del realismo de Brecht –que se constituye, en parte, a partir del desacuerdo crítico con Lukács– adelantó, quizá, cuestiones cruciales en lo teórico para lo que luego, en la práctica, coincidiesen ambas en el desarrollo fundamental de una conciencia histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, A. Th. W. (2001). *Mínima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid, Taurus.
- AGAMBEN, G. (2015). ¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino (trad. Mercedes Ruvituso). Barcelona, 2015
- AGAMBEN, G. (1996). “Política del exilio” (trad. por Dante Bernardi Archipiélago). Cuadernos de crítica de la cultura, Núm. 26–27, pp. 41–52.
- ARENDT, H. (2017) Hombres en tiempo de oscuridad. Barcelona, Gedisa.
- BENJAMIN, W. (2012a). Escritos políticos. Madrid, Abada Editores.
- BENJAMIN, W. (2012b). El origen del Trauerspiel alemán. Madrid, Abada Editores.
- BENJAMIN, W. (1991). Gesammelte Schriften II-I (ed. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser). Frankfurt, Suhrkamp.
- BRECHT, B. (1984). El compromiso en arte y literatura. Ediciones Península.
- BRECHT, B. (1993). Arbeitsjournal. 1938 bis 1942. Frankfurt, Suhrkamp.
- DÉOTTE, J. (2013). ¿Qué es un aparato estético? Benjamin, Lyotard, Rancière. Santiago de Chile, Ediciones Metales Pesados.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2009). *Quand les images prennent position. L'œil de l'histoire, 1*. Paris, Editons Minuit.
- DOGÁ, U. (2012) Port Bou:¿Alemán? Paul Celan lee a Walter Benjamin. Madrid. La balsa de la medusa. Antonio Machado.
- DUBOIS, J. (1978). L'institution de la littérature, introduction à une sociologie. Bruxelles, Bernand. Natnan/Éditions Labor.
- ENZENSBERGER, H. M. (2013). Europa en ruinas. Relatos de testigos oculares de los años 1944 a 1948. Madrid, Capitán Swing.
- JAMESON, F. (2008). *Brecht and the method*. London, Verso.
- RANCIÈRE, J. (2018). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Shangrila Ediciones.
- RANCIÈRE, J. (2010). La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero. Buenos Aires: Tinta Limón.

SEBALD, W. G. (2010). *Sobre la historia natural de la destrucción*. Barcelona, Editorial Quinteto.

TRETIAKOV, S. (1929). “Plus près du jornal” (trad. D. Konopnicki). Dans le front gauche de l’art. Paris, François Maspero. pp. 124-126.

UNSELD, S. (2018). *Siegfried Unseld. El autor y su editor*. Editorial Taurus.

UNA CRÍTICA SOCIOLOGICA DE LA LECTURA: EL
ANÁLISIS DE PIERRE BOURDIEU DEL RELATO *A ROSE
FOR EMILY*, DE WILLIAM FAULKNER³⁹

LUCA SCIALÒ

Universidad Pompeu Fabra, España

RESUMEN

Justo antes de cerrar el importante volumen de *Las reglas del arte* (1992), Pierre Bourdieu acomete el comentario crítico del relato de William Faulkner titulado *A rose for Emily*. A partir de una sucinta síntesis de la intriga, Bourdieu avanza la hipótesis de que la narración de Faulkner debe entenderse como una trampa tendida al lector: detrás de la apariencia de un relato realista hábilmente desarrollado, Faulkner habría orquestado un juego sutil con las convenciones del género novelesco, y una puesta en entredicho de los prejuicios más básicos acerca de nuestra manera de leer y de atribuir sentido a lo que leemos. El análisis sociológico del relato de Faulkner, le permite a Bourdieu ejemplificar, mediante el estudio de un caso concreto, el funcionamiento y la importancia del *habitus* como principio de estructuración de nuestra existencia social, y de todas las anticipaciones y los presupuestos a través de los cuales tendemos a interpretar y elaborar el sentido del mundo (o de un texto literario). El texto de Faulkner, en opinión de Bourdieu, tiene el valor de *desconcertar metódicamente* los presupuestos y las anticipaciones que el lector introduce —sin ser consciente de ello— en el proceso de la lectura ingenua, obligándole a tomar conciencia crítica de ellas. El proceso de lectura reflexiva que, según Bourdieu, el texto de Faulkner le reclama al lector, puede ser interpretado como un proceso homólogo al que el crítico de arte ha de cumplir para tomar conciencia y objetivar aquellas categorías teóricas, prejuicios metodológicos e idiosincrasias personales que, sin ser consciente de ello, le pueden conducir a una interpretación tendenciosa e ingenua del fenómeno artístico.

³⁹ Este capítulo ha sido realizado gracias al programa de ayudas estatales pre-doctorales: FPU (FPU18/02074), y al Proyecto: PGC2018-095257-B-I00. Nombre del IP: Domingo Ródenas de Moya (IP 1). Título del proyecto: Prosa de ideas y ensayo en la Transición cultural española (1966-1986) - (PIETCUE). Entidad Financiadora: Agencia Estatal de Investigación (AEI) y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

PALABRAS CLAVE

Habitus, Pierre Bourdieu, Sociología del arte, Teoría literaria, William Faulkner, Lectura.

INTRODUCCIÓN

Con *Las reglas del arte* (1992) Pierre Bourdieu presenta el gran proyecto de una sociología del arte, una ciencia de los objetos artísticos que se funda sobre la noción de *campo*, descrito como un sistema estructurado y un espacio de lucha en el que diferentes actores rivalizan para apropiarse de un capital (tanto simbólico como material) que, al estar repartido de forma desigual, produce unos enfrentamientos constantes entre el sector de los dominados y el de los dominantes.

La noción de *campo* es la herramienta conceptual que le permite a Bourdieu superar el *dogma* de la obra de arte *pura* y rehuir, al mismo tiempo, la crítica estructuralista autorreferencial, desmarcándose de los prejuicios *inmanentistas* y *esencialistas*, criticando la idea del autor como *creador* y del *proyecto creador* como espacio puro de la producción artística. Esta intención crítica, fundamental en toda la obra de Bourdieu, está muy presente desde sus comienzos. En un texto de 1967, dedicado a elucidar el vínculo entre campo intelectual y proyecto creador, podemos encontrar la definición temprana de su trayectoria de investigación futura:

A condición de tomar por objeto el proyecto creador, como encuentro y ajuste entre determinismos y una determinación, la sociología de la creación intelectual y artística puede rebasar la oposición entre una estética interna, que se impone tratar la obra como un sistema que lleva en sí mismo su razón de ser, que define en sí mismo, en su coherencia, los principios y las normas de su desciframiento, y una estética externa que, muy a menudo al precio de una alteración reductora, se esfuerza por poner la obra en relación con las condiciones económicas, sociales y culturales de la creación artística. (Bourdieu, 1967, p.284)

Estrechamente vinculadas al concepto central de campo, se encuentran dos nociones fundamentales: la de *illusio* y la de *habitus*. La *illusio* le permite a Bourdieu dar cuenta del fenómeno de la inversión inicial en

el juego social, del acuerdo o prejuicio tácito que saca a los actores de su indiferencia y los inclina y predispone a efectuar distinciones desde el punto de vista de la lógica del campo, a distinguir lo que es importante de lo que no lo es.

Mediante el *habitus*, en cambio, Bourdieu alude al sistema de disposiciones sociales que orientan y dirigen la actuación de los diferentes actores en el campo, predisponiéndolos a la elección de determinadas tomas de posición al interno del campo mismo, más concretamente, a elegir su posicionamiento dentro del espectro restringido representado por *el espacio de los posibles* (Bourdieu, 1992).

I. LA SOCIOLOGÍA DEL ARTE DE BOURDIEU

A mediados del siglo pasado, el crítico estadounidense M.H. Abrams presentó un esquema sintético que permitía agrupar en cuatro ramas las distintas orientaciones o tendencias que se habían sucedido en el campo de la crítica literaria. Su famoso diagrama, cuyo esbozo se encuentra delineado en el temprano *The Mirror and the Lamp* (1953), distingue cuatro enfoques principales en la historia de la interpretación de los fenómenos artísticos, según el proceso hermenéutico se detenga en el estudio del propio artefacto (la Obra y su estructura), en la relación que mantiene con lo que le rodea (el Universo o la Realidad), en su creador (el Autor), o en su destinatario (el Público). Al hilo de esta repartición esquemática, Abrams entiende los estudios sociológicos de tradición marxista como una evolución y sofisticación de las teorías miméticas y representacionales del arte, en cuanto postulan la obra de arte (o, por lo menos, las *grandes obras de arte*), como un reflejo capaz de restituir la imagen objetiva de las estructuras (o superestructuras) y de las contradicciones de la realidad social en la que el autor está integrado (Abrams, 1989, p.7).

Las investigaciones en el ámbito de la sociología del arte que Abrams mismo lleva a cabo, sin embargo, no comparten este entendimiento mimético-representacional de la obra de arte, sino que inauguran un enfoque crítico completamente distinto y especialmente fructífero, que se configura como una indagación crítica del contexto de origen cultural y de las consecuencias sociales de la adopción de determinados esquemas

de comprensión del hecho artístico. A consecuencia de ello, el tipo de sociología del arte practicado por Abrams se instala en un momento que antecede la labor del teórico propiamente dicha, en tanto que indagación acerca de las condiciones históricas y sociales del surgimiento de los paradigmas y de las categorías interpretativas mediante las cuales se relacionan el artista y el crítico, contrapuestos en las figuras del *creador* y del *experto*.

Bourdieu, siempre parco en dispensar elogios hacia la tradición teórica que le precede, reconoce abiertamente la importancia del trabajo de Abrams, señalando la relevancia de sus estudios. Concretamente, hace referencia a las indagaciones de Abrams acerca del surgimiento, a finales del siglo XVIII, del concepto del arte como un fin en sí mismo, bajo el lema del *arte-por-el-arte*, y del *desinterés* como actitud estética por excelencia hacia el hecho artístico. Refiriéndose a los estudios de Abrams, Bourdieu cita el segundo capítulo de *Doing Things with Texts* (1989) y describe, al mismo tiempo, la labor crítica que él mismo acaba de perfilar a lo largo de las páginas de *Las reglas del arte*:

La ciencia de las obras sólo podrá liberarse del todo de la visión *esencialista* a condición de efectuar con éxito un análisis histórico de la génesis de esos personajes centrales del juego artísticos que son el artista y el experto y de las disposiciones a las que recurren en la producción y la recepción de las obras de arte. (Bourdieu, 1992, p.427)

En una entrevista con el filólogo Pierre-Marc De Biasi, inmediatamente posterior a la publicación de *Las reglas del arte*, Bourdieu reafirma, empleando como de costumbre la forma de la provocación, la preminencia de los estudios sociológicos en literatura, indispensables para superar las dificultades insalvables a las que se enfrentan las orientaciones teóricas inmanentistas, que se obstinan en querer ceñirse exclusivamente al texto, sin tener en cuenta el espacio social en el que surgió:

Hay una especie de masoquismo en los críticos que ven el texto como un fetiche: prefieren buscar las cosas exclusivamente en la escritura, es decir, allí donde a menudo es más difícil leerlas, mientras que podemos encontrar perfectamente la misma información de forma más clara en otra parte, por ejemplo, en el ámbito de las prácticas [...] incluso para

comprender el estilo es necesario tener en mente la estructura del espacio social. (De Biasi, p.64)

En opinión de Bourdieu, cualquier autor es guiado en sus elecciones de escritura (géneros practicados, soluciones lingüísticas, estilísticas y técnicas) y en sus modos de publicación por la percepción que tiene del espacio de posibles literarios, históricamente constituido, y por las instituciones del campo (Boschetti, p.83). De lo cual resulta que lo que justifica que una obra de arte pueda (y deba) ser sometida a una indagación sociológica es la homología profunda que se produce entre la mirada que ordena la visión del artista (formalizada en el proyecto creador) y la del sociólogo, debido a que sus esquemas de percepción no son otra cosa que “estructuras sociales incorporadas” (Boschetti, p.83).

Sin embargo, según Bourdieu, el arte sólo puede llevar a cabo el desvelamiento de estas *estructuras sociales incorporadas* de forma paradójica, ocultándolas al mismo tiempo que las desvela, convirtiendo el desvelamiento mismo en una manifestación artística (Bourdieu, 1992, p.256). Es justamente en razón de esta dificultad interpretativa específica del lenguaje artístico que la propuesta teórica y metodológica de Bourdieu —así como su crítica de las teorías literarias que le anteceden—, debe ser interpretada de una manera inclusiva y no exclusiva, rehabilitando la necesidad y la utilidad de los enfoques teóricos de tipo interno e inmanentista. Siempre y cuando, claro está, se sometan a un previo examen crítico, mediante el cual se hagan explícitos el alcance y los límites reales de sus planteamientos. Este es el camino que ha seguido la mayoría de los estudiosos que se han reconocido discípulos o deudores de la obra de Bourdieu. A tal propósito, escribe Anna Boschetti:

Gracias a la semiología, que se apropia de conceptos de la lingüística y de la antropología, Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gérard Genette confieren a la “Nouvelle Critique” un aire de cientificismo. Pero su “textualismo”, a ojos de Bourdieu, es una versión modernizada del comentario de texto y refuerza el mito de la obra “pura”, justificando la crítica “inmanente” a partir del dogma de la autorreferencialidad de la escritura literaria. (Boschetti, p.74)

Al mismo tiempo, también es preciso subrayar cómo la propuesta teórica de Bourdieu —que se asemeja, en esencia, al proyecto de sociología

del arte ya visto en Abrams— no deba entenderse como una mera reformulación de la *teoría del reflejo* marxista. En primer lugar, porque el enfoque sociológico e historicista defendido por Bourdieu impone a la crítica literaria una tarea que estaba completamente ausente en la crítica de tipo marxista, a saber, hacer objetivos y explícitos los presupuestos teóricos que, a partir de determinadas categorías interpretativas y dentro de una tradición teórica bien determinada, guían al crítico en el momento en que se acerca a los objetos de arte.

En segundo lugar, porque pretende superar y en cierta medida resolver la dicotomía y la oposición entre las estéticas internas y las externas, las inmanentistas y las historicistas, a partir de la intuición que las obras de arte ni reproducen, ni reflejan, ni representan miméticamente las estructuras sociales de una determinada época, sino que las desvelan al mismo tiempo que las ocultan, incorporándolas e integrándolas en el complejo juego compositivo y expresivo de la obra, que presupone la asunción de unos esquemas de comprensión y de prejuicios que a menudo pasan inadvertidos al propio autor y, por supuesto, a la mayoría de los lectores. Por todas estas razones, a Bourdieu le resulta tan interesante el estudio crítico de los textos literarios: tanto como para detenerse en el detallado análisis de *La educación sentimental* de Flaubert, que abre la primera parte de *Las reglas del arte*, o para aprovechar el relato de Faulkner, *A rose for Emily* para esbozar una teoría empírica y sociológica de la lectura, ya en la parte final de la obra.

A continuación, veremos que, si por norma general el texto literario incorpora, sin que ni el autor ni el lector sean conscientes de ello, esquemas sociales, comportamentales y culturales sobre los que descansa parte del éxito del proceso de la comprensión textual que se lleva a cabo durante la lectura, el texto de Faulkner tiene el mérito de subvertirlos, sacándolos así a relucir, haciéndolos objetos de la percepción y de la crítica. En palabras de Bourdieu, el efecto que se produce al leer y volver a leer el relato de Faulkner, es que “el lector está obligado a sacar a la luz, a objetivar, todo lo que suele habitualmente conceder sin saberlo a unos autores que tampoco saben qué es lo que exigen de él” (Bourdieu, 1992, p.474).

2. A ROSE FOR EMILY, UNA NOVELA REFLEXIVA Y REFLECTANTE

El texto de Faulkner se abre con una alusión al funeral de la protagonista, Miss Emily Grierson, todo un evento para el pueblo de Jefferson:

Cuando murió la señorita Emily Grierson, todo nuestro pueblo asistió a su entierro; los hombres por una especie de afecto respetuoso hacia un monumento caído, las mujeres sobre todo por curiosidad de ver su casa por dentro, que no había visto nadie en los últimos diez años excepto un viejo criado —una combinación de jardinero y cocinero—. (Faulkner, p.127)

Desde el comienzo, Faulkner acumula todos los elementos que, a partir de los *presupuestos del sentido común*, contribuyen a evocar la imagen de Miss Emily Grierson como la de “una anciana muy digna, última superviviente de una familia importante arruinada y símbolo de las tradiciones pasadas” para, a través de la idea de la nobleza, contribuir a reforzar un “prejuicio favorable socialmente instituido” (Bourdieu, 1992, p.471).

Miss Emily Grierson es presentada como la última descendiente de una familia de la aristocracia sureña, en progresiva decadencia después de la guerra civil. Sabemos que el padre, que muere cuando Emily tiene alrededor de treinta años, se niega reiteradamente a que ella se case. Cuando él muere, Emily niega el hecho de su muerte y no accede a entregar su cadáver para el entierro, algo que podría ser muy revelador de su comportamiento futuro hacia el inminente abandono de Barron, pero que el narrador —cuya voz se confunde deliberadamente en un colectivo *nosotros*, que remite a la opinión de todo el pueblo—, suaviza considerándolo un hecho excéntrico, pero normal, en su proceso de duelo.

Después de la muerte del padre, la única persona que se ve moviéndose por la casa de Emily es Tobe, el mayordomo negro que con frecuencia entra y sale de la casa para hacer la compra. Superado el duelo paterno, Emily entabla una relación con Homer Barron, un trabajador del norte que llega a la ciudad poco después de la muerte del Sr. Grierson. Esta relación sorprende a los miembros de la comunidad de Jefferson que consideraban las relaciones sentimentales de Miss Grierson un asunto

ya cerrado, mientras otros *dicen* alegrarse por ella. El único comentario que el narrador nos ofrece a propósito de la figura de Homer Barron, es que *le gustan los hombres* y que *no es un hombre de matrimonio*, con lo cual se alude a la posible frivolidad y cuestionable sexualidad de Homer.

En uno de los múltiples saltos narrativos —el relato constantemente avanza y retrocede, deteniéndose en episodios significativos de la vida de Miss Grierson—, el narrador nos relata el momento en que Emily compra el arsénico al droguero, presumiblemente para exterminar una plaga de ratas, aunque la gente del pueblo teme que podría usarlo para envenenarse, al darse cuenta de que la historia con Barrón está destinada al fracaso, y que no tendrá ya otras ocasiones para casarse.

Homer Barron es visto por última vez una noche, entrando a escondidas en casa de la señorita Emily por la puerta de la cocina: nunca se vuelve a ver con vida. La reputación de ella, sin embargo, es tal que incluso el Ayuntamiento de Jefferson se ve incapaz de enfrentársele, primero a causa del cobro de unos impuestos de los que ella dice estar dispensada de por vida (una dispensa supuestamente hecha por el coronel Sartorius a su padre) y, después, cuando la gente se queja del fuerte olor que emana de su casa. Finalmente, el pueblo se decide por una acción clandestina: enviar unos hombres a su casa, al amparo de la oscuridad, para esparcir cal en el sótano de la casa. Después de lo cual el olor se disipa.

Después de la desaparición definitiva de Barron, Emily se convierte en una suerte de reclusa: nunca se la ve fuera de la casa, y rara vez acepta visitas. Su muerte permite satisfacer la curiosidad de las mujeres del pueblo, que no habían podido entrar en su casa durante años. Finalizado el entierro, un grupo de habitantes inspecciona la casa y encuentra la puerta del dormitorio de arriba cerrada con llave. En el interior, entre las pertenencias que Emily había comprado para Barron, se encuentra el cadáver descompuesto de Homer en la cama. En la almohada, a su lado, está la marca de una cabeza y un mechón de cabello gris, lo cual indica que Emily se había recostado durante años al lado del cadáver de Homer.

Como fácilmente se puede observar, y como Bourdieu no deja de señalar, Faulkner construye el relato alterando la temporalidad lineal y

jugando con las convenciones novelescas del género de la novela policíaca y de la novela negra. Sin embargo, su construcción del relato hace que, a diferencia de lo que acontece en las típicas novelas policíacas, en las que lo extraordinario es reconducido finalmente a lo ordinario, en el relato de Faulkner lo que se pretende hacer pasar por algo ordinario, incluso convencional y patético —la progresiva y completa soledad de una solterona decaída, defraudada por un forastero en su última esperanza de poderse casar—, se resuelve finalmente en algo extraordinario:

Lejos de exigir esos procedimientos corrientes que permiten al lector reinscribir retrospectivamente en la lógica del mundo corriente un desenlace de apariencia extraordinaria, [Faulkner] lo utiliza aquí para alentar las expectativas más corrientes y para defraudarlas mejor y denunciarlas con un desenlace realmente extra-ordinario. (Bourdieu, 1992, p. 473)

La finalidad del asombro que este descubrimiento acaba provocando en el lector, no es el sobresalto o la maravilla frente a las habilidades deductivas de un detective, como en el caso de las novelas policíacas, sino más bien la puesta en duda de las propias disposiciones de lector ingenuo, la propia credulidad y los hábitos de lectura que la sustentan.

En una primera lectura *ingenua* las anticipaciones del sentido común, que se rigen sobre aquel conjunto de opiniones que Bourdieu llama la *doxa*, acaban resistiendo a todos los indicios sospechosos, revelándose más fuertes que la evidencia de los hechos:

La verdad oficial (“Es como el día en que compró el *matarratas*, el arsénico”; “la caja llevaba escrito: Para las ratas”) es más suasoria que la confesión ostentosa insensata o cínica (“Quisiera *veneno*”, le dijo al droguero). Y lo mismo sucede con todos los indicios sospechosos que el autor va acumulando —el olor, la locura de Emily diciendo “que su padre no estaba muerto”, etc.— y que son sistemáticamente ignorados o escomotizados tanto por los conciudadanos de Emily como por el lector (“*Nadie* dijo entonces que estaba loca. *Nosotros* creíamos que no podía hacer otra cosa. *Nos* acordábamos de todos los jóvenes que su padre había rechazado y *sabíamos* que, al encontrarse sin nada, ella *tenía* que agarrarse a lo que la había desposeído. (Bourdieu, 1992, p.472)

Bourdieu observa el constante recurso de Faulkner, en el relato, al empleo de un narrador que se presenta y se acredita repetidamente como el portavoz de todo el pueblo, mediante el uso del *nosotros* o “de expresiones impersonales, unánimes y anónimas tales como *todo el mundo pensaba...*, o *todas las señoras decían...*” (Bourdieu, 1992, p.474). Un narrador que persuade al lector a conceder más autoridad a la visión masculina que a la de las mujeres, consideradas más venenosas en sus juicios y movidas por la envidia o por la simple curiosidad o, más simplemente, a aceptar que los libros se leen desde el comienzo hasta el final.

Así, de igual modo que sólo tras la muerte de Emily, es decir al cabo de cuarenta años *de los hechos*, los habitantes de Jefferson descubren que Emily envenenó a su amante, y conservó su cadáver en su casa durante todos los años sucesivos, es sólo en la última página del relato cuando el lector descubre su equivocación, a la luz retroactiva que el conocimiento del desenlace arroja sobre la primera lectura *novelesca*.

Faulkner recurre a un doble *abuso de confianza*, mediante el cual, por un lado, hace que la protagonista Emily sea investida de los atributos de la nobleza, recibiendo todos los privilegios favorables que derivan de este *estatus* (algo que hace que sea impensable, por ejemplo, para el farmacéutico que al comprar el arsénico ella pueda emplearlo para cualquier otro uso que no sea para matar unas ratas), o que, más adelante, cuando la gente se queje del olor a muerto que sale de su casa, le impide poner este segundo indicio sospechoso en relación con el anterior, y con la abrupta desaparición de Homer Barron.

Por otro lado, hace que el lector acepte el relato que se le presenta como una narración de corte realista, induciéndole así a creer en una serie de falsos indicios y a seguir falsas pistas fundadas en el sentido común, aleccionado por un narrador que constantemente le invita a abrazar y hacer suyas las interpretaciones más ordinarias y corrientes, para luego desbaratarlas con un desenlace realmente extraordinario:

Al pedir al lector que lea su relato, según la convención admitida, como una historia falsa real, le autoriza y le anima a importar en su lectura los

presupuestos que involucra en la vida y en la visión de todos los días.
(Bourdieu, 1992, p.475)

A rose for Emily se presenta, entonces, a ojos de Bourdieu como una novela reflexiva y *reflectante* en la que el autor, al alterar el orden expositivo cronológico, y al respaldarse en una serie de convenciones admitidas que al final se revelan erróneas, incita al lector a una reflexión sobre el proceso de la lectura ingenua y de los prejuicios que la rigen. Este lector —que primero cae en la trampa textual, y luego reconoce cómo y por qué ha caído— cumple un proceso homólogo al del teórico que quiere emprender el estudio científico de las obras de arte: ambos tienen que liberarse previamente de aquella relación de complicidad y connivencia que los vincula al juego cultural, para constituir esta misma complicidad en objeto de estudio. En efecto, el *metalector* (lector crítico) es el que deberá demostrarse capaz de leer no sólo el relato escrito por Faulkner, sino los presupuestos que el lector ingenuo involucra tanto en su experiencia corriente del tiempo y de la acción, cuanto en su experiencia de la lectura de una ficción realista o mimética (que supuestamente tiene que expresar la realidad del mundo corriente) (Bourdieu, 1992, p.473).

Es preciso señalar aquí, aunque sólo sea de pasada, que la dinámica a la que alude Bourdieu cuando contrapone el proceso de la lectura *ingenua*, con sus caídas y tropiezos, a una lectura *reflexiva* o *metalectura* en la que el lector sería capaz no sólo de enmendar sus errores sino de llegar a una interpretación más exitosa y completa del texto, ha recibido una atención creciente en la tradición de los estudios literarios de las últimas décadas. Desde el ámbito de la lingüística, de la semiótica y del análisis del discurso se ha hecho patente el hecho de que, frente a los saltos narrativos y a los huecos presentes en el orden del relato, el lector se ve en la obligación (la mayoría de las veces de forma inconsciente) de formular una serie de hipótesis preliminares que lo ayuden a encontrar la estrategia interpretativa más adecuada para aproximarse lo máximo posible a la información contenida en el texto y que, para hacerlo,

recurre a unos esquemas interpretativos pre-confeccionados que conllevan la posibilidad de equivocarse⁴⁰.

En el proceso de progresiva desambiguación que el lector lleva a cabo durante la lectura, pone en marcha una serie de deducciones, en búsqueda de un criterio eficaz para evaluar las diferentes interpretaciones alternativas que el texto propone con el riesgo, claro está, de elegir el esquema o la estrategia interpretativa equivocada. De este aspecto específico, por ejemplo, se ha ocupado repetidamente Umberto Eco, llegando a diferenciar un lector modelo (o modélico) de primer nivel de otro que él denomina de segundo nivel. Mientras el lector modelo de primer nivel representa la víctima del ataque textual llevado a cabo por un autor-estratega —víctima de su misma ingenuidad, que le hace caer inexorablemente en las trampas que el autor ha dispuesto a lo largo del texto—, el de segundo nivel consigue disfrutar de todas las astucias, y detectar las estrategias tácitas predispuestas por el autor, descubriendo la estructura textual profunda, y los errores que ha cometido en su primera lectura (Eco, 1997). Pero Eco, evidentemente, no es el único en detenerse en este aspecto, ni en señalar cómo en el proceso dinámico de la lectura intervengan los que se han denominado guiones, códigos o esquemas interpretativos.

La crítica literaria, de hecho, ha elaborado un amplio repertorio lexical para referirse a ellos, dependiendo del autor a quien pertenezca su definición: “These already-natural-and-legible models have been variously called codes in Barthes, Gestalten in Iser, frames of reference in Hrushovski, intertextual frames in Eco, and frames tout-court in Perry” (Rimmon-Kenan, p. 123). En opinión de Peter Brooks, la lectura es justamente la actividad de interpolar los códigos que la trama previamente estructura, superponiéndolos: “Plot [...] might be best conceived as a combination of the proairetic and the hermeneutic, or better, an over-coding of the proairetic by the hermeneutic [...]. We read in the suspense created by the hermeneutic code, structuring actions according to

40 DIJK, Teun A. van, KINTSCH, Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando. Florida Academic Press.

its indications, restructuring as we move through partial revelations and misleading clues” (Brooks, p.287).

Por muy interesante y sugerente que sea, seguir este camino nos llevaría demasiado lejos de los objetivos que nos hemos propuesto para esta breve contribución. Sin embargo, no debe resultar en absoluto gratuita la breve referencia a los estudios mencionados, que han abordado la cuestión a la que dedica su atención Bourdieu desde enfoques críticos que quedan muy lejos de la sociología. Aquí baste con señalar algo que ya destacamos en el primer apartado, observando una vez más la evidencia que la crítica sociológica defendida por Bourdieu posibilita y, de alguna manera propicia, unos estudios específicos del texto literario que aborden la obra desde ámbitos disciplinares y metodologías distintas a los de la propia sociología del arte. En este caso, profundizando en el funcionamiento y en el origen de los que Bourdieu llama prejuicios, *esquemas interpretativos* o *hábitos de lectura* que, evidentemente, son de índole histórica y social, pero que están involucrados de forma intrínseca en el proceso de la lectura y de la desambiguación del sentido de un texto, sea ello literario o no⁴¹.

Volviendo finalmente a Bourdieu y al texto de Faulkner, se puede concluir señalando cómo, mediante su análisis sociológico, sea posible detectar en el relato de Faulkner una provocación al lector ingenuo, que tiene el efecto de despertar en él una reflexión objetivante mediante la cual toma progresivamente conciencia de su ingenuidad inicial, lo cual se corresponde, en la terminología de Bourdieu, a la puesta en objeto de estudio del propio *habitus*, y al desenmascaramiento de la *illusio*, como adhesión irreflexiva al juego social.

Este proceso *reflexivo* de *metalectura*, en el que la atención del lector ya no está puesta en la narración, sino en los presupuestos que la hacen posible (aquellos prejuicios y esquemas de comprensión tácitos que normalmente el lector pasa por alto porque conforman su *visión del mundo*),

41 En un artículo previo, aporto más información, y una bibliografía detallada, acerca de esta interesante cuestión. Véase: SCIALÒ, Luca (2019): “La omisión relevante: estudio de un inédito mecanismo narratológico”, en *Castilla. Revista de Estudios Literarios*. (10), 71-102. <https://doi.org/10.24197/cel.10.2019.71-102>.

es lo que le interesa sumamente a Bourdieu, en cuanto es un proceso homólogo al que ha de cumplir el teórico del arte que, tras un primer abordaje *ingenuo* del hecho artístico, llevado a cabo al calor de una temperie cultural que se constituye justamente como el *punto ciego* para la observación crítica, vuelve sobre sus pasos para explicitar y hacer objetivas aquellas categorías teóricas, prejuicios metodológicos e idiosincrasias personales que, sin saberlo, le habían conducido a una interpretación tendenciosa del fenómeno artístico.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Tal y como hemos visto, Bourdieu aprovecha el comentario del texto de Faulkner para operar un paralelismo entre los prejuicios y esquemas sociales (*habitus*) que regulan las condiciones de acceso al campo y las disposiciones y tomas de posiciones posteriores, y el acuerdo o contrato tácito que vincula el narrador y el lector, que inaugura y permite la *momentánea suspensión de la incredulidad* durante la lectura. Faulkner subvierte, deliberadamente, los acuerdos que sustentan el *contrato de lectura* con el lector, sacando a relucir todos los presupuestos del sentido común que irreflexivamente había importado en su primera lectura ingenua del relato.

Mediante el análisis de la prosa de Faulkner, Bourdieu ofrece un ejemplo concreto tanto de su método crítico cuanto de su poder heurístico: el lector, que después de haber llevado a cabo una primera lectura del texto de Faulkner, necesita volver sobre sus pasos para descubrir que ha caído en la *trampa textual* es capaz de adoptar una mirada crítica y reflexiva solo en la medida en que esté dispuesto a renunciar a su adhesión irreflexiva al juego de la lectura, o sea, a objetivar la *illusio* con la que ha inicialmente aceptado al *juego* de la lectura propuesto por el texto, analizando las tácitas concesiones que ha hecho a un autor que, por su parte, se ha encargado de desconcertar metódicamente el sentido tanto de su experiencia social del mundo, como de la práctica de sus lecturas novelescas.

Por estas razones, al concluir el análisis del texto de Bourdieu, no sólo dispondremos de una herramienta hermenéutica eficaz para abordar la lectura, no siempre ágil, de la obra de Faulkner sino que, además,

tendremos una vía de acceso privilegiada para comprender la especificidad de la sociología del arte propuesta por Bourdieu, que postula el desenmascaramiento de la *illusio* y del *habitus* como fundamento crítico para un estudio científico del campo literario, evidenciando el nexo estrecho entre literatura, pensamiento teórico, y crítica de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (2003). *Textos de teoría y crítica literaria*, Nara Araujo y Teresa Delgado (compilador). La Habana. Anthropos. Universidad de la Habana.
- A.A.V.V. (2014). *Bourdieu después de Bourdieu*, Diana Sanz Roig (compilador). Madrid. Arco Libros.
- ABRAMS, M. H. (1953). *The Mirror and the Lamp*. London. Oxford University Press.
- ABRAMS, M. H. (1989). *Doing Things with Texts. Essay in Criticism and Critical Theory*. New York/London. Norton & Company.
- BOSCHETTI, Anna (2014). “El campo literario”, en *Bourdieu después de Bourdieu*. Madrid. Arco Libros.
- BOURDIEU, Pierre (1967). “Campo intelectual y proyecto creador”, en *Textos de teoría y crítica literaria*. La Habana. Anthropos. Universidad de la Habana. 2003.
- BOURDIEU, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* [1992]. Barcelona. Anagrama.
- BROOKS, Peter (1984). *Reading for the plot. Design and Intention in Narrative*. Oxford, Clarendon Press.
- DE BIASI, Pierre-Marc (2014). “Todo es social. Entrevista de Pierre-Marc de Biasi a Pierre Bourdieu”, en *Bourdieu después de Bourdieu*. Madrid. Arco Libros.
- ECO, Umberto (1997). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona. Lumen.
- FAULKNER, William (1994). “Una rosa para Emily”, en *Estos trece*, José María Valverde (traductor). Pamplona. Hierbaola.

- DIJK, Teun A. van, KINTSCH, Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando. Florida Academic Press.
- RIMMON-KENAN, Shlomith (1991). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*, London and New York. Routledge.
- SCIALÒ, Luca (2019). “La omisión relevante: análisis de un inédito mecanismo narratológico”. *Castilla. Estudios De Literatura*, (10), 71-102. Disponible en línea: <https://doi.org/10.24197/cel.10.2019.71-102>

“FRONTERAS MUTANTES”: SECRET SPACES,
SOLITUDE AND TRANSPARENCY IN *KENTUKIS* BY
SAMANTA SCHWEBLIN

DR. MATTEO LOBINA
DÍKĚ Foundation, Italy

ABSTRACT

This study analyses the novel *Kentukis* (2018) by Samanta Schweblin as a literary and moral reflection on the construction of contemporary identities ambiguously embedded in digital technology, and how this identity construction can bring to the human solitude that Byung-Chul Han (2017) defines as the social form of the modern hyper-connected digital era. Samanta Schweblin’s work brings our analysis to investigate the role of technology as a metaphor for the literary representation of a widespread transparency (Han, 2015) that gives rise to potential forms of human moral disengagement (Bandura, 2002).

KEYWORDS

Transparency, technology, solitude, moral disengagement.

INTRODUCTION

The sum of virtual heterotopias (Foucault, 1984) created by the novel *Kentukis* (2018) –reproducing a perpetual exchange between the secret space of anonymity and the surreal voyeuristic overexposure of intimacy– crosses a realistic simulation of the contemporary globalized world by continuously breaking through what Bauman (2014) calls the glass wall: the mutant boundaries between real and digital reality.

In this sense, the objective of this study is to analyze, following a qualitative method, Schweblin’s novel as a literary, peculiar application of the concept of transparency –defined, from a philosophical point of view, by Byung-Chul Han in *The Transparency Society* (2015)– and to underline how, inside the text, the possibility of imaging and creating new (virtual) human spaces unveils solitudes that cyclically turn into loneliness and that are presented now as consolatory, then as disturbing.

As a consequence, this study explores how the obsessive embodiment of virtuality inside the structures of reality could produce a kind of moral displacement (Highland, 2006) that can flow in a deviant and intrinsically human moral disengagement (Bandura, 2002). Our study, therefore, highlights how, inside the world described by *Kentukis*, “el mal real que está detrás [de la tecnología] es el propio ser humano” (Schweblin in EFE, 2018, “La argentina Samanta Schweblin novela el lado oscuro...”).

1. FRONTERAS MUTANTES...

“Eso era lo que había querido desde hacía unos años, mudarse de sitio, o de cuerpo, o de mundo, lo que fuera que pudiera virarse” (Schweblin, 2018, p. 21): these words express the desire of Alina, one of the protagonists of the novel *Kentukis*. Alina’s desire seems to be the same of all the individuals pictured by the narrator’s voice. Schweblin’s narrator walks through the lives of a heterogenous group of characters, which can be divided into two categories: the kentukis –who decide to symbolically escape from their bodies, catapulting themselves into the lives of anonymous strangers, in the form of puppets equipped with cameras– and the “amos” [owners] –who decide to buy these “peluches” and

expose without limits their intimate, private life to the puppet indiscrete vision.

Mocking science fiction⁴² and reality television codes, and stretching to the limit the possible identities interplays offered by simulation video games⁴³, Schweblin depicts a world that superficially resembles the fair-land evoked by Foucault (2020), the land where you can choose to be visible or invisible every time you want to; the world where “wounds can heal in a flash with a wonderful balm and it is possible to fall off a mountain and get up still alive” (p. 33)⁴⁴:

podría vivir como un kentuki un siglo sin preocuparse por el dinero. Podía comer y dormir en Antigua atendiendo cada tanto su cuerpo, mientras en Noruega los días pasarían tranquilamente, cargándose de base en base, sin añorar ni un pedazo de chocolate, ni una manta para

⁴² Schweblin's ironic investment in the technological discourse is only a narrative expedient; there is nothing impressive, technologically speaking, in the kentukis: “Cada tanto miraba al peluche, comprobando o memorizando detalles. Esperaba algún tipo de tecnología japonesa de última generación, un paso más hacia ese robot doméstico del que había leído desde que era chica en las revistas del diario dominical, pero concluyó que no había nada nuevo: el kentuki no era más que un cruce entre un peluche articulado y un teléfono. Tenía una cámara, un pequeño parlante y una batería que duraba entre uno o dos días dependiendo del uso. Era un concepto viejo con tecnología que también sonaba a vieja. Y así y todo, el cruce era ingenioso” (Schweblin, 2018, p. 26).

⁴³ According to Highland (2006), simulation video games offer “simulations of the real world” where “there is ... no final boss fight or ultimate reward. The game isn't about winning. The experience of playing makes it enjoyable. For this reason these games can be played indefinitely. ... Philosophically, this approach to virtual world design is much closer to real life experience. Arguably, there is no way to 'win' at life. There may be challenges along the way, but in the end everyone is just trying to do what makes them happy” (p. 18). These games are “designed to allow players to forgo the prescribed characters and essentially act as themselves. Today, you can live in a virtual house in the suburbs, eat, sleep, go to work, drive a car, fall in love, and eventually grow old—all within a game” (p. 17); their success is due to the fact that “We are a generation of TV bystanders. We enjoy reality TV because we can imagine ourselves there in the same situation, on the screen. Games which closely mirror the real world operate by the same principle, but with a game, unlike television, the viewer actually gets to control the action. Having control over action on a screen is an empowering experience, especially if the world that you control looks and operates very much like the real world” (p. 17).

⁴⁴ All the quotations of Foucault's *Utopie Eterotopie* (2020) are our own translations from the original Italian text edited by Antonella Moscati.

pasar la noche. No necesitar nada de eso para vivir tenía algo de superhéroe, y si al fin lograba encontrar la nieve, podía vivir el resto de su vida en ella sin que siquiera le diera un poquito de frío (Schweblin, 2018, pp. 157-58).

As a result, the novel creates ideal, transitory heterotopias (Foucault, 1984) that come together in a literary global, supernational –and, at the same time, virtual and real, secret and transparent– space. Thanks to the potential of the digital world, this literary space links people of different ages and origins so that they can create new human identities, new symbolic “autorretratos digitales” (Fernández Porta, 2018) committed to transform their virtual representation into something real.

Hence, the narrator describes only a “snapshot” of the characters’ lives⁴⁵: the part of their lives related to their interactions as *amos* or *kentukis*. Their lives last as long as the duration of the *kentuki*’s battery: until they decide to interrupt their virtual/real connections:

la primera vez que el «amo» de un *kentuki* ponía a cargar su dispositivo debía tener «paciencia de Amo»: había que esperar a que el *kentuki* se conectara a los servidores centrales y a que este se linkeara con otro usuario, alguien en alguna otra parte del mundo que deseara ser «*kentuki*» (Schweblin, 2018, p. 25).

⁴⁵ The narrator gives voice to characters who approach the global diffusion of the *kentukis* with different expectations and/or frustrations. Emilia, from Peru, becomes Eva’s *kentuki* in Germany, and she projects on her the love for her son, with catastrophic results –as when she multiplies her identity by becoming the *ama* of another *kentuki*. Alina, from Argentina, obsessed by her partner –the Danish artist Sven– tries to create a new life as the *ama* of a *kentuki*: this relationship turns her into a violent psychopath and then into part of a surreal work of art by Sven (cf. *Moral displacement... moral disengagement*). Marvin is a child living in Antigua, whose mother recently died. Disinterested in school, he becomes a *kentuki* because he dreams of touching snow. Set free by a hacker, he will become both *amo* and *kentuki* at the same time until his sad return to real life. Enzo, from Italy, transfers his obsession for the potential loss of his son’s custody in the lack of communication with his *kentuki* who, actually, is a pervert. Grigor, from Croatia, with the help of Nikolina, tries to hack some *kentukis* around the world to achieve economic stability for him and his old father until he is overwhelmed by moral doubts that will make him give up the original illegal project. All their stories are narrated in episodes and framed by single short chapters that narrate the lives of other *amos* and *kentukis* in order to give an even more global dimension to the spread of *kentukis* in the world of the novel.

–Mamá, si no te cargas cada día vas a terminar quedándote sin batería, ¿no te das cuenta?
 No, no se daba cuenta. ...
 –Si la batería llega a cero se pierde la vinculación de los usuarios, ¡y adiós Eva!
 ... ¿No puedo volver a encenderme?
 –No mamá. Se llama «caducidad programada» (Schweblin, 2018, p. 44).

Thus, as mentioned, inside *Kentukis*, the overexposure of an *amo* corresponds to the secret gaze of another individual: the anonymous human being who decides to flee from their body to be “catapulted” into the transparency of the *amo*, by impersonating a kentuki. In this regard, Schweblin inserts an obscure zone –represented by that very same secrete gaze of the kentuki– a sort of secret space inside the transparency described, for example, by Byung-Chul Han (2015); namely, the dispositive that the contemporary post-capitalist society uses in order to strengthen its performative assets, and developing a digital communication which, by erasing distances, creates an ideal vision without shadows, or moral values: “The digital wind of communication penetrates everything and makes it see-through. It blows through the society of transparency. However, the digital net, even as the medium of transparency, is subject to no moral imperative” (Han, 2015, p. 44).

If the concept expressed by Han dwells on the mechanisms of power and control that the contemporary society “imprints” on the individual, the focus of the novel –whose plot precisely develops between secrecy and a morbid, conscious “pornography of the vision”– leaves out this social, political aspect to focus on the human side behind the narcissistic search for transparency.

Schweblin reproduces surreal, virtual/real human relationships to make explicit the role of emotions, consumption and trust in the digital era. The only power “game” presented in the text is between *amos* and kentukis: a mutant game without real winners which involves the whole society. In *Kentukis*, the “fronteras mutantes” [mutant borders] between virtuality and reality include the same condition of being kentukis or *amos*: a condition that is not unique or immutable. Some characters *de*

facto find themselves acting simultaneously in both roles. Moreover, it is important to note how the virtual power of the abovementioned hidden look of the kentuki –always able to make the other’s life transparent– is strongly mitigated by its physical condition as a voiceless –“no puede hablar y, por tanto, no puede emitir juicios de valor sobre sus dueños” (EFE, 2018, “La argentina Samanta Schweblin novela el lado oscuro...”)- animal puppet –“Había topos, conejos, cuervos, pandas, dragones y lechuzas” (Schweblin, 2018, p. 23)- subject to the affection, or –as we will see– the anger, until the outburst of insane violence of the *amo*.

The kentuki’s look remains obscure, at least until the kentuki itself and/or its *amo* try to –voluntarily or not– take the relationship to the next level, so that the human-object, human-animal communication can avoid darkness: the kentuki becomes something different, an unmasked human being, with often harmful consequences for the kentuki itself and whoever possesses it. In the novel, indeed, when someone truly tries to overcome the limits of the game and reveal their real identity, the consequences are detrimental to the preceding relationship, and can lead to its destruction. For example, although some positive relationships are described, there are many cases of grotesque killing of the kentuki:

Tuvo un repentino recuerdo de Klaus: él le había enseñado cómo se mataban las gallinas en la vida moderna. Emilia levantó al conejo, lo llevó a la cocina y lo metió en la piletta. Cuando lo soltó para abrir la canilla el kentuki intentó zafarse, pero ella lo tomó fuerte de las orejas y, con todo el rencor y la frustración de las que era capaz, lo metió debajo del chorro de agua. El conejo gritó y pataleó, y Emilia se preguntó qué pensaría su hijo si pudiera espiarla en ese momento, qué tan avergonzado se sentiría de ella si viera sus manos agarrotadas sosteniendo al conejo debajo del agua, tapándole los ojitos y hundiéndolo contra el desagüe con todas sus fuerzas, ahogándolo hasta que la pequeña luz verde de la base dejara de titilar (Schweblin, 2018, pp. 208-209).

In any case, none of the *amos* or the kentukis are represented as victims: they all actively participate in the creation of their virtual and real world. Kentukis and *amos* chose each other randomly. They need to establish

a relationship from scratch, a communication that overcomes the anonymity of both: “¿Qué tipo de persona elegiría «ser» kentuki en lugar de «tener» un kentuki? Pensó en que también podía ser alguien que se sintiera solo, alguien como su madre, en la otra punta de Latinoamérica. O un misógino viejo y verde, o un depravado, ...” (Schweblin, 2018, p. 27). They all, then, build new identities, exclusive identities that, as described, are conceived every time the kentuki is activated: identities that allow the protagonists to pause their real life by creating virtual (secret or overexposed) pleasant spaces of loneliness –compared to their own reality perceived as insignificant– which initially satisfy or at least comfort them, yet dramatically evolve, in almost all cases, in projections of obsessive and toxic solitudes that, juxtaposed, appear destined for destruction. This because these new identities present too many performative elements to be real: none of the characters in *Kentukis* is truly themselves while acting in the hyperrealistic (Baudrillard, 1994) power “game” between *amos* and kentukis.

Consequently, in the novel, the multiplication of human masks with anonymous referents provokes a kind of infinite identity displacement that sometimes becomes a bizarre virtual embodiment⁴⁶:

En Lima, en el supermercado, ... había encontrado el estante vacío, ronroneó también en silencio, para sí misma. Se avergonzó de inmediato, preguntándose cómo podía andar haciéndose la conejita en cualquier sitio. Entonces una de sus vecinas cruzó el pasillo y Emilia la vio tan vieja, gris y coja, murmurando desgracias por lo bajo, que recuperó cierta dignidad. Estaré loca pero por lo menos estoy actualizada, pensó. Tenía dos vidas y eso era mucho mejor que tener apenas media y cojear en picada. Y al final, qué importaba hacer el ridículo en Erfurt, nadie le estaba mirando y bien valía el cariño que obtenía a cambio (Schweblin, 2018, p. 42).

⁴⁶ In some cases the weird embodiment of the individual into a kentuki can also lead to the search for desperate shortcuts to solve real problems: “Su amigo Dein8Öko, por ejemplo, había logrado subirse a un barco y cruzar a Suecia, donde vivía una de sus hijas. La chica hacía tres años que no le hablaba a su padre, pero tenía dos kentukis en el patio y, cuando vio al topo de peluche parado en la puerta de su casa y empapado por la lluvia, lo había adoptado de inmediato” (Schweblin, 2018, p. 154).

2. MORAL DISPLACEMENT... MORAL DISENGAGEMENT

As we have seen in the precedent paragraph, some characters of *Kentukis* transfer their new virtual identity in their real life. Therefore, the novel *Kentukis* explores how the interaction between *amos* and *kentukis*, and the obsessive intrusion of virtuality into the structures of reality can produce the typical moral displacement of video games where: “by identifying with a given character, the character’s belief system becomes the gamer’s own, and he plays accordingly” (Highland, 2006, pp. 16-17). Hence, in video games, “this ‘moral displacement’ also allows players to easily make complex moral decisions, because we are essentially role playing, making the choices we believe our game character would make in the given situation” (Highland, 2006, p. 17). Therefore, during the game, the players’ entire moral scheme is determined in the very same moment they choose their characters: “anything the player must do to accomplish his goals can be justified by the morals of the character” (p. 17).

Nevertheless, the *kentukis* are not part of a video game, they invade real life, raising actual moral issues⁴⁷, subjective reflections and media debates which the narrator often reports with explicit sarcasm or veiled irony:

Ahora en las noticias de Umbertide una reportera informaba frente al hospital estatal: una señora mayor había tenido un paro cardíaco y su *kentuki* lechuga le había salvado la vida llamando a emergencias. En agradecimiento, la mujer le había pedido su cuenta bancaria y le había depositado diez mil euros, pero entonces el *kentuki* había desaparecido, y no había estado ahí para el segundo ataque cardíaco de la mujer, que la dejó definitivamente en el otro mundo. «¿Hay parte de

⁴⁷ The invasion of the *kentukis* –their destruction of the mutant frontiers between virtuality and reality– leads, for example, to transient and surreal reflections on the concept of human freedom: “A alguien se le había ocurrido que maltratar un *kentuki* era tan cruel como tener un perro atado el día entero bajo el sol, incluso más cruel si se consideraba que, del otro lado, había un ser humano, y algunos usuarios habían intentado fundar sus propios clubs y liberar *kentukis* que consideraban maltratados. Pero ¿por qué querría un *kentuki* que lo liberaran? ¿No bastaba con desconectarse uno mismo y listo? Sabía que la libertad en el mundo *kentuki* no era la misma que en el mundo real, aunque esto tampoco ordenaba las cosas si se caía en la cuenta de que el mundo *kentuki* también era real” (Schweblin, 2018, pp. 129-30).

responsabilidad en el kentuki? –preguntó a la cámara la reportera– Y si la hubiera, ¿qué tipo de acciones legales podían aplicarse a estos nuevos ciudadanos anónimos?» Una breve mesa de debate se abrió en el estudio, donde uno que tenía un kentuki en su consultorio de Florencia contó un caso médico distinto, y otro que era kentuki en la recepción de un hotel de Mumbai planteaba sus propios dilemas (Schweblin, 2018, p. 117).⁴⁸

Then, in the midst of a similar widespread, and out of control displacement from reality, the relationships between *amos* and kentukis are portrayed by Schweblin as leading to paradoxical delusions, or, sometimes, –as already stated– to extremely violent episodes that result in peculiar examples of moral disengagement (Bandura, 2002): the (mental and social) process that leads the individuals to a conscious removal of their responsibility to justify their immoral acts, until the “dehumanization” of their victims.⁴⁹

Inside *Kentukis*, moral disengagement pervades the entire text, involving kentukis and *amos* and their described mutant identities and “power” relationships. The evolution from moral displacement to deviant moral disengagement can be explained through the acts of Alina: one of the most ambiguous characters of the novel. As mentioned, she is obsessed

⁴⁸ In *Kentukis*, media are represented while attempting a hypocritical criticism of the kentuki phenomenon, raising moral questions about the viral diffusion of the puppets, while, at the same time, they are contributing to its diffusion. In this respect, the quirky “viral” attempt at boycotting the kentukis to solve the ethical problem of where to bury the puppets once they are “dead” is emblematic: “Un sociólogo rockstar de la televisión llamó a un entierro masivo en cada estado de México la noche del día de Muertos. Su hermano –reggaetonero antiimperialista, abanderado del partido político que le mordía los talones al oficialismo– había terminado su último recital con una contrapropuesta inquietante, gritando al micrófono: «¡No entierren a los muertos, entierren a los vivos!», lo que había generado una confusa discusión en los medios. Al final, previsiblemente, los ánimos se habían calmado y el revolucionario boicot se había ido perdiendo entre noticias políticas mucho más alarmantes” (Schweblin, 2018, p. 188).

⁴⁹ According to Bandura (2002) “the moral disengagement may centre on the cognitive restructuring of inhumane conduct into a benign or worthy one by moral justification, sanitising language and exonerative social comparison; disavowal of personal agency in the harm one causes by diffusion or displacement of responsibility; disregarding or minimising the injurious effects of one’s actions; and attribution of blame to, and dehumanisation of, those who are victimized” (p. 101).

by her lover, Sven, with whom she temporarily relocates from Mendoza (Argentina) to Vista Hermosa, near Oaxaca (Mexico). They live in an artistic residence where Sven creates his art. Alina feels the lack of a real, human identity: “Si el *artista* era un peón abocado y cada segundo de su tiempo era un paso hacia un destino irrevocable, entonces ella era exactamente lo contrario. El último punto al otro extremo de los seres de este planeta. La *inartista*. Nadie, para nadie y nunca nada. La resistencia a cualquier tipo de concreción. Su cuerpo se interponía entre las cosas protegiéndola del riesgo de llegar, alguna vez, a alcanzar algo” (Schweblin, 2018, p. 56); she perceives herself as “fragmented” and insignificant:

También estaba ese otro estado al que tanto le gustaba entregarse, uno que solo tenía que ver con ella. Se encerraba en la habitación y se concentraba en sus maratónicas sesiones de series para volver a la realidad muchas horas más tarde. Quedaba «fragmentada», así le gustaba a Alina describirlo. Era un mareo que adormecía sus miedos más tontos y, quizá por el propio aislamiento, la devolvía al mundo limpia y liviana, abierta al mero placer de un poco de comida y una buena caminata (Schweblin, 2018, pp. 48-49).

Her perception of “no ser nadie”, paradoxically, strengthens her feeling of being powerful just as her kentuki, a crow she calls Coronel Sanders as the owner of the *KFC* brand: “Y no ser nadie era otra forma de anonimato, una que la volvía tan poderosa como él” (Schweblin, 2018, p. 110). Alina, indeed, is particularly preoccupied with the power of the obscure identity of her kentuki “El kentuki podía no contestar, o podía mentirle. ... En cambio ella debía mostrarle su vida entera y transparente, tan disponible” (Schweblin, 2018, p. 28); as a consequence, she decides not to communicate with her kentuki and not to ask it any questions:

Era tierno que no hablara. ... Un «amo» no quiere saber lo que opinan sus mascotas. Lo comprendió enseguida, era una trampa. Conectar con ese otro usuario, averiguar quién era, era también decir mucho sobre uno. A la larga, el kentuki siempre terminaría sabiendo más de ella que ella de él, eso era verdad, pero ella era su *ama*, y no permitiría que el peluche fuera más que una mascota. ... No le haría ninguna pregunta, y sin sus preguntas el kentuki dependería solo de sus movimientos, sería

incapaz de comunicarse. Era una crueldad necesaria (Schweblin, 2018, p. 29).

After discovering that Sven secretly communicates with Coronel Sanders, her secret relationship with the kentuki –a relationship she creates in order to discover something new and unique only for herself, to project her power, her consolatory loneliness and “fragmentación existencial” (Schweblin, 2018, p. 190)– ultimately becomes a deviant obsession. Alina decides to torture the “peluche”: she cuts off its wings, draws a swastika on its head, glues a piece of its beak on one of its eyes. Alina’s disconnection from reality becomes an explicit desire for violence –a desire she hopes could become collective, with the transformation of the kentukis into bizarre means to spread evil all over the world– that turns into the intention to escape from her own real depressive life:

¿De qué se trataba esa estúpida idea de los kentukis? ¿Que hacía toda esa gente circulando por pisos de casas ajenas, mirando cómo la otra mitad de la humanidad se cepillaba los dientes? ¿Por qué esta historia no se trataba de otra cosa? ¿Por qué nadie confabulaba con los kentukis tramas realmente brutales? ¿Por qué nadie metía un kentuki cargado de explosivos en una desbordada estación central y hacía volar todo en un pedazos? ¿Por qué ningún usuario de kentuki chantajeaba a un operador aéreo y lo obligaba a inmolar cinco aviones en Frankfurt a cambio de la vida de su hija? ¿Por qué ni un solo usuario de los miles que circularían en ese momento sobre papeles realmente importantes tomaba nota de un dato de peso y quebraba la bolsa de Wall Street, o se metía en el software de algún circuito y hacía caer , a una misma hora, todos los ascensores, de una decena de rascacielos? ¿Por qué ni una sola mísera mañana amanecían muertos un millón de consumidores por una sola decena de litros de litio volcados en una fábrica brasileña de lácteos? ¿Por qué las historias eran tan pequeñas, tan minuciosamente íntimas, mezquinas y previsibles? Tan desesperadamente humanas. ... Todo se diluía. Compraría sus vuelos de regreso para los primeros días de noviembre, concluyó Alina. ... se subiría a un avión y se escondería en su querida Mendoza para siempre. Al kentuki se lo llevaría con ella. Durante el vuelo, pensó, lo pondría en los compartimentos superiores de la cabina, pero nunca lo bajaría del avión (Schweblin, 2018, pp. 189-90).

Sven, at the same time, as if he were her *amo* in the real life, transforms Alina into a kentuki through an interactive art installation that utterly unsettles the ephemeral mutant borders between reality and fiction of all the interactions between *amos* and kentukis presented in the novel. This installation, moreover, expands Alina's moral disengagement to all the characters involved, including Sven himself.

Around an interactive floor where a series of calls to action are written to incentivize the "live" socialization between viewers and kentukis, the installation includes a series of turned off, "dead" kentukis resting on pedestals. Behind them, their prior existence is shown on screens, each one split into two parts displaying the point of view of the *amo* and of the human being hidden behind the kentuki. Alina sees her "dead" Colonel Sanders: the video behind her kentuki exposes all the tortures she performed on it, which turns out to be a terrified child. Paralyzed by shame, she remains trapped in that vision. She tries to find a way out, unsuccessfully. She cannot escape from the installation which symbolically represents her real life; she cannot escape from her real life and from the contemporaneity invaded by kentukis: "Estaba tan rígida que sentía su cuerpo crujir, y por primera vez se preguntó, con un miedo que casi podría quebrarla, si estaba de pie sobre un mundo del que realmente se pudiera escapar" (Schweblin, 2018, p. 221).

Alina becomes transparent, an object to be shown on a symbolic pedestal that recalls a social gallows, a humiliating pillory. The cruelty that Sven morally justifies as a form of art –his ultimate dehumanization of Alina– is another effect of the possible disconnection mechanism of moral disengagement (Bandura, 2002) activated by the overexposure, by the morbid vision without age, social, ethnicity depicted in Schweblin's novel. Alina becomes a kentuki surrounded by kentukis: surrounded by human beings. Everyone looks at her, everyone judges her; they look at Alina as if they were paradoxically trapped in that vision. Thus, the abovementioned Alina's final question –that closes the novel– seems to be addressed also to them, to the same society that is now her jury: no one can escape from their own life.

CONCLUSION

Inside *Kentukis* the ironic voice of the narrator describes a fictional world where moral issues appear volatile, ephemerals: mere mirrors of a society made up of juxtaposed atoms, “narcissistic islands of egos” (Han, 2017, p. 39) that evoke a sort of “digital swarm”, that “does not constitute a mass because no soul—no spirit—dwells within it” (Han, 2017, p. 13). This human “swarm”, then “comprises isolated individuals” (Han, 2017, p. 13) –or, rather, self-isolated individuals– surrounded and, often, overwhelmed by transparent screens (Han, 2017, p. 24) linked online to abolish the physical distances between users.

Nevertheless, it is important to note that we are not in front of a technophobic novel. Furthermore, the protagonists, as demonstrated by our analysis, are not presented as victims of the digital control operated by society through transparency: they have an active role in the system. Ergo, as we have seen, Schwoblin focuses exclusively on the human side of the relationships established between the people involved. The narrator wanders through their stories and the consequent evolution of their identities “enhanced” by technology, painting a global, supernational horizon that presents individuals eager for parallel lives: consolatory loneliness that may allow them to insubordinate themselves against the perceived meaninglessness of their real lives –real lives where they appear indifferent, dissatisfied, if not even depressed.⁵⁰

Schwoblin’s protagonists seek impossible refuge in the “fronteras mutantes” of the virtuality that make the real world transparent, and that Byung-Chul Han (2015) traces as a sort of “digital panopticon” nourished by “exhibitionism and voyeurism”: a digital panopticon where “subjects bare themselves not through outer constraint but through self-

⁵⁰ The characters’ narcissism and willingness to become transparent or indiscreet voyeurs connect to what, in some cases, gives the impression of a real mental depression; depression that, according to Byung-Chul Han (2017), is “a narcissistic malady. Overwrought, pathologically overmodulated self-reference makes one depressed. The narcissistically depressive subject hears only echoes of itself. Meaning exists only when it manages to recognize itself again. The world appears only in adumbrations of the self. Ultimately, the subject, exhausted and worn down by its own self, drowns in itself” (Han, 2017, p. 51).

generated need, that is, when the fear of having to abandon one's private and intimate sphere yields to the need to put oneself on display without shame" (Han, 2015, p. 46). Yet, at the same time, the protagonists are pictured while trying to create relationships that exceed the limits of transparency: trying, in some way, to build relationships based on a desperate, obsessive search for human trust –although they are mostly doomed to failure.

The protagonists fail to create lasting, satisfying virtual/real new identities because the performative, spectacular features of their mutant relationships destroy the spontaneity of their behaviors. The physical projection of human identities into the kentukis, as "mascotas", and the obsession of the amos with taking control of the virtual/real relationship cause the described power "game" between them to be steeped in simulation even when (voluntarily or not) the kentuki mask is abandoned. In this sense, the moral displacement and the deviant dehumanization that the characters continuously practice towards their partners are not caused by an occult powerful authority. Schweblin's characters, as simulation of real contemporary human beings, seem "inebriated", if not "enraptured by the digital medium" (Han, 2017, p. 6), but blind to the possible consequences of its use, willingly forgetting that they are the definitive active responsible for their actions.

In conclusion, while implicitly warning about the impossibility of escaping from real life, *Kentukis* does not offer any kind of moral justification to the potential threats derived by the use (and abuse) of technology: if the dark side of digital technology exists, its causes should be traced back to human agency (Bandura, 2002)⁵¹, to its potential moral evil.

⁵¹ According to Bandura (2002), the "moral agency" of the individual –as a social being– "has dual aspects manifested in both the power to refrain from behaving inhumanely and the proactive power to behave humanely"; however, the "self-regulatory mechanisms governing moral conduct do not come into play unless they are activated and there are many psychosocial mechanisms by which moral self-sanctions are selectively disengaged from inhumane conduct" (Bandura, 2002, p. 101).

BIBLIOGRAPHY

- BAUDRILLARD, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S.F. GLASER, Trans.). University of Michigan Press.
- BAUDRILLARD, J. (1993) *The Transparency of Evil: Essays on Extreme Phenomena* (J. BENEDICT, Trans.). Verso.
- BANDURA, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education, Stanford University*, 31(2), 101-119. stanford.io/3nXZxxm
- BANDURA, A. (2017). *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*. Erickson.
- BAUMAN, Z. (2014). *La vita tra reale e virtuale* (M. G. MATTEI, Ed.). Egea.
- EFE (2018, 22 October). La argentina Samanta Schweblin novela el lado oscuro de la tecnología. *elDiario.es*. bit.ly/3oiV2xo
- FERNÁNDEZ PORTA, E. (2018, 2 September). Eloy Fernández Porta: “La caída es un relato más completo y complejo que el triunfo” [Interviewer P. ELORDUY]. *Elsaltodiario.com*. bit.ly/2MoAN4r
- FOUCAULT, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5.
- FOUCAULT, M. (2020). *Utopie Eterotopie* (A. MOSCATI, Ed.). Cronopio.
- HAN, B. C. (2017). *In the Swarm. Digital Prospects*. (E. BUTLER, Trans.). The MIT Press.
- HAN, B. C. (2015). *The Transparency Society* (E. BUTLER, Trans.). Stanford University Press.
- HAN, B. C. (2015) *Nello sciame, visioni del digitale* (F. Buongiorno, Trans.). Nottetempo.
- HIGHLAND, M. (2006). *Simulation and Identity in Video Games*. bit.ly/3a5liGJ
- SCHWEBLIN, S. (2018). *Kentukis*. Literatura Random House.

FROM THE “GIANT” TO THE HUMAN “BEATEN”: THE
HUMANIZATION OF THE *KRONEN* ANTIHERO IN
JOSÉ ÁNGEL MAÑAS’S *LA ÚLTIMA JUERGA*

DR. MATTEO LOBINA
DÍKĚ Foundation, Italy

ABSTRACT

José Ángel Mañas’s *La última juerga* is the last installment of what we call *Proyecto Kronen*, a literary project started with the publication of the novel *Historias del Kronen* in 1994. Carlos Aguilar’s comeback as the protagonist, twenty-five years after his *Historias*, transforms *La última juerga* in a harsh reflection on the moral value of life just before death. Under the surface of Carlos last deformed trip against life, Mañas enlivens an inner dialogue with his protagonist. Mañas-Carlos dialogue, in the course of the study, acquires multiple nuances, emerging from the fiction to become a subtle communication between the real author and his *Kronen* model reader; a subtle communication fostered by intertextuality, and by the transversal connection between the lyrics of the two The The’s songs that framed Carlos’s path from the *Historias*... to the *juerga*: from Carlos’s desire to be an immortal *Giant* to a “real” human *beaten*.

KEYWORDS

Realismo sucio, Generación X, autofiction, punk.

INTRODUCTION

The main aim of this study is to interpret *La última juerga* (2019) –a novel awarded with the 51^o Premio de Novela Ateneo de Sevilla 2019– as the ultimate metareferential installment of José Ángel Mañas’s *Proyecto Kronen*⁵² (Lobina, 2019, p. 27) started by the Spanish author with the publication of *Historias del Kronen* in 1994.⁵³

Following a qualitative method aimed at investigating the ultimate meaning of the social pictures created by Mañas within his literary *Proyecto*, *La última juerga* becomes the closure of a narrative universe inspired by a sort of “posrealismo” (Mañas, 2012, p.4925), or “realismo punkizante” (Mañas, 2012, p. 4945)⁵⁴, that: “ya no es armonía, sino también vibración electrónica. Es un neofuturismo, un neometropolismo, que sitúa al hombre en un entorno donde el sexo

⁵² The book series that we call *Proyecto Kronen* consists of five novels: *Historias del Kronen* (1994), *Mensaka* (1995), *Ciudad Rayada* (1998), *Sonko95* (1999), *La pella* (2008), and *La última juerga* (2019).

⁵³ The immediate success of *Historias del Kronen*, best seller and finalist in the *Premio Nadal* (*Ediciones Destino*), transforms José Ángel Mañas, in his twenties, into a sort of symbol for a group of young Hispanic rebel authors: the *Generación X* writers. Although, the *Generación X* writers have never represented a real school, they express a brand new literary voice, a sort of new literary *realismo sucio* (Santana, 2007) transposed by the Northern American Dirty Realism (Buford, 1983). The success of *Historias del Kronen* was amplified by its movie adaptation, directed by Montxo Armendáriz.

⁵⁴ Within the boundaries of his narrative *Proyecto*, Mañas’s rebellion against what he defines as the literary “grand style” (Mañas, 2011, p. 275) ends up being punk “ruido” [noise]. The subjective treatment of the Spanish lexicon –through the use of urban slangs, “colloquial speech and popular media culture” (Henseler, 2011, p. 1)– becomes one of the “signature” features of the author –see Capanaga (1996). José Ángel Mañas defines his own aesthetics through the publication of articles and essays such as *El legado de los Ramones* (2011) and *La literatura explicada a los asnos* (2012). In the latter, he describes his *Kronen* texts as examples of *posrealismo* that, like punk music: “Supone una inversión radical de valores estéticos, ... una apología del ruido y del feísmo, ... o, como lo calificué yo mismo, «ruido literario» ..., quizás lo más característico ... fuera el *tono* violento, agresivo, como un escupitajo ... Este realismo punkizante fue uno de los extremos más radicales e irracionales del posmodernismo” (Mañas, 2012, pp. 4932-45).

como la droga, como la velocidad, se han convertido en puntos de referencia” (Gullón, 1998, p. XXIV).⁵⁵

Within this study, under the surface of Carlos Aguilar’s –the main character of *Historias del Kronen* and *La última juerga*– last trip against life, we focus on the role of the autofictional voice of the author fighting to humanize Carlos just while he struggles to remain a cold dehumanized *Kronen* work of art. In the course of our analysis, the inner author-protagonist dialogue acquires multiple nuances, emerging from the fiction to become a subtle communication between the real author and his *Kronen* model reader through the use of intertextuality.

According to our research, the symbolic, multilevel dialogue of *La última juerga* is completed by the intrusion of the song *The beaten generation* (1989) by The The, as *Giant* (The The, 1983) did in *Historias del Kronen*: the song that haunted and literally framed Carlos’s *Historias*. Thanks to the symbolic, transversal juxtaposition between the lyrics of *Giant* and *The beaten generation*, Carlos’s self-proclaimed exceptional fashionable, dandy status as an ephemeral *Giant* is forced to recognize his human status; Carlos’s punk, rebel *ruido* evolves in a definitive silence: Carlos, following the The The’s lyrics, becomes a *beaten*, an exhausted real human being.

1. FROM HISTORIAS... TO LA ÚLTIMA JUERGA

“Eres Carlos Aguilar, y hace veinticinco años que no nos vemos” (Mañas, 2019, p. 6). *La última juerga* begins with these words included in the *Prólogo inevitable*: the autofictional mask of the Spanish writer José

⁵⁵ The existing bibliography and criticism on *Generación X* and José Ángel Mañas’s work is considerable. Generally speaking, as reported by Henseler (2011), a distinction should be made between critics who, on the one hand, reject this kind of narratives as anti-literature, mere “costumbrismo juvenil” (Navarro Martínez, 2008, p. 18) related to commercial culture: mere blank derivations of the hyperrealistic simulation and fragmentation of postmodernism identified by, for example, Baudrillard (1994) or Jameson (1991); on the other hand, other critics see in such literary rebellions potential opportunities of new representation of reality through fictional texts: these critics inspired our research. See, beside Henseler (2011), Everly (2010), Gullón (1998), Spires (2005), Urioste (2009), Henseler (2013), Moreiras Menor (2002), Navarro Martínez (2008) Mancha (2006) –cf. Bibliography.

Angel Mañas starts a symbolic dialogue with his nemesis, his most famous character, Carlos, the protagonist of *Historias del Kronen*.

Mañas is trying to break through the fiction to make his voice heard amidst the noise of Carlos and his *Kronen* replicas' subjective, exaggerated, media and drug infused monologues. Hence, Mañas's inclusion reconnects the reader to Carlos Aguilar, who vanished from the *Proyecto* after his *Historias*.

Carlos Aguilar inside *Historias del Kronen* was a young university student belonging to the rich bourgeoisie of Madrid, totally devoid of human nuances, selfish, unable to really communicate with other human beings, manifesting a bidimensional yet complex "schizophrenic consciousness" (Smith, 2005, p. 88). Carlos's own fragmentary monologue, his monotonous description of everyday life, his harsh but void critical comments on real events invaded Mañas's *opera prima*: a cold, icy literary space overwhelmed by his virtual vision.

Carlos, inside *Historias del Kronen*, was a sort of media hologram who perpetually wandered, with his group of peers, in a nocturnal, toxic, flat and dehumanized Madrid, he has always interpreted by means of a distorted understanding of media devices, that Agamben (2009) includes in his definition of "apparatus": "anything that has in some way the capacity to capture, orient, determine, intercept, model, control, or secure the gestures, behaviors, opinions or discourses of living beings." (Agamben, 2009, p. 14) to produce a kind of human subjectivity. As Carlos's misinterpretation seems to demonstrate inside Mañas's fiction, this human subjectivity could be put at risk by the frantic accumulation of modern devices/apparatuses because "the boundless growth of apparatuses in our time corresponds to the equally extreme proliferation in processes of subjectification. This may produce the impression that in our time, the category of subjectivity is wavering and losing its consistency; ... a dissemination that pushes to the extreme the masquerade that has always accompanied every personal identity" (Agamben, 2009, p. 15).

Thus, inside Carlos's *Historias del Kronen* mind, the devices do not mediate or satisfy the search for human happiness, and are merely based on

a kind of “nontruth of the subject” (Agamben, 2009, p. 21): a blurred truth that leads him to unleash a deviant desire of violence. Carlos kills his friend Fierro in the chapter XIV of *Historias del Kronen* –we consider as the narrative climax and the metonymy of the whole text (Lobina, 2020, p. 29)– without showing any human feelings. Death suddenly becomes real, yet it lacks of the spectacular features he was looking for, causing him only surreal disgust for Fierro’s weakness. In that moment, just when his moral void ultimately clashed with reality, José Ángel Mañas decides to break his monologue, leaving Carlos’s *Historias* lost in that mentioned “nontruth of the subject”, lost in his personal and toxic moral vacuum, fluctuating in a sort of blank space until the publication of *La última juerga*.

Carlos consequently disappears in front of the reader, silently drowning in the lyrics of the The The’s song *Giant*, abandoning the successive installments of the *Kronen* universe, opening a deep gap inside that complex narrative space. Mañas firstly decided to fill this symbolic *Kronen* gap with the voice of one of Carlos’s friends, Roberto –the very first human voice of the *Proyecto Kronen*– in the epilogue of *Historias del Kronen* (1994) and then with his own autofictional mask.⁵⁶

At a first glance, the absence of Carlos seems necessary: his critical posture against the world, as pointed out by Smith (2005), was bidimensional, schizophrenic, empty, imprisoned in the described perpetual and virtual replay of media images, he enhanced by drug and alcohol abuse. Carlos –as an evanescent *holograma mediático*– could not really interpret the *posrealismo* reproduced by Mañas; yet, his absence has been rumbling inside the mind of his author, and of the *Kronen* reader, for more than twenty years.

Hence, Mañas gives Carlos another opportunity, as if he were a real human being. Aided by the passing of the years outside of the fiction, Mañas secretly evolves the humanity of Carlos, who, inadvertently takes

⁵⁶ Mañas involved himself through autofiction (Alberca, 2007) in all the subsequent *Kronen* novels –as protagonist or secondary character– to transmit a sense of humanity and empathy to the reader, and to give a broader interpretation of the contemporary essence of his punk literature (Lobina, 2019, p. 31).

possess of a personal past: the past necessary to analyze and complete the cyclical and ephemeral present of his twenties, to finally interpret the moral void of his life in front of the reader. Ergo, Carlos, who is excluded from “la música en *Mensaka*, las drogas, al sexo, y la violencia en *Ciudad rayada* y, ... el bar en *Sonkog5*” (Urioste, 2004, p. 462) and from the hypocrite social divisions represented inside *La pella* (2008), reappears, as the main character of *La última juerga*, on the verge of his fifties, evolved in a successful literary agent whose life of excesses has reduced him to a heroin addict, diagnosed with lung cancer with bone metastases. He reappears trying to live his last adventure in a precarious balance between extreme fun (a literal *juerga*) and a tragic escape.

Nevertheless, Carlos does not perform another monologue: his reloaded voice now is mediated by the “physical” presence of the author who shows him –despite Carlos’s struggles to remain a cold dehumanized *Kronen* work of art– his human natural death, proposing a true and bitter reflection on life and its moral sense, on the instant immediately before Carlos’s death: a long symbolic moment that precisely mirrors the last twenty-five years of waiting that separate his tragic *juerga* from the *Historias*.

2. CARLOS’S FINAL TRIP

“¡Que empiece la función!” (Mañas, 2019, p. 7) says Mañas’s mask –concluding the mentioned *Prólogo inevitable* which opens *La última juerga*– predicting Carlos’s death: “sé lo que te va a suceder a lo largo de estas trescientas y pico paginas” (p. 6). These words hence suggest a sort of advice for Carlos: an obscure “get ready for your funeral” that leads us to define *La última juerga* as the final battleground of Mañas’s auto-fictional voice. Indeed, Mañas’s voice opens and closes (by also invading the *Epílogo*) the entire text –which is an explicit Carlos’s first-person narration⁵⁷– remixing fiction and reality to take full responsibility for the death of his most famous character: to paradoxically dignify him.

⁵⁷ The novel –framed by the *Prólogo inevitable* and from the *Epílogo: Somos todos una gran camada de cachorros felices...* where Mañas’s mask explicitly reappears in a *Kronen* novel– is narrated by Carlos in the remaining three parts:

Within *La última juerga*, Carlos's voice, despite a totally brand-new humanity, remains evanescent. Carlos's temporary takeover of the text starts exactly with the first chapter, where he tries to unsuccessfully get rid of Mañas and his symbolic vendetta expressed in the *Prólogo inevitable*. Thus, Carlos, like other characters in some previous *Kronen* novels, first decides to slander Mañas and his writer status: "El que tengo delante se llama José Ángel Mañas. Es una antigua gloria que se hizo famoso hace un par de décadas escribiendo no sé muy bien qué. Jamás me he molestado en leer sus libros porque tengo una máxima muy clara: cuando alguien me cae mal, no leo lo que escribe" (Mañas, 2019, p. 27).

Then he symbolically destroys the identity of his creator, by tearing apart his business card and using it to snort cocaine with a colleague. Carlos⁵⁸ snorts Mañas and unconsciously includes him, his voice and

1) *Un reencuentro tóxico* (five chapters): *Sobre hospitales y cánceres*; *Luxury Films for ever*; *Dos viejos amigos*; *El polígono Marconi*; *Voyage, voyage*.

2) *Viaje a ninguna parte* (seven chapters): *Un martes cualquiera*; *Ruinas de Medellín*; *Un mono puñetero*; *Breve chirigotada*; *Punta Umbría*; *Resacón en Huelva*; *Quien tiene miedo da miedo*.

3) *Un nuevo fan de Óscar Pistorius* (three chapters): *Hola, Chaval*; *Hermanos*; *Humor negro*.

⁵⁸ Inside the novel, Carlos's voice tries to explicit his more mature but always *Kronen* identity following his well-known search for expressiveness, made by naked, harsh words, offspring of the aimed authorial punk pornography. Carlos keeps on pronouncing bad words and his linguistic creativity approaches again the world of alcohol and drugs, showing his usual taste for neologism by a continuous appropriation of international brands, movies, actors, music bands and lyrics belonging to the reality he shares with Hispanic readers, with the usual intention of "spanishizing" his world. The reader—superficially guided by Carlos's unfiltered, evanescent voice—symbolically experiments the sensation of living a chaotic displacement, a definitive banal and nonsense journey without moral limits which takes the form of an outlandish remix of the picaresque and chivalric novel codes. Carlos lives his last adventure bringing with him one of his oldest friends, Pedro, the most conservative character of *Historias del Kronen*. Pedro momentarily leaves his ordinary and perfectly integrated life to follow Carlos, leaving his family and falling in love with Simona, a Romanian prostitute, while they are pursued by Vasile, the father of Simona's son, Nicu. This chase transforms the novel into a sort of replica of a rogue road movie that brings Carlos, Pedro, Simona and Nicu to Seville, away from Madrid, passing through a historical Spain that recalls the feats of the *Conquistadores*, here mixed with the continuous references to the contemporary real world through the voices of radio and television that invade the fiction of the text (Lobina, 2020, p. XXXVI).

his soul inside himself, assuming, from the beginning of the novel, some kind of three-dimensional human features.

Carlos hence evolves into a human being endowed with a soul, that he, throughout the novel, constantly tries to reject. Thus, he continues to express an intrinsic, almost radical evil attitude that makes him perform immoral acts; nevertheless, Carlos is unable to rule the world he directly describes to the reader, so that he seems obliged to feel empathy for other human beings –as when he shows respect for his grandfather’s memory who “boringly” deceased in *Historias del Kronen* or when he longs for the love of his ex-girlfriend. In any case, his most human and surprising characteristic lies on the fact that, for the first time in his literary life, he fears death. During his *Historias*, death was only “un juego, ... la parte substancial del espectáculo irreal de la vida” (Gavela, 2008, p. 219), ending up being “una excitación deseada” (Alchazidu, 2009, p. 25). However, inside *La última juerga*, human death is turned into something normal, something Carlos finds repulsive; the ultimate spark to start his last toxic runaway: a journey to nowhere.

Specifically, following Carlos’s evanescent voice, the chronicle of his escape ends with a tragic car accident: Carlos, after being in a coma for more than a month, returns to life without legs. Mutilated and forced to stay in a hospital bed in Seville, just before giving the floor to Mañas’s voice, he remains silent for two whole chapters (the thirteenth and fourteenth), where his family, friends, work colleagues parade by him unleashing a whirlwind of direct attacks on his insensitive life attitude.

In the fifteenth chapter, Carlos will no longer be a silent mirror and manages to speak, just to express his ultimate and unexpected human evolution, and his intention to terminate his life, since: “Lo peor es esa sensación de estar encerrado en un cuerpo con el que uno ya no se identifica” (Mañas, 2019, p. 239). Here, inside these words, his refusal of normal death ceases to exist: the spark which fuels his last trip turns off its energy. Carlos is now obliged, in front of the reader, to locate his existential void inside his terrible, concrete, physical pain; inside that normal death he has always defied by a perpetual “suicida” (Mañas, 1998, p. 234) attitude. He is obliged to recognize his human status: this

psychological evolution will let the author silence Carlos's selfish voice, in order to definitely conclude the text and the whole *Proyecto Kronen* by explicitly inserting himself inside the *Epílogo*.

Mañas's autofictional voice, until the *Epílogo*, seems to be hidden behind the *ruido* of Carlos's voice. Yet, since it was symbolically snorted by him, Mañas has the opportunity to bring his voice inside the whole novel, inside the various digressions that the real author mixes in the background of the toxic and nihilist exploits of Carlos and his travelling companions. These authorial subtle digressions, at a deeper reading, differ from the linguistic register used by Carlos, which on different occasions becomes essayistic, a sort of simulation of Mañas's voice in real essays like, for example, *La Literatura explicada a los Asnos* (2012) or *Un escritor en la era de internet* (2017).

Mañas's digressions deal with a variety of subjects, such as globalization, Spanish nationalism, the *procés catalán*, the *ruta del bakalao*, the role of the writer in the 21st century, and, especially, the nostalgia of the *Kronen* nineties. Mañas's voice then is fostered by a massive use of intertextuality, for example by the quotations that the real author includes as epigraphs to each of the chapters: extremely heterogeneous quotes derived from poems, songs, novels, essays, and interviews reported in different languages, taken from international and Hispanic authors.⁵⁹ These quotes reflect the same atmosphere of their respective chapter, and they make explicit that, inside *La última juerga*, the metaphoric satellite antenna, identified by Gullón (1998, p. XXIII) as only capable of transmitting the present inside *Historias del Kronen*, now transmits a culture that goes beyond, becoming in some way historical, expanded towards reality. The various, heterogeneous intrusions –the “parareferencialidad” (Gullón, 1998, p. XXIII)– of *La última juerga* hence structure the space of the novel around a cultural net that –paraphrasing Fernández

⁵⁹ Céline (*Muerte a crédito*), Baroja (interview), Los Planetas (*Desaparecer*), Lucía Etxebarria (*Amor, curiosidad, prozac y duda*), Ray Loriga (*Héroes*), Roger Wolfe (*Todos los monos del mundo*), Nirvana (*Smells like teen spirit*), William Burroughs (*Junky* and *El almuerzo desnudo*), Luna Miguel (*Poetry is not dead*), Violadores del Verso (*Máximo exponente*), El niño gusano (*Pon tu mente al sol*), Los Enemigos (*La cuenta atrás*), Nacho Vegas (*El ángel Simón*) Javier Bardem (*Mar adentro*), Lorenzo Caprile (interviewed by Andréu Buenafuente).

Mallo (2009)– allows a sort of deep “lectura transversal” of the novel and to interpret the authorial intent as an attempt to transform the text into a meaningful cultural artifact able to definitively connect the reader to the *Kronen* world and, consequently, to the deformed, yet brand-new human identity of Carlos.

Thus, Mañas’s voice officially decides to become explicit, and to take possession of the novel in the *Epílogo*, where, as in the *Prólogo inevitable*, Mañas imagines himself having a conversation with Carlos, who recently passed away. The explicit authorial intrusion inside the *Epílogo* gives birth to a narrative that simulates a sort of cross-cut cinematographic montage where the depiction of Carlos’s funeral ceremony is superimposed on the description of a fashion catwalk attended by Angela, Carlos’s ex-girlfriend. This creative juxtaposition between fashion and death seems to make explicit the author’s criticism of the coldness of the dominant image in the construction of the blank *Kronen* characters’ identity drawn by himself: the same empty and repeated image capable of producing characters –as Carlos– incapable of facing the real world. The creative fashion and death juxtaposition however, at a deeper level, seems to catch with Carlos’s extreme desire to differentiate himself from others; Carlos’s secret desire to become a (deformed, toxic) work of art: to be what we can define as a sort of modern and extreme dandy, an “ácrata civilizado” (Mañas, 2019, p. 240), since “El glamur nace de la necesidad de creer que la vida es más que vida y un cuerpo más que un cuerpo. Esa es la filosofía del trapo: embellecer al ser humano y convertirlo, aunque sea por un momento, en obra de arte” (Mañas, 2019, p. 264).

In this sense, while Mañas’s voice directly describes to the reader the new human Carlos Aguilar accepting the death of his own body, the author ambiguously grants him a grotesque, creative further last spree: Mañas gives Carlos the opportunity to satisfy his morbid last wish. As a result, Carlos’s oldest friends –inside the old *Kronen* bar of the 1994’s novel– filthily snort part of Carlos’s ashes mixed with cocaine, before scattering the remaining part on the “*Emetreinta*”, the Madrid highway symbol of *Historias del Kronen*. The grotesque, disturbing gesture appears to ironically call for never losing the *Kronen* style in spite of the

acceptance of death as something natural, since the novel closes with the famous aphorism “La moda pasa, el estilo permanece” (Mañas, 2019, p. 282), to flow in the lyrics of the already mentioned The The’s *The beaten generation*, which completes Mañas’s intertextuality and lowers the volume of the authorial irony in order to transform Carlos –following precisely the The The’s lyrics– from the desired immortal *Giant* to a human *beaten*.

3. FROM THE *GIANT* TO THE HUMAN *BEATEN*

To strengthen and complete our analysis of Carlos’s human –but always *Kronen*– evolution through the dual narrative voices of *La última juerga* and, from a broader perspective, through the fictional path Carlos pursues between the two *Kronen* novels, we must emphasize the role of what, in the precedent paragraph, we read literally as the very last breath of the *Kronen* narrative: the selected fragments of The The’s *The beaten generation* that flow inside Mañas’s fiction.

When you cast your eyes upon the skylines / Of this once proud nation
/ Can you sense the fear and the hatred / Growing in the hearts of its
population / And youth, oh youth, are being seduced / By the greedy
hands of politics and half-truths / The beaten generation / The beaten
generation / Reared on a diet of prejudice and misinformation ...
The beaten generation / The beaten generation / Open your eyes, open
your imagination / We’re being sedated by the gasoline fumes / And
hypnotised by the satellites / Into believing what is good and what is
right / You may be worshipping the temples of mammon / Or lost in
the prisons of religion / But can you still walk back to happiness / When
you’ve nowhere left to run? (The The, “The beaten generation”, in Mañas, 2019, p. 5; p. 283).⁶⁰

⁶⁰ The The The’s music intrusion follows a peculiar authorial narrative strategy that characterizes all *Kronen* novels: music is constantly mentioned, evaluated by characters, so that various lyrics invade the texts, their plots, suggesting desired attitudes, fashion styles, ranging from the declared authorial inspirational punk, to grunge, electronic and –inside *La última juerga*– trap music. The music inside the *Kronen* novels recreate an ideal dimension, a parallel space to the world of video and drug consumption. Here Carlos and his replicas seek new temporary and ephemeral identities disconnected from reality, from their visual interpretation of the mediatic surface they live, that, with the help of music could be definitely experienced with eyes (screens)

The words of The The mark the official closing of the entire literary *Kronen* project. *The beaten generation* frames *La última juerga* and constitutes, according to our vision, the last symbolic dialogue of the novel with *Historias del Kronen* which, as mentioned, opens and closes with the lyrics of The The's *Giant*:

The sun is high and I'm surrounded by sand. / For as far as my eyes can see / I'm strapped into a rocking chair / With a blanket all over my knees / I am a stranger to myself / And nobody knows I'm here / When I looked into my face / It wasn't myself I'd seen / But who I've tried to be. / I'm thinking of things I'd hoped to forget. / I'm choking to death in a sun that never sets. / I clugged up my mind with perpetual grief / and turned all of my friends into enemies / and now the past has returned to haunt me. / I'M SCARED OF GOD AND SCARED OF HELL /AND I'M CAVING IN UPON MYSELF / HOW CAN ANYONE KNOW ME / WHEN I DON'T EVEN KNOW MYSELF (The The, "Giant", in Mañas, 1998, p. 9; p. 239).

Giant was the song that metaphorically haunted Carlos throughout the text. Carlos lets himself (consciously or not) be captured by its lyrics and rhythm, in various passages of the novel, completing his psychopathic mental space. In particular, the protagonist's obsession with this song leads us, once again, to his rejection of the real world, to his lack of empathy. This because *Giant* lyrics, as if they were a mirror of Mañas's novel, describe a man who does not know himself, and who believes that no one can teach him anything; a man who finds himself alone, frustrated and disappointed by society. According to Henseler (2011), *Giant* words inside Mañas's *opera prima* seemed to suggest a kind of stop, a pause against the speed of the metropolitan toxic life represented in the text: they chased Carlos, reminding him that real life exists; the real life where he is forced to declare: I "turned all of my friends into enemies" ("Giant", 1983); the real life where time inevitably passes and "crashes into the technologically mediated space" (Henseler 2011, p. 82) where Carlos really wants to live, surrounded by all kind of strong (toxic, sexual, violent) sensations which can bring him closer to risks, to

closed (off). See Navarro Martínez (2010) on the role of music inside Mañas and other *Generación X* writer's works.

a desired spectacular death as a macabre, fashionable work of art. Carlos's emotional "stops" designed by Mañas with the help of the The The's lyrics were also interpreted by Everly (2010) as synonymous of the human spiritual crisis embodied by Carlos's best friend Roberto in the epilogue of *Historias del Kronen* (Everly, 2010, p. 197).

Furthermore, in our view, *Giant* involves the reader in a deeper interpretation of the novel, strengthening the authorial choice of the plural of the Spanish word for story, "historias", as the title of the text: the *Historias* that had been paradoxically singular, owned by Carlos until the final chapter of the text, now become plural not only with Roberto's voice, but also with the insertion of the The The's words that carried with them the dialectic effect of including the reader inside the text. Thus, we interpret that reader's inclusion as intentional on the part of Mañas, who, like Roberto, seems to open up the novel to alternative, possible endings, new *Historias* free from Carlos's harsh comments and thoughts.

Therefore the writer's search for a dialogue with a reader involved in the interpretation of his cultural artifacts, now, inside *La última juerga*, reached a whole new level in order to definitively awake the reader's conscience, their social identification, their moral reflection on contemporary life. This writer-reader dialogue digs again in the words of The The to describe the tragic evolution of Carlos in a sort of human *beaten* precisely when he moves closer to his death as an antihero and toxic icon: specifically, we can highlight this human evolution if we connect, as a sort of transversal patchwork, some of the verses that constitute the lyrics of *Giant* with some of *The beaten generation*. In this sense, we can symbolically create the ultimate abstract synecdoche of another narrative exchange: the aforementioned definitive symbolic dialogue between *Historias del Kronen* and *La última juerga*.

Within this symbolic juxtaposition, inside *Giant* words, but from *La última juerga* point of view, we can, for example, see Carlos's inner mental path starting from his inability to recognize himself, saying: "I'm strapped into a rocking chair ... I am a stranger to myself ... When I looked into my face/ It wasn't myself I'd seen ... I'm choking to death

in a sun that never sets” because “now the past has returned to haunt” him, so that he, Carlos of *La última juerga* –and not anymore the young repentant Roberto– is “scared of God and scared of Hell”; and, again, following our transversal lyrics track, these feelings, flowing inside *The beaten generation* words that concretely frame Carlos’s last *juerga*, help Carlos open his human eyes, forgetting his fashionable media screens: “Open your eyes, open your imagination”, but just for a moment (symbolically the entire text that precedes the *Epilogo*), just before closing them (in the *Epilogo*) to address the contemporary nuances of a meaningful human natural darkness. Carlos, in any cases, is advised: he cannot “still walk back to happiness”, the happiness that he has never known, precisely because of his perpetual misinterpretation of the devices of modernity. Yet, despite remaining an anarchic nihilist dandy awarded with a fashionable but grotesque ending, he can recognize that the *juerga* has dramatically vanished, and he, as a normal human being with soul and fears, has “nowhere left to run”.

CONCLUSION

As the main result of our analysis, we can state that the described symbolic transversal juxtaposition between the two songs included in the novels –*Historias del Kronen* and *La última juerga*– brings out the ultimate voice of *La última juerga* (and of the whole *Proyecto*): the voice of the implied author able to –by silencing Carlos’s *ruido*– expand the inner space of the text to the reality, the world of the reader.

In this novel, the new awareness of the human void experimented by Carlos when he closes his eyes allows him to progress toward a sort of hybrid normality (Lobina, 2019, p. 30) already experimented by other characters during his absence from the *Kronen* project: his self-proclaimed exceptional fashionable, dandy status as a mediatic ephemeral *giant* is forced to acknowledge his human features. Hence, Carlos, because of Mañas’s will, reluctantly changes his status, letting the reader discover the truth behind his portrait (and behind the two novels led by him) that becomes a sort of enhanced fictional self-portrait of life able to force readers to say exactly what Mañas states in the prologue of the

text, “You are Carlos Aguilar...” (Mañas, 2019, p. 6), finally recognizing Carlos as a warped projection of a real human being.

Thus, during his last *juerga*, Carlos—who always tries to shout its disdain to the real contemporary world—can do nothing about his real death, his real life. Carlos’s rebel shout evolves in a definitive silence: the silence of a *beaten*, of an exhausted real human being who discovers that there is “nowhere left to run” (“The beaten generation”, 1989).

Moreover, within Carlos’s silence and his human contemporary evolution, the “X” that defined Mañas’s *Kronen* antiliterature definitively ceases to be a simple negation or unknown factor, expression of a perpetual, blank moral vacuum, and becomes a definitive space for cultural reflection; this evolution (of Carlos, of the X, of Mañas’s *Kronen* antiliterature) confirms Henseler’s opinion regarding the very same label that was used to represent an entire generation of writers: “The essence of the ‘X’ resides in its permutability ... that allows for the inclusion of opposites in the same space (margin and mainstream, blank and filled, negative and positive) ... it is a state inherently determined by movement and change” (Henseler, 2011, pp. 32-33). Then, with his last *Kronen* installment, Mañas puts in place a tragic journey, symbolically Carlos’s last blink: the last chapter of an individual punk research (of the author and of his literary mask) that trespasses, forces the novel limits to investigate the contemporary real life meaning.

In conclusion, through *La última juerga*, Mañas offers the reader another realistic and *desgarrado* portrait of some unpleasant aspects of society (drugs, addictions, illness, violence, intolerance, melancholy), where, again, the priority is given to feelings, to deformed emotions based on dramatic experiences which continue to be exposed on the surface of the text. Yet, at the same time, he gives space to a critical analysis of postmodernity, its individualism, its power mechanisms, beyond the *Kronen* repulsive yet true surface, since “Lo bello asimilado, desproblematizado y sin traumas es en realidad feo, falso y de una moralidad dudosa” (Mañas, 2011, pp. 1787-93).

BIBLIOGRAPHY

- AGAMBEN G. (2011). *Che cos'è il contemporaneo e altri scritti*. Nottetempo.
- AGAMBEN G. (2009). *What is an Apparatus? and Other Essays*. (D. Kishik & S. Pedatella, Trans.) Stanford University Press.
- ALBERCA M. (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Biblioteca Nueva.
- ALCHAZIDU, A. (2009). Tiempo y espacio en Historias del Kronen, una de las crónicas urbanas de la Generación X. *Études Romanes de Brno*, 2, 19-28. bit.ly/2Yo8M5x
- ARMENDÁRIZ, M. (Director). (1995). *Historias del Kronen* [Film]. Alta Films.
- BAUDRILLARD, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S.F. GLASER, Trans.). University of Michigan Press.
- BUFORD, B. (Ed.) (1983). Dirty realism, new writing from America. *Granta. A Paperback magazine of new writing*, 8.
- CAPANAGA, P. (1996). La creación léxica en Historias del Kronen. *Centro virtual Cervantes AISPI*, 49-58. bit.ly/39cHWh1
- EVERLY, K. (2010). *History, Violence, and the Hyperreal: Representing Culture in the Contemporary Spanish Novel*. Purdue University Press.
- FERNÁNDEZ MALLO, A. (2009). *Postpoesía: Hacia un nuevo paradigma*. Anagrama.
- GAVELA, Y. (2008). La imagen como elemento mediador de la realidad ficticia de *Historias del Kronen*. In S. JUAN-NAVARRO SANTIAGO & J. TORRES POU (Eds.), *Memoria histórica género e interdisciplinariedad* (pp. 217-226). Biblioteca Nueva.
- GULLÓN, G. (1998). Introducción. In J. Á MAÑAS, *Historias del Kronen* (pp. V-XXXIII). Destino.
- GULLÓN, G. (n.d.). La novela neorrealista (o de la generación X). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. bit.ly/392Fh9n
- GULLÓN, G. (2005). Se despeja la incógnita de la generación X. *Revista de libros*, 103-104. bit.ly/3sKFKoJ

- GULLÓN, G. & MARTÍNEZ-CARAZO, C. (2005). José Angel Mañas. In M. ALTISENT & C. MARTÍNEZ-CARAZO (Eds.), *Dictionary of Literary Bibliography. V. 20th Century, Spanish Novelists* (pp.142-147). Gale Research Inc.
- HENSELER, C. (2011). *Spanish Fiction in the digital age, Generation X Remixed*. Palgrave MacMillan.
- HENSELER, C. (Ed.). (2013). *Generation X Goes Global: Mapping a Youth Culture in Motion*. Routledge.
- JAMESON, F. (1991). *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press.
- LOBINA, M. (2019). Tra *ruido punk* e «normalità». L'insubordinazione *Kronen* di José Ángel Mañas. *Cuadernos del Hipogrifo. Revista de Literatura Hispanoamericana y Comparada*, 12, 25-39. bit.ly/3qDYfjr
- LOBINA, M. (2020). «La última juerga», de José Ángel Mañas. *Castilla. Estudios De Literatura*, 11, XXXIV-XXXVIII. doi.org/10.24197/cel.11.2020.XXXIV-XXXVIII
- MANCHA, L. (2006). *Generación Kronen: una aproximación antropológica al mundo literario en España*. Universidad de Alcalá de Henares.
- MAÑAS, J. Á. (1994). *Historias del Kronen*. Destino.
- MAÑAS, J. Á. (1995). *Mensaka*. Destino.
- MAÑAS, J. Á. (1998). *Ciudad rayada*. Espasa-Calpe.
- MAÑAS, J. Á. (1999). *Sonkogs: autorretrato con negro de fondo*. Destino.
- MAÑAS, J. Á. (2008). *La pella*. Lengua de Trapo.
- MAÑAS, J. Á. (2011). *El legado de los Ramones* [Kindle versión]. Literaturas Comunicación S. L. Libros
- MAÑAS, J. Á. (2012). *La Literatura explicada a los asnos. Manual urgente para jóvenes y no tan jóvenes* [Kindle versión]. Ariel Editorial Planeta.
- MAÑAS, J. Á. (2019). *La última juerga*. Algaida Editores.
- MAÑAS, J. Á. (2017). *Un escritor en la era de internet*. Huerga y fierro.
- MOREIRAS MENOR, C. (2002). *Cultura herida, Literatura y cine en la España democrática*. Libertarias Proudhufi.

- NAVARRO MARTÍNEZ, E. (2008). *La novela de la Generación X*. Universidad de Granada.
- SANTANA, C. (2007). What We Talk About When We Talk About Dirty Realism in Spain. In C. HENSELER & R. POPE (Eds.), *Generation X Rocks: Contemporary Peninsular Fiction, Film, and Rock Culture* (pp. 33-58). Vanderbilt University Press.
- SMITH, C. E. (2005). Social Criticism or Banal Imitation? A Critique of the Neo-Realist. Novel Apropos the Works of José Angel Mañas. *Ciberletras: Revista de crítica literaria y de cultura*, 12, 78-94. bit.ly/3iBzSto
- SPIRES, R. C. (2005). Depolarization and the New Spanish Fiction at the Millennium. *Anales de la literatura española contemporánea. Society of Spanish and Spanish-American Studies*, 30(1-2), 485-512.
- THE THE (1983). Giant [Song]. Soul mining [CD]. Epic records.
- THE THE (1989). The beaten generation [Song]. Mind Bomb [CD]. Epic records.
- URIOSTE AZCORRA, C. (2004). Cultura punk: la Tetralogía Kronen de José Ángel Mañas o el arte de hacer ruido. *Ciberletras: Revista de crítica literaria y de cultura*, 11, 459-490. bit.ly/3piezO9
- URIOSTE AZCORRA, C. (2009). *Novela y sociedad en la España contemporánea (1994-2009)*. Editorial Fundamentos.

LOS *BASIA* CATULIANOS EN *LOS BESOS DE AMOR*, DE JUAN MELÉNDEZ VALDÉS

RAQUEL ROCAMORA MONTENEGRO
Universidad de Alicante, España

RESUMEN

Es especialmente notable el cultivo de versos eróticos en la segunda mitad del siglo XVIII, entre los cuales destacan los presentes en *Los besos de amor*, del poeta extremeño Juan Meléndez Valdés. En sus veintitrés odas anacreónticas, la voz poética refleja un juego sensual que, pese a no llegar a ser pornográfico, está descrito con un lenguaje claramente evocador, motivo por el que permanecieron inéditas más de un siglo. Estos poemas están inspirados en otros europeos que, a su vez, tienen como base tres composiciones del escritor latino Gayo Valerio Catulo –V, VII y XLVIII–. Sus *basia mille* cristalizarían en un tópico literario más que recurrente a lo largo de la tradición erótica, en la que se inserta la obra del autor dieciochesco, ya que recupera los besos como principal gesto compartido por los amantes. A pesar de la distancia que separa las composiciones latinas de las setecentistas, es evidente la influencia temática y estilística, de ahí que el objetivo principal sea rastrear las huellas catulianas de los *basia* en *Los besos de amor* mediante un análisis comparativo. La necesidad de tratar este tema se debe a que la relación entre ambas producciones ha sido, únicamente, apuntada de manera breve por la crítica, de ahí que pretendamos arrojar algo más de luz sobre dicho asunto. Los resultados demostrarán esa influencia clásica que se desprende de buena parte de la producción poética de Meléndez Valdés, gran conocedor de esta tradición y recreador de famosos versos que han pasado a la posteridad.

PALABRAS CLAVE

Odas anacreónticas, Meléndez Valdés, Los besos de amor, Catulo, Basia.

1. INTRODUCCIÓN

Son numerosos los investigadores que se han acercado a la figura y obra de Meléndez Valdés, pues se trata de un poeta de gran aceptación y admiración tanto por la élite cultural como por el vulgo⁶¹, debido a la fama que le procuró su rica formación, su carrera de magistrado, su labor poética y su estrecha relación con famosas personalidades de la talla de Jovellanos. Sin embargo, todavía quedan por dilucidar algunos asuntos de la producción literaria de uno de los poetas de mayor renombre del Siglo de las Luces.

Entre las cuestiones que todavía no se han rastreado en toda su complejidad, se encuentra el estudio de los ecos de los *basia* del poeta latino Gayo Valerio Catulo en la colección melendeciana *Los besos de amor*⁶². Algunos investigadores precedentes se han limitado a mencionar brevemente esta vinculación⁶³, de manera que, recogiendo el testigo de Ramajo (2002) sobre la necesidad de indagar en los *loci* que evidencian la influencia grecolatina en la poesía melendeciana, el presente artículo pretende arrojar algo más de luz sobre dicho asunto.

2. CLASICISMO MELENDECIANO

Son muchos los escritores grecolatinos en los que Meléndez Valdés se inspira para componer sus poemas, pues estamos ante un autor

⁶¹ Quintana explica que Meléndez “era considerado y respetado dentro y fuera de España como el primer talento de su tiempo y su Nación” (1820, p. LVII).

⁶² Esta colección de odas no fue incluida en ninguna de las ediciones de *Poesías* que preparó Meléndez (1785, 1797 y 1820) ni llevó su firma a lo largo del siglo XVIII, seguramente debido a la censura de la época. La opinión de Salvá unos años después, sobre estas y otras composiciones del siglo XVIII, lo demuestra: “difícilmente verán la luz pública por ser demasiado obscenas” (1872, p. 148). Por esta razón, las veintitrés odas no se publicaron hasta 1894, gracias a la labor de Foulché, quien habla sobre “*l’injustice du jugement de Salvá: sans doute quelques-unes ne pourraient être que difficilement publiées, mais la plupart, tout en étant d’un genre badin ou même léger, sont loin de mériter le reproche d’obscénité que leur a adressé le célèbre bibliographe*” (1894, p. 73).

⁶³ Algunos investigadores que han señalado la base catuliana en *Los besos de amor* son Arcaz (1989) y Martínez y Santana (2008), si bien se han estudiado con mayor profundidad sus deudas con respecto a epígonos posteriores, como más adelante detallaremos.

impregnado de abundantes lecturas clásicas. De ello da cuenta su rica formación humanística, que comenzó durante su infancia y adolescencia. Posteriormente, contó con la suerte de beneficiarse de la reforma introducida en la Universidad de Salamanca a partir del nuevo Plan de Estudios de 1771, que otorgaba un nuevo impulso a las lenguas clásicas.

Alarcos (1926) explica que asistió como estudiante a las “sabatinas”, que consistían en unas reuniones literarias celebradas todos los sábados, en las cuales un estudiante recitaba y traducía de memoria un pasaje grecolatino y hacía su posterior exégesis, tras lo cual se abría el turno de debate, en latín, con el resto de participantes del coloquio. Tal acabó siendo su dominio que llegó a obtener, en 1781, la cátedra de Prima de Letras Humanas en la Universidad de Salamanca, después de haber ejercido como profesor sustituto.

El anterior investigador se encargó de recopilar muchas de las lecturas que Meléndez llevó a cabo entre las décadas de 1770 y 1780, con un resultado final de 23 títulos de autores clásicos griegos, repartidos en 40 volúmenes, y 27 títulos de clásicos latinos (o colecciones), divididos en 140 volúmenes. Estos datos evidencian su importancia en su formación cultural y, posteriormente, en su obra. El propio Meléndez reconoce estas deudas tanto en la “Epístola dedicatoria” de su primera edición de *Poesías* –“El ardiente Tibúlo, el delicado/ Anacreon⁶⁴, y Horacio á la difícil/ Cumbre trepáron por aquí: sus huellas/ Sigue, dixiste, síguelas sin miedo” (1785, p. II)– como en el “Prólogo” de la segunda –“han sido mis guias el mismo Horacio, Ovidio, Tibulo, Propercio, y el delicado Anacreonte” (1797, p. XI)–.

Por tanto, coincidimos con Colford al aludir a la importancia de los autores grecolatinos en su producción literaria: “*the Classics of Greece and Rome form the greatest non-Spanish source of Meléndez’ poetic inspiration*” (1942, p. 144). El mundo clásico tiñe buena parte de la poesía de

⁶⁴ Seguramente Meléndez no se referiría a las composiciones escritas por Anacreonte de Teos (siglo VI a. C.), de cuya obra solo se conservan algunos fragmentos, sino que haría referencia a la colección de poemas anónimos denominada *Anacreonte*, compuestos a imitación del poeta griego, que cantaba al vino y a los amores.

Meléndez, sobre todo en sus composiciones de tono festivo, galante y desenfadado, que comienza a cultivar desde sus inicios.

En el primer poema de su edición de 1785, titulado “Á mis lectores”, incorpora una *recusatio*, como también lo hicieron algunos autores latinos al rehusar escribir poesía considerada seria y decantarse por la amorosa o elegíaca⁶⁵. En estos versos, que sirven como presentación, explica que no pondrá su pluma al servicio de grandes temas como la épica ni la tragedia –los géneros más elevados en época antigua–, sino que, por el contrario, escribirá sobre asuntos más apacibles, vinculados con el anacreontismo clásico (1785, p. 1):

No con mi blanda lira
Serán en ayes tristes
Lloradas las fortunas
De Reyes infelices;
Ni el grito del soldado
Feroz en crudas lides,
Ó el trueno con que arroja
La bala el bronce horrible.
Yo tiemblo y me estremezco,
Que el númen no permite
Al labio temeroso
Canciones tan sublimes.
Muchacho soy, y quiero
Decir mas apacibles
Querellas, y gozarme
Con danzas y convites”⁶⁶.

⁶⁵ Algunos escritores que se sirvieron de esta técnica fueron Propercio en sus *Elegiae*, Tibulo en su *Corpus Tibullianum*, Horacio en sus *Carmina* y Virgilio en sus *Bucólica*.

⁶⁶ Este poema constituye una justificación de su elección temática, dirigida tanto a los lectores que posteriormente juzgarían su obra como, en concreto, a Jovellanos. Esta explicación complementa a la contenida en la carta que Meléndez envía a este último el 3 de agosto de 1776: “los poemas épicos, físicos ó morales piden mucha edad, más estudio y muchísimo genio, y yo nada tengo de esto, ni podré tenerlo jamas” (1863, p. 73). Se trata de la respuesta a la archiconocida “Carta de Jovino a sus amigos salmantinos”, escrita en julio de 1776, donde invita a Batilo (Meléndez Valdés), Delio (fray Diego González) y Lisenio (fray Juan Fernández de Rojas), pseudónimos pastoriles utilizados como miembros de la escuela poética salmantina, a abordar temas más elevados o serios: epopeya nacional, filosofía moral y drama histórico, patriótico y psicológico, respectivamente.

Se inaugura así toda una veta poética de estilo rococó, en clara consonancia con la nueva moral sensualista y refinada de la élite cultural⁶⁷. Con esta línea entronca *Los besos de amor*, si bien en estas odas no parecen algunas de las características principales de otras de sus composiciones anacreónticas, como son la degustación de la comida y el vino en banquetes y el ambiente pastoril, ya que los protagonistas se trasladan a un escenario de interiores.

En definitiva, el escritor extremeño retoma temas, tonos y ambientes del pasado e imprime su sello personal en sus composiciones al hacerlas cantar con voz propia. No en vano Frolidi (2005, p. 220), habla de un “floreamiento de temas tradicionales impregnados de clasicismo, presentados con esfumaturas nuevas y originales, especialmente en el campo del amor”.

3. CATULO EN LA POESÍA DE MELÉNDEZ VALDÉS.

Si bien Catulo no es el poeta clásico que influye en mayor medida en la vida y obra de Meléndez Valdés, estándole reservado ese puesto especialmente a Horacio⁶⁸ y a Anacreonte⁶⁹, sí es destacable su estela⁷⁰. Así, coincidimos con Palacios (1979, p. 40) al añadir este nombre a la enumeración aportada por el extremeño en su edición de 1797: “quedan aclaradas las deudas clásicas de su poesía a través de su propio

⁶⁷ Con esta entronca el carácter sensual y refinado de Meléndez, según Cossío, (1925 y 1936), Cox (1974), García (1997), Marco (1965) y Salinas (1925), entre otros. Cadalso lo explicita en la descripción que hizo de Meléndez: “mozo algo inclinado a los placeres mundanales, á las hembras, al vino, y al campo” (1895, p. 75).

⁶⁸ Su preferencia por este escritor, estudiada por Ramajo (2002), se debe tanto a razones vinculadas con sus obligaciones como catedrático, en cuyas clases debía explicar su obra, como a otras vinculadas con la más pura devoción. Así, pasó de la simple lectura a la traducción de versos y, posteriormente, a componer según el estilo horaciano.

⁶⁹ La gran cantidad de anacreónticas melendecianas, que le otorgan el apelativo de “el nuevo Anacreonte” (Real, 1991, p. 35), permiten hacernos una idea de la relevancia de esta huella en su producción. Además, su pseudónimo, Batilo, está relacionado con el poeta griego, pues designa tradicionalmente a su amante (Calderón, 2004).

⁷⁰ Algunos investigadores que han citado a Catulo entre las principales influencias de Meléndez son Alborg (1975), Brey (1950), Calderón (2004), Demerson (1971a), Palacios (1979) y Real (1991).

testimonio, al que se podría añadir la blandura de Catulo”. La delicadeza de los poemas amorosos de este escritor latino y los motivos temáticos del *passer Lesbiae*, ‘pájaro de Lesbia’, y de los *basia*, ‘besos’, imprimen una huella considerable en la poesía melendeciana⁷¹.

En el estudio de ambos escritores también se hallan otros puntos de convergencia, como la regeneración que llevan a cabo en la poesía de su época. El poeta romano impulsa una rehabilitación en la lírica latina, del mismo modo que lo hará Meléndez siglos después, a quien sus propios contemporáneos consideran “el restaurador de la poesía castellana” (Quintana, 1820, p. XVIII).

Por su parte, Catulo y su círculo literario neotérico –*neoteroi*, ‘modernos’– suponen una reacción contra la poesía tradicional, ya que cultivan una literatura caracterizada por la originalidad. Así, se decantan por formas literarias menores frente a las de considerable extensión; por el subjetivismo o individualismo poético; por la experimentación con nuevos metros y formas y por la perfección técnico-estilística, denominada *labor limae*, ‘labor de la lima’.

Algunas de estas características se verán en la producción poética del autor extremeño⁷², pues Meléndez, junto a los restantes miembros de la escuela poética salmantina, dejó atrás los principios estéticos del barroco agonizante y del extremo de frialdad al que se había llegado como alternativa⁷³. A esto se une su preocupación por dar a conocer sus poemas

⁷¹ En su carta titulada “Al señor don Gaspar de Jovellanos, oidor en Sevilla, sobre mi amor: silva poética en verso blanco endecasílabo”, se refiere al poeta latino como “mi Catulo” (1981-1983, p. 828), de lo que se puede deducir su admiración y estima.

⁷² En palabras de Palacios, Meléndez “llegó a formar una nueva escuela y un estilo distinto que significó una auténtica novedad poética. Nuevos fueron los temas y las ideas que propugnaban un sistema de vida distinto. Nuevas formas que significaban superación del gongorismo deformador y del prosaísmo” (1979, p. 122).

⁷³ La primera generación poética salmantina del XVIII estuvo conformada por autores como Cadalso, fray Diego González, Iglesias de la Casa, Juan Pablo Forner, fray Andrés del Corral, fray Juan Fernández de Rojas y Meléndez Valdés, entre otros. Posteriormente, conformarían una segunda escuela Quintana, Cienfuegos, Nicasio Gallego, Sánchez Barbero y José Somoza, para quienes Meléndez actuaría como guía. Para ampliar la información, remitimos a los

limados, lo cual resulta evidente al comparar las ediciones que él mismo preparó⁷⁴, ya que intercambia, elimina y añade palabras, versos e incluso poemas que, finalmente, no le satisfacen lo suficiente. En una carta dirigida a Jovellanos el 6 de octubre de 1777, explica esto mismo⁷⁵, de manera que se observa cuán importante es para él pulir sus versos.

El gusto por la revisión de sus poemas se une a la preferencia por composiciones breves, según explica Frolidi: “Proprio nel culto delle forme semplici contro il concettismo del secolo precedente e nella preferenza delle composizioni limate e brevi contro l’ampollosa grandiosità dei poemi barocchi” (1967, pp. 37-38). Del mismo modo que se vincula a Catulo con nuevos metros y formas poéticas, Meléndez cultivará el romance y la oda anacreóntica a partir de una sensibilidad nueva y otorgará a la poesía flexibilidad, movimiento y, en definitiva, vida.

En cuanto a la influencia del corpus catuliano en el extremeño, sus huellas son evidentes no solo en *Los besos de amor*, sino también en los ciclos de odas anacreónticas titulados *La paloma de Filis y Galatea o la ilusión del canto*. En el primer ciclo, de treinta y seis composiciones⁷⁶, el poeta extremeño lleva a cabo una amplificación del *Ad passerem Lesbiae*, ‘Al pájaro de Lesbia’, catuliano, mientras que, en el segundo, de dieciséis,

trabajos de Alborg (1975), Astorgano (2004 y 2007), Beneyto (1949), Checa (2005), Flor (1982), Palacios (1979) y Real (1948) y Real (2004).

⁷⁴ Algunos investigadores que han dedicado esfuerzos a explicar las circunstancias en que fueron preparadas y publicadas las tres ediciones de *Poesías* son Astorgano (2007), Colford (1942), Cox (1974), Demerson (1971a y 1971b), Lama (2005), Palacios (1979 y 2017), Polt y Demerson (1981), Quintana (1820), Rodríguez (1954) y Salinas (1925), así como Vallejo (2005) se ha encargado de analizar detenidamente los prólogos del autor a su obra poética.

⁷⁵ “[...] yo soy tan escrupuloso que á veces las mas ligerillas faltas y menudencias las reparo, y estaré trabajando un dia entero por quitar ó poner una sola palabra en un verso” (1897, p. 309).

⁷⁶ En su edición de 1820, es decir, la definitiva, da a conocer veintiséis, pero posteriormente se han publicado diez poemas más que pertenecen también a este ciclo, ya que comparten el mismo tema y tono. Algunos de ellos proceden de los papeles de Martín Fernández de Navarrete y fueron publicados en 1871 por Leopoldo Augusto de Cueto, mientras que otros conocieron la luz posteriormente, en 1954, gracias a la labor de Rodríguez-Moñino (Polt y Demerson, 1981-1983).

plasma la evolución de una relación sentimental entre la voz poética y su amada, muy similar a la de Catulo y Lesbia.

En *La paloma de Filis*, la amada y el ave ocupan el lugar central, del mismo modo que ocurre en los poemas II y III de Catulo con Lesbia y su gorrión⁷⁷. Meléndez dedica treinta y seis composiciones anacreónticas a tratar el tema, con un mayor componente erótico en los juegos compartidos por la amada y la paloma, símbolo voluptuoso por asociación con la diosa Venus. Así, despliega una *amplificatio*, e incluso una *transformatio*, pues relata cómo esta juega alegremente con el ave de una manera sensual, al mencionar partes del cuerpo como senos, cuello, labios, etc. que no tienen tanta presencia en Catulo. Además, en los versos setecentistas, la voz poética desea ocupar el lugar de la paloma, pues la mujer siente gran estima por ella, de ahí que se identifique al poeta con este animal que comparte besos y caricias con el cuerpo de la amada. Por su parte, Catulo quiere jugar con el pájaro, tal y como lo hace Lesbia, para aliviar sus penas, por lo que el deseo es diferente en ambos poetas (Polt, 1987). A esto se une todo un desarrollo dieciochesco del tópico, que consiste en aportar nuevos momentos.

En *Galatea o la ilusión del canto*, se relatan las distintas fases por las que pasa la relación sentimental de la voz poética y su amada, del mismo modo que lo hizo Catulo en sus poemas dedicados a Lesbia. Así, ambos autores describen todo un proceso de enamoramiento que comprende diferentes etapas entre la declaración y la ruptura final, con un amor caracterizado por la inconstancia. En el caso de las composiciones melendecianas, los personajes aparecen en un escenario palaciego y refinado, por lo que se observa una evolución en el tratamiento de un asunto tan clásico como lo es el desarrollo de una relación amorosa. En este ambiente entra en juego la música como instrumento de seducción, en consonancia con el gusto rococó de la época.

⁷⁷ Meléndez no es el único autor que recrea los versos latinos, pues, en el siglo XVIII, observamos variantes del *passer Lesbiae* en voces tanto de poetas de primera fila como de otros menos conocidos. Sin embargo, el poeta latino imprimirá su huella más notoria en el escritor extremeño.

A estos paralelismos tan evidentes añadiremos, finalmente, la presencia del tópico de los *nugae poeticae*, ‘bagatelas poéticas’, en los prólogos de los autores. Así, Catulo dedica su *libellus*, ‘librito’, a su querido amigo Cornelio Nepote e incluye en la presentación de sus composiciones el tópico de la falsa modestia⁷⁸. Del mismo modo, Meléndez dedica su primer libro de poemas a su estimado compañero y guía Jovellanos, y presenta sus composiciones como propias del ocio de su juventud: “Á ti ofrece sus versos, dulce fruto/ De la alegre niñez: juegos amables/ Que en las orillas del undoso Tórmes/ Canté algun dia entre Dorila y Filis/ Para templar mi llama, y sus oidos/ Regalar con la plácida armonía” (1785, p. II).

4. LOS BASIA MILLE LATINOS EN LOS BESOS DE AMOR⁷⁹.

Los párrafos anteriores recogen la relevancia de la cultura grecolatina y, en concreto, de Catulo en la producción de Meléndez. Sin embargo, la tradición clásica no es la única que inspira al extremeño, ya que también se ve influido tanto por la literatura europea –francesa, inglesa e italiana, principalmente– como por la de raigambre española.

*Los besos de amor*⁸⁰ constituye un ejemplo paradigmático del influjo de esta diversidad de corrientes, pues distintos investigadores han dedicado esfuerzos a señalar las posibles influencias europeas, entre las que destaca

⁷⁸ “*Cui dono lepidum novum libellum/ arida modo pumice expolitum?/ Corneli, tibi: namque tu solevas/ meas esse aliquid putare nugae/ [...] quare habe tibi quidquid hoc libellum*” ‘¿Para quién mi bonito libro nuevo/ recién pulido a seca piedra pómez?/ Cornelio, para ti; pues tú solías/ dar a mis tonterías importancia/ [...] Recibe ahora por ello este librito’ (1991, poema I, pp. 14-15).

⁷⁹ Dado que son muchos los ejemplos con que, a continuación, podríamos ilustrar los paralelismos, por razones de extensión nos limitaremos a señalar los más claros. Para ello, copiaremos la traducción de los versos latinos, llevada a cabo por J. M. Rodríguez, en notas a pie de página y citaremos siempre usando numeración romana para los poemas y arábica para las páginas, a partir de las ediciones de Catulo (1991) y de Foulché (1894).

⁸⁰ Esta colección de poemas no ha sido estudiada con profusión *per se*, sino que, en la mayoría de ocasiones, se trata de breves alusiones en análisis generales de la producción melendeciana. Aun así, Deacon (2005 y 2017), Haidt (1995) y Moreno (1979), entre otros, se han centrado en desgranar algunos aspectos de los *Besos*.

el holandés Juan Segundo⁸¹, sobre todo a partir de sus *Basia*, y los franceses Jean Bonnefons y Marc Antoine Muret⁸².

A pesar de esta diversidad de fuentes, Deacon (2017) subraya la originalidad melendeciana, ya que plasma el tema de los besos con un lenguaje poético propio. Su expresión, erótica y sugerente, se aviene perfectamente con el atrevimiento reflejado en sus versos a partir de la plasmación del disfrute de los sentidos y las sensaciones compartidas por los amantes.

En la base de todo esto se encontrarían los *basia mille* de Catulo. Este tópico literario ha tenido un largo recorrido en la literatura posterior, pues son muchos los autores que han recreado en sus versos la idea de la incomputabilidad de los besos⁸³.

Tres son los poemas del corpus del escritor veronés en los que trata el motivo de los besos: el V (“*Vivamus, mea Lesbia, atque amemus*”), el VII (“*Quaeris, quot mihi basiationes*”) y el XLVIII (“*Mellitos oculos tuos, Iuventi*”). Los dos primeros pertenecen al denominado “ciclo de Lesbia”, que incluye un conjunto de composiciones que Catulo dedica a su amada, mientras que el tercero lo dirige a Juvencio⁸⁴.

⁸¹ Domínguez (2003) señala que los *Basia* de Juan Segundo son clara herencia de los poemas catulianos, por lo que, en la base de ambos epígonos -el holandés y el extremeño-, estaría el poeta latino, lo cual justifica los paralelismos que estableceremos a continuación.

⁸² Puesto que nuestro objeto de estudio no es la influencia de los epígonos europeos en Meléndez, para ampliar esta información remitimos a los trabajos de Arcaz (1989), Astorgano (2004 y 2007), Deacon (2017), Lida (1957), Marco (1990), Polt y Demerson (1981-1983) y Polt (1993 y 1995).

⁸³ En realidad, el tópico no es originario del poeta veronés, pues tiene antecedentes griegos en la poesía epigramática. Sin embargo, Catulo innova en su plasmación al plantear la irresolución del problema sobre la cantidad de besos (Arcaz, 1989). Será la incomputabilidad de besos la idea de la que se harán eco los poetas posteriores.

⁸⁴ Muchacho con quien el poeta veronés manifiesta en algunas composiciones haber mantenido una relación homosexual de dudosa veracidad, pues los poemas son menos profundos y más frívolos que los que dedica a Lesbia, de manera que parece tratarse de un ejercicio literario de tradición griega que describe este mismo tipo de amor.

Los tres poemas comparten el mismo tono e, incluso, unos mismos términos y expresiones. En el V, observamos un *carpe basia*⁸⁵, en tanto en cuanto Catulo invita a su amada a compartir incontables besos, de manera que aprovechen el momento presente y omitan los comentarios de aquellas personas que los envidian; en el VII, evidencia su sed insaciable de besos con Lesbia, mientras que en el XLVIII, aplica esta idea de la infinidad de besos a su relación con Juvencio.

Aunque son muchas las recreaciones que se llevan a cabo de este tópico, Meléndez es, siguiendo a Arcaz, quien “dentro de esta tendencia dieciochesca de vuelta a lo clásico a través de una lírica que va de lo bucólico a lo amoroso (pasando por momentos de intenso erotismo poético), se lleva la palma en la imitación de los *carmina basiorum* catulianos” (1989, p. 112), de modo que, a continuación, señalaremos algunas huellas que evidencian dicha influencia.

Ambos dedican sus composiciones a varias personas, pues, si Catulo dirige los dos primeros a Lesbia (V y VII) y el tercero (XLVIII) a Juvencio, Meléndez dedica algunas odas a Galatea (1^a, 15^a, 16^a y 22^a), otras a Amarilis/ Amarilda/ Amarílida (12^a y 13^a), a Filis (18^a) y a Nise/ Nisa (2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, 10^a, 11^a, 14^a, 19^a, 20^a, 21^a y 23^a), mientras que en las dos restantes (9^a y 17^a) no se explicita la destinataria. Todos estos pseudónimos son de estirpe pastoril, por lo que están escogidos por contener una carga simbólica vinculada con el bucolismo. De igual modo, tampoco el de Lesbia es seleccionado al azar, pues Catulo, en un claro guiño a la poeta griega Safo, nacida en la isla de Lesbos, se decanta por un nombre que vincula a ambas mujeres. Detrás de la elección de estos pseudónimos, se encuentra la voluntad de los autores de exaltar la belleza idealizada, en el caso de las amadas de Meléndez, por semejanza con las pastoras, y la cultura y el refinamiento, en el caso de Lesbia, por analogía con Safo.

Asimismo, ambos fijan su atención principalmente en la boca y, por ende, en los labios, si bien también aluden a otras partes del cuerpo, especialmente Meléndez, pues se convierte en sede de las sensaciones en el siglo XVIII

⁸⁵ Se trata de una adaptación del afamado tópico horaciano *carpe diem*, pero aplicado, en esta ocasión, al disfrute de los besos entre los amantes (Rocamora, 2019).

(Deacon, 2017). En los labios es, precisamente, donde se concentra el placer, lo cual se evidencia a partir de la temática principal de los poemas –los besos–, si bien el resto de sentidos también adquieren protagonismo. En el caso del extremeño, los besos siempre llevan consigo caricias y la contemplación del cuerpo de la persona amada como parte de dicho juego erótico para poseer al otro. Así, el sentimiento pierde su profundidad al ahondar en múltiples y continuas sensaciones corporales (Palacios, 1979).

Por lo general, ninguno incluye términos vulgares en sus composiciones, de modo que no se centran en describir el sexo por el sexo, sino que se recrean en los besos y en las caricias compartidas⁸⁶. Para ello, se sirven de un imperativo que invita al disfrute entre los amantes: el *carpe diem* horaciano. Ambos señalan la premura del tiempo y, por ende, la necesidad de que gocen juntos del momento. Catulo utiliza el término latino “*vivamus*”, ‘vivamos’, vinculado con el tópico ya mencionado, y lo pone en relación con “*amemus*”, ‘amemos’ (V, pp. 22-23), de manera que identifica la vida con el amor. Esta misma idea la retoma Meléndez en sus versos:

que en lazos duplicados
mil veces nos gozemos ayuntados,
saciándose mis ojos
en quanto el hado crudo asi lo ordena
pues los fieros cerrojos
la muerte al lado suena
del Orco do tan presto nos condena.
Por esto, gloria mía,
la verdad de mi sueño no tardemos,
y en ardiente porfia,
ahora que podemos,
los dulces gustos del amor gozemos (1894, poema XIII, p. 79).

⁸⁶ A pesar de que sean escasas las alusiones a la unión sexual en Meléndez, no conviene olvidar la opinión de Morros, quien considera que “los poetas franceses y españoles (Claude Joseph Dorat y Juan Meléndez Valdés), al recrear, que no traducir, los *Basia* de Johannes Secundus, entendieron los besos y los abrazos como grados del amor que incluían también el último, el *factum* o *coitus*” (2020, p. 29), como tampoco la de Astorgano, quien señala que en esta colección se relatan “todos los momentos del proceso amoroso desde la mirada o el abrazo hasta el éxtasis del acto sexual” (2007, p. 653).

Por tanto, el t3pico horaciano adquiere un nuevo desarrollo en los dos autores, ya que el *carpe diem* se transforma en un *carpe basia*. Catulo invita a su amada a compartir innumerables besos: “*Da mi basia mille, deinde dein mille altera, dein secunda centum,/ deinde usque altera mille, deinde centum./ Dein, cum milia multa fecerimus,/ conturbabimus illa, ne sciamus*”⁸⁷ (V, pp. 22-23). Este imperativo es retomado, con similares expresiones, en el ep3grafe introductorio melendeciano⁸⁸: “Al lecho, al lecho; y en ardiente fuego/ los miembros se os derritan;/ no los arrullos del palomo ciego/ con los vuestros compitan;/ no los amantes brazos/ la hiedra envidien en sus dulces lazos;/ ni las conchas del mar innumerables/ excedan vuestros besos incesables” (p. 73).

Ambos incluyen peticiones similares, pues el poeta veron3s le pide a Lesbia que disfruten del tiempo que compartan y que se amen sin atender a comentarios ajenos. Esta petici3n tiene una evoluci3n en Mel3ndez, pues la voz po3tica insta a sus amadas a que compartan juegos er3ticos en una vida llena de placer y de sensualidad: “reposa en mis brazos/ y tu ardor se temple,/ mas no de mi cuello/ los tuyos descuelgues,/ y deja 3 mis labios/ que el alma alimenten/ en los albos pechos/ y en ellos se ceben;/ [...] tan dulces desmayos/ gozemos mil veces” (XIX, p. 82).

Otra semejanza se halla en la cifra de los *basia mille* catulianos, pues es significativo que ambos autores utilicen la misma cantidad para hablar de esa sed insaciable de besos: cien y, especialmente, mil, de ah3 el nombre del t3pico, recuperado por Mel3ndez: “Quando mi blanda Nise/ lasciva me rodea/ con sus nevados brazos,/ y mil veces me besa” (III, p. 74), as3 como para expresar el deseo de que estos juegos sensuales sean eternos: “tan dulces desmayos/ gozemos mil veces” (XIX, p. 82). Los dos poetas comparten la idea de infinitud o incomputabilidad, de ah3 que el extreme3o pida que no tengan final: “¿3 que contar los besos/ y no

⁸⁷ ‘Pero dame mil besos, luego ciento,/ despu3s mil otra vez, de nuevo ciento./ luego otros mil a3n, y luego ciento.../ Despu3s, cuando sumemos muchos miles,/ confundamos la cuenta hasta perderla’.

⁸⁸ Este ep3grafe contiene una traducci3n del lat3n del emperador romano Galieno, por lo que se trata de otra prueba de la importancia del clasicismo en Mel3ndez.

contar mis penas?/ ¿Si es que contarlas puedes/ tus dulces besos cuenta;/ sino, jucunda Nisa,/ sin número me besa” (VIII, p. 76).

Por lo que respecta a los símiles, metáforas e imágenes presentes en ambos autores, la mayoría pertenece al plano de la naturaleza, especialmente en el caso del poeta dieciochesco. Así, sobresalen ejemplos de clásicas comparaciones con la miel como elemento dulce: “*Mellitos oculos tuos, Iuventi, / si quis me sinat usque basiare*” (XLVIII, pp. 106-107)⁸⁹. El poeta setecentista la retoma para referirse a los besos, a los labios de la amada y a esta en general: “los que á tus dulces labios/ besándome apacibles/ más dulces que las mieles” (I, p. 74). A la miel se unen, en los versos de este último, otros similares referidos al néctar y a la ambrosía debido a su dulzura y a su gran valor.

Catulo introduce comparaciones recurrentes entre los besos y otros elementos naturales de gran abundancia, como los granos de arena y las estrellas: “*aut quam sidera multa, cum tacet nox, / furtivos hominum vident amores*” (VII, pp. 26-27)⁹⁰. Estas equiparaciones son retomadas por Meléndez, como se observa en los siguientes versos: “mil veces, mil y tantos/ millares como el cielo/ de estrellas, y el mar tiene/ de arenas en su seno” (XIV, p. 80). El desarrollo dieciochesco se materializa, además, en otros objetos naturales de clara sensualidad, como se observa en el epígrafe introductorio a partir de menciones a elementos marítimos: “ni las conchas del mar innumerables/ excedan vuestros besos incesables” (p. 74).

Además, Catulo alude a una planta para expresar la cantidad infinita de besos con Lesbia, como venimos comentando: “*quam magnus numerus Libyssae harenae / lasarpiciferis iacet Cyrenis*” (VII, pp. 26-27)⁹¹. En la composición dedicada a Juvencio, observamos otra alusión a la naturaleza con el objetivo de expresar la idea ya mencionada: “*non si densior aridis aristis / sit nostrae seges osculationis*” (XLVIII, pp. 106-107)⁹².

⁸⁹ ‘Si la miel de tus ojos, oh Juvencio, / pudiera yo besar constantemente’.

⁹⁰ ‘[...] o tantos como estrellas que contemplan, / cuando calla la noche, los amores / furtivos de los hombres’.

⁹¹ ‘Tantos como la arena que de Libia / yace con laserpicios en Cirene’.

⁹² ‘[...] aunque más que las ásperas espigas / se apiñara la mies de nuestros besos’.

Meléndez amplía el número de referencias, las cuales añaden un matiz naturalista a la descripción del juego erótico. Este desarrollo se relaciona con el estilo melifluido que se ha señalado tradicionalmente al hablar de sus composiciones anacreónticas y es palpable ya en las metáforas del epígrafe introductorio, donde plasma un motivo recurrente al comparar la manera de asirse de las plantas a los abrazos entre los amantes. Estas descripciones se convierten en imágenes que adquieren un gran valor plástico: “y enredada en mi cuello/ qual del olmo la hiedra” (XVI, p. 81).

Asimismo, los dos poetas incorporan menciones temporales a distintas partes del día en que tiene lugar el encuentro entre los amantes: “*soles occidere et redire possunt:/ nobis cum semel occidit brevis lux,/ nox est perpetua una dormienda*” (V, pp. 22-23)⁹³ y “*aut quam sidera multa, cum tacet nox*” (VII, pp. 26-27)⁹⁴. Referencias similares se encuentran en la poesía de Meléndez, siempre con más picardía: “Juguemos, Nisa mía,/ y quando el sol dorado,/ forme el rosado día,/ ó lo esconda inclinado/ en las esferias olas,/ hállenos siempre á solas/ en retozos y en juegos” (IV, p. 75).

También incluyen ambos una reprobación a los viejos, ya que ocupan su tiempo en comentar negativamente su relación: “*rumoresque senum severiorum/ omnes unius aestimemus assis!*” (V, pp. 22-23)⁹⁵. Meléndez retoma esta alusión en un poema dirigido a Nisa: “Dicen que te doy, Nisa,/ mil delicados besos,/ qual nuestros viejos tristes/ nunca darlos supieron [...]. Diciéndome: ¿que temes/ la grito de los viejos?” (VI, pp. 75-76).

Finalmente, destacaremos la mención común a los ojos, un elemento de suma importancia en la poesía de Meléndez, pues en sus versos sobresale

⁹³ ‘Se pone y sale el sol, mas a nosotros,/ apenas se nos pone la luz breve,/ sola noche sin fin dormir nos toca’.

⁹⁴ ‘[...] o tantos como estrellas que contemplan,/ cuando calla la noche, los amores’.

⁹⁵ ‘[...] los rumores severos de los viejos/ que no valgan ni un duro todos juntos’.

el protagonismo de la contemplación erótica⁹⁶. El poeta veronés incluye una mención a esta parte del cuerpo en el poema dedicado a Juvencio: “*Mellitos oculos tuos, Iuventi*” (XLVIII, pp. 106-107)⁹⁷. Esta alusión se ve aumentada en las odas de Meléndez, ya que el escritor dieciochesco recurre a uno de sus múltiples diminutivos que ahondan en la sensualidad: “Entonces tus ojuelos/ ardieran en mirándome” (XII, p. 78).

5. CONCLUSIONES

Meléndez es un poeta de variadas influencias, entre las cuales se encuentra la literatura grecolatina. Su rica formación cultural le proporcionó las claves para poder adentrarse en la lectura y recreación de estos escritores a lo largo de su vida. Entre aquellos que calan hondo en su pensamiento y en su quehacer poético, se encuentra el autor latino Catulo, cuya blandura penetra en los versos del setecentista, a la vez que cristalizan en ellos los tópicos del *passer Lesbiae* y de los *basia*.

Este último ha gozado de un amplio recorrido en la tradición literaria, pues son muchos los escritores que se decantan por su tratamiento. Entre ellos se encuentra Meléndez, quien escribe una colección de veintitrés odas anacreónticas en las que amplifica el asunto de los besos compartidos por los amantes, presente en los poemas V, VII y XLVIII del veronés. Estas están influidas, a su vez, por las múltiples traducciones y recreaciones que vieron la luz tras la recuperación del poeta latino después de la Edad Media. Por tanto, *Los besos de amor* constituye un claro ejemplo del gusto dieciochesco por la imitación de los poetas clásicos y sus epígonos del siglo XVI.

En el caso de los dos conjuntos de poemas, es evidente la importancia del beso compartido entre los amantes, de manera que la unión sexual queda relegada. Sin embargo, esto no implica que esté ausente en los

⁹⁶ La idea dieciochesca de que solo a través de los sentidos se puede aprehender la realidad y de que el conocimiento se alcanza a partir, fundamentalmente, de la vista, se vincula, a su vez, con el placer, el cual deja de interpretarse como una forma de corrupción del comportamiento humano y se empieza a pensar que es una percepción natural del individuo que no merece reprobación alguna (Haidt, 1995).

⁹⁷ ‘Si la miel de tus ojos, oh Juvencio’.

versos melendecianos, que llevan a su máximo desarrollo los *basia* de Catulo. A pesar de ello, la expresión es elegante y evocadora, pues está plasmada a partir de un vocabulario que rehúye la obscenidad y la grosería. Por tanto, el extremeño, a pesar de llevar a cabo un desarrollo del tópico catuliano, no compone poemas abiertamente sexuales o pornográficos, sino que plantea en ellos un juego sensual en el que los amantes se complacen con la delectación del cuerpo del otro y con el contacto entre ambos provocado por los besos y las caricias.

Sin embargo, esto no implica que el comportamiento de los amantes no rebase los límites en materia sexual permitidos según la moral oficial del siglo XVIII. Por ello, la composición de estos poemas ha de entenderse como resultado de la labor poética de un Meléndez joven y sin prejuicios, de ahí que el erotismo distancie, en cierto modo, esta colección de la mayor parte de sus anacreónticas restantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

Catulo, G. V. (1991). *Poesía completa (C. Valerii Catulli Carmina)* (J. M. Rodríguez, ed. y trad.). Poesía Hiperión.

Meléndez, J. (1894). *Los besos de amor. Odas inéditas de don Juan Meléndez Valdés*. (R. Foulché, ed.), *Revue Hispanique*, 1, 73-83.

Fuentes secundarias

Alarcos, E. (1926). Meléndez Valdés en la Universidad de Salamanca. *Boletín de la Real Academia Española*, XIII, 49-75, 144-177 y 364-370.

Alborg, J. L. (1975). La escuela salmantina. En *Historia de la literatura española*, 3 vols., vol. III (pp. 425-488). Gredos.

Arcaz, J. L. (1989). *Basia Mille*: notas sobre un tópico catuliano en la literatura española. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 15(1 y 2), 107-115. <https://bit.ly/2KBneoO>

Astorgano, A. (2004). Introducción general. En J. Meléndez, *Poesías*. En *Obras completas* (pp. 15-90). Cátedra.

Astorgano, A. (2007). *Don Juan Meléndez Valdés. El ilustrado*, 2ª ed. Diputación de Badajoz.

- Beneyto, J. (1949). *La escuela iluminista salmantina. Discurso leído en la apertura del curso académico de 1949 a 1950*. Universidad de Salamanca.
- Brey, M. (1950). Nuevas poesías inéditas de D. Juan Meléndez Valdés. *Revista de Estudios Extremeños*, VI(3-4), pp. 543-552.
- Cadalso, J. (1895). Cartas inéditas de Cadalso (E. Cotarelo, ed.). *La España Moderna*, VII, 60-96.
- Calderón, E. (2004). La presencia de los mitos clásicos en la poesía de Meléndez Valdés. En I. García y S. Talavera (coords.), *Charisterion: Francisco Martín García oblatum* (pp. 81-99). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Checa, J. (2005). Meléndez Valdés en el debate literario de su época. En J. Cañas, M. Á. Lama y J. Roso (eds.), *Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817)* (pp. 57-75). Editora Regional de Extremadura.
- Colford, W. E. (1942). *Juan Meléndez Valdés. A study in the transition from Neo- Classicism to Romanticism in Spanish Poetry*. Hispanic Institute.
- Cossío, J. M. (1925). Notas de un lector: En torno a la poesía de Meléndez Valdés. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 7, 65-75.
<https://bit.ly/3mRGpAm>
- Cossío, J. M. (1936). Un poeta sensual: Meléndez Valdés. En *Notas y estudios de crítica literaria. Poesía española. Notas de asedio* (pp. 251-257). Espasa-Calpe.
- Cox, R. M. (1974). *Juan Meléndez Valdés*. Twayne.
- Deacon, P. (2005). Filosofía y sensualismo: la estética del placer en *Los besos de amor* de Juan Meléndez Valdés. En J. Cañas, M. Á. Lama y J. Roso (eds.), *Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817)* (pp. 163-181). Editora Regional de Extremadura.
- Deacon, P. (2017). Eros reivindicado en la Época de Las Luces: *Los besos de amor* de Juan Meléndez Valdés. *Cuadernos dieciochistas*, 18, 157-189.
<https://bit.ly/37PhXLZ>
- Demerson, G. (1971a). *Don Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817)*. 2 vols., vol. I. Taurus.
- Demerson, G. (1971b). *Don Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817)*. 2 vols., vol. II. Taurus.

- Domínguez, M. J. (2003). Los *Besos* de Juan Segundo. *Exemplaria*, 7, 165-184.
<https://bit.ly/3aJclVI>
- Flor, F. R. de la (1982). Aportaciones al estudio de la escuela poética salmantina (1773-1789). *Studia Philologica Salmanticensia*, 6, 193-229.
<https://bit.ly/34YAzr1>
- Foulché, R. (1894). Introducción. En J. Meléndez, *Los besos de amor. Odas inéditas de don Juan Meléndez Valdés*. *Revue Hispanique*, 1, 73.
- Froldi, R. (1967). *Un poeta illuminista: Meléndez Valdés*. Istituto Editoriale Cisalpino.
- Froldi, R. (2005). La unidad cultural y estética de la poesía de Meléndez Valdés. En J. Cañas, M. Á. Lama y J. Roso (eds.), *Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817)* (pp. 215-230). Editora Regional de Extremadura.
- García, M. Á. (1997). La erótica de la razón en la poesía de Meléndez Valdés: de Anacreonte a Locke. En A. Cruz (coord.), *El cortejo de Afrodita: ensayos sobre literatura hispánica y erotismo* (pp. 159-172). Universidad de Málaga.
- Haidt, R. (1995). *Los besos de amor* and *La maja desnuda*: The Fascination of the Senses in the *Ilustración*. *Revista de Estudios Hispánicos*, 29(3), 477-503.
- Lama, M. Á. (2005). La ordenación de las *Poesías* de Meléndez Valdés. En J. Cañas, M. Á. Lama y J. Roso (eds.), *Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817)* (pp. 183-200). Editora Regional de Extremadura.
- Lida, M. R. (1957). Juan Segundo y la biografía de varios autores peninsulares del siglo XVI. En *Miscelânea de estudos em honra do Prof. Hernâni Cidade*. Universidad de Lisboa.
- Marco, J. (1965). Prólogo. En J. Meléndez, *Poesías* (pp. 8-20). Ebro.
- Marco, J. (1990). Introducción. En J. Meléndez, *Juan Meléndez Valdés: Poesía y prosa* (pp. IX-XLV). Castalia.
- Martínez, M. y Santana, G. (2008). Los besos de Juan Segundo: una traducción inédita de Graciliano Afonso (I). *Fortunatae*, 19, 71-99.
<https://bit.ly/38CC3bu>
- Meléndez, J. (1785). *Poesías*. Joaquín Ibarra.

- Meléndez, J. (1797). *Poesías*, 3 vols. Viuda e Hijos de Santander.
- Meléndez, J. (1820). *Poesías* (M. Fernández y M. J. Quintana, eds.), 4 vols. Imprenta Nacional.
- Meléndez, J. (1863). Cartas inéditas de Meléndez-Valdés a Jovellanos (L. A. de Cueto, ed.), *La América*, 12, 9-12. <https://bit.ly/3pst4Aa>
- Meléndez, J. (1897). Poesías y cartas inéditas de D. Juan Meléndez Valdés publicadas por M. Serrano y Sanz (M. Serrano, ed.), *Revue Hispanique*, 4(12), 266-313.
- Meléndez, J. (1981-1983). *Obras en verso* (J. Polt y J. Demerson, eds.), 2 vols. Centro de Estudios del siglo XVII.
- Moreno, J. I. (1979). Notas sobre la poesía del siglo XVIII a propósito de *Los Besos de Amor*. En N. Marín y A. Gallego (coords.), *Estudios sobre Literatura y Arte dedicados a Emilio Orozco Díaz*, 3 vols., vol. II (pp. 463-471). Universidad de Granada.
- Morros, V. (2020). El tema de los amantes que mueren abrazados y/o besándose: de Johannes Secundus y Lope de Vega a Lorca y Neruda. *Revista de Literatura*, 82(163), 9-32. <https://bit.ly/34KmOvW>
- Palacios, E. (1979). Estudio preliminar. En J. Meléndez, *Poesías* (pp. 3-140). Alhambra.
- Palacios, E. (2017). Juan Meléndez Valdés, un ilustrado al servicio de Las Luces. *Cuadernos dieciochistas*, 18, 23-59. <https://bit.ly/3hhE5l8>
- Polt, J. y Demerson, J. (1981). Introducción biográfica. Introducción crítica. En J. Meléndez, *Poesías selectas. La lira de marfil* (pp. 7-61). Castalia.
- Polt, J. y Demerson, J. (1981-1983). Notas. En J. Meléndez, *Obras en verso*, 2 vols., vol. I (pp. 293-310). Centro de Estudios del siglo XVII.
- Polt, J. (1987). *Batilo: estudios sobre la evolución estilística de Meléndez Valdés*. University of California Press.
- Polt, J. (1993). Juan Meléndez Valdés's translations from the latin. *Dieciocho*, 16, 119-129. <https://bit.ly/34ZHpwk>
- Polt, J. (1995). Meléndez, traductor. En *Estudios dieciochistas en homenaje al profesor José Miguel Caso González* (pp. 263-266), 2 vols., vol. II. Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII.

- Quintana, M. J. (1820). Noticia histórica y literaria de Meléndez. En J. Meléndez, *Poesías*, 4 vols., vol. I. (pp. XV-LXXIX). Imprenta Nacional.
- Ramajo, A. (2002). Aspectos del sustrato clásico en la poesía de Meléndez Valdés. *Revista de Literatura*, 64(127), 41-61. <https://bit.ly/351r1LG>
- Real, C. (1948). La escuela poética salmantina del siglo XVIII. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 24, 321-364.
- Real, C. (1991). Introducción. En J. Meléndez, *Poesías* (pp. 11-65). Espasa Calpe.
- Real, C. (2004). Presentación. En *Poetas de la escuela salmantina del siglo XVIII* (pp. 9-12). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rocamora, R. (2019). La poesía amorosa de Catulo. *Virgula. Revista del Grado en Español: Lengua y Literaturas*, 1, 110-152. <https://bit.ly/3rvMNAU>
- Rodríguez, A. (1954). Noticia preliminar. En J. Meléndez, *Poesías inéditas* (pp. 9-20). Castalia.
- Salinas, P. (1925). Vida de Meléndez Valdés. La poesía de Meléndez Valdés. En J. Meléndez, *Poesías* (pp. 7-68). Ediciones de “La lectura”.
- Salvá, P. (1872). *Catálogo de la Biblioteca de Salvá*, 2 vols., vol. I. Ferrer de Orga.
- Vallejo, I. (2005). Los prólogos de Meléndez Valdés a su obra poética. En J. Cañas, M. Á. Lama y J. Roso (eds.), *Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817)* (pp. 253-266). Editora Regional de Extremadura.

LA EXPERIENCIA PERIURBANA DE MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN EN *LOS MARES DEL SUR*⁹⁸

DAVID GARCÍA PONCE
Universidad de Huelva, España

RESUMEN

La obra literaria de Manuel Vázquez Montalbán (1939-2003) se define como polifacética dado que abarca diferentes géneros literarios. En su corpus novelístico se halla la impronta de su pensamiento crítico, el cual queda muy representado en el espacio urbano.

En esta línea, Barcelona, su ciudad natal, es el espacio donde transcurre la saga del detective Pepe Carvalho. En *Los mares del sur* (1979), la cuarta obra de la serie, el argumento transcurre en la periferia urbana. De este espacio, el autor lleva a cabo un pormenorizado retrato con tintes literarios, históricos y sociales.

En la línea de los estudios culturales, y a la luz del *spatial turn* que se ha desarrollado en las dos últimas décadas, nos proponemos estudiar el significado múltiple que alcanzan el extrarradio de una urbe en el seno de una sociedad capitalista y, en concreto, en el contexto español de la segunda mitad del S. XX.

Para tal objetivo, analizamos las tesis de autores que, en sus estudios sobre espacialidad, han atendido a los espacios más desfavorecidos de la ciudad y cuyas teorías se pueden vincular con la problemática social de la periferia urbana durante la Transición española.

PALABRAS CLAVE

Clase obrera, Periferia Urbana, *Spatial Turn*, Transición, Urbanismo.

⁹⁸ El presente artículo se integra en la producción científica del grupo de investigación consolidado «Patrimonio y Artes Visuales» HUM068 perteneciente al Sistema Científico de la Comunidad de Andalucía.

1. LOS MARES DEL SUR EN EL CONTEXTO DE LA TRANSICIÓN

En 1979, el prolífico escritor Manuel Vázquez Montalbán se alzó con el premio Planeta con la obra *Los mares del sur*, coincidiendo con un periodo en el que el galardón había sido concedido a autores vinculados con partidos políticos de izquierdas.

Los mares del sur es la cuarta de las veintitrés obras de la saga del detective Carvalho. En esta novela Pepe Carvalho debe esclarecer las causas del asesinato de Stuart Pedrell, un poderoso empresario barcelonés y autor de una trama de corrupción urbanística. Su cadáver aparece en un solar de la periferia norte de Barcelona. Ante esta turbia situación, la viuda encarga una investigación sobre su marido en su último año de su vida. En ese periodo, el empresario catalán, bajo el pseudónimo Antonio Piqueras, se instala en San Magín, un barrio obrero construido por la empresa que el mismo había regentado. En este caso concreto, la labor encomendada al detective no es saber quién cometió el asesinato sino los motivos que llevaron al empresario a huir a un territorio que el denominaba «los mares del sur».

Con esta obra, Pepe Carvalho se consolida como personaje del género negro y contribuye a considerar el género negro como literatura culta. No obstante, la obra ganadora contó con una pluralidad de críticas. Rafael Conte subraya que «Los mares del sur es un ejemplo esplendoroso: las normas de la narración policial —o el enigma o la acción pura— son violadas conscientemente y deliberadamente» (1979). Por el contrario, Carmen Martín Gaité denunciaba la celeridad de la novela y aducía un cierto planteamiento comercial. La autora considera que Vázquez Montalbán es:

un brillante periodista, que se ha movido siempre con desahogo en el campo de la actualidad, una gran astucia para conocer los puntos flacos del público a quien masivamente se dirige el premio Planeta y para halagar esas expectativas en provecho propio». (1979)

La obra se adhiere a la novela negra en cuanto que hay un crimen establecido, un detective que trata de esclarecer el caso y una narración que se estructura en base al curso que sigue la investigación. Además, tiene

en común con otra novelas de este género publicadas durante la Transición que “aborda esta crisis sostenida absorbiendo y reflejando la situación social y política del momento” (Colmeiro, 1994, 211). Estas obras, a diferencia del clásico género policiaco, plantean cuestiones relativas a la lucha de clases y los autores muestran una clara actitud intervencionista. Las tensiones confieren a la novela una dimensión crítica, en este sentido, la espacialidad es decisiva para vehicular las cuestiones críticas. En la obra de Vázquez Montalbán el espacio es un factor determinante para contextualizar el ambiente de una campaña electoral, las tensiones sindicales, las relaciones entre el vecindario y, clave en la novela, la corrupción inmobiliaria llevada a cabo bajos los auspicios del franquismo y cuyos responsables se mantienen en la élite.

Resina atribuye el éxito de este género a la capacidad de representar la desilusión y el escepticismo que se respiraba en esos años en la sociedad industrializada, a los cuales se le suma una crisis económica y un cambio político (1997, 63). Otros estudios han profundizado en su perspectiva realista (Colmeiro, 1994; Resina, 1997) y otros estudios han adscrito a esta obra dentro del género de viajes, mientras que otros análisis encuentran influencias de la formación poética del autor. En este caso «el sur» se convierte en una metáfora tanto de evasión como de reencuentro.

En efecto, se trata de una obra con diferentes niveles de interpretación, entre los cuales la lectura espacial adquiere un valor relevante. En esta novela, Vázquez Montalbán muestra entre líneas temas que aún el periodismo no podía tratar con desenvoltura. El estilo empleado, que en ocasiones recuerda a la crónica, se adhiere al realismo que en su afán de observación de la realidad, revisa y critica tanto la evolución como la transformación urbana de Barcelona. Con la intención de considerar el espacio como vector principal de este ensayo, nos proponemos realizar un estudio socio-espacial, en la estela de los Estudios Culturales sobre la ciudad, relacionando variables de diferente índole: sociológica, geográfica, política y, por descontado, literaria. Con ello, se pretenden identificar a los sujetos políticos y los agentes transformadores de un fenómeno urbanístico en la España de la Transición. Todo ello en clave espacial, en la línea del denominado por la crítica como *spatial turn*,

2. LA EXPERIENCIA PERIURBANA

Tras varias entrevistas con las personas del entorno del empresario asesinado, el detective Carvalho decide investigar en el espacio donde aquel pasó sus últimos meses. El objetivo es hallar las causas de la muerte así como encontrar una razón convincente sobre el cambio de vida escogido por el empresario. :

Con un dedo señaló la zona donde habían encontrado el cadáver de Stuart Pedrell. La mirada viajó hacia el otro extremo de la ciudad. El barrio de San Magín. Un hombre muere apuñalado y a sus asesinos se les ocurre descontextualizarlo. Hay que llevarlo a la otra punta de la ciudad, pero también a un marco en el que su muerte tenga sentido, tenga paisaje humano y urbano adecuado. (Vázquez Montalbán, 2018, p.106)

La última frase del fragmento marca una hoja de ruta del análisis espacial, el cual se articula con un diálogo interdisciplinar entre materias de diferente índole.

Vázquez Montalbán aporta unas referencias topográficas y unas pinceladas sobre el paisaje. Estos datos facilitan la correspondencia del espacio ficcional de San Magín con uno real que corresponde con el barrio de Bellvitge⁹⁹ del municipio barcelonés de L'Hospitalet de Llobregat ya que únicamente cambian algunos topónimos y nombres propios:

A finales de los años cincuenta, y dentro de la política de expansión especulativa del alcalde Porcioles, la sociedad Construcciones Iberisa

⁹⁹ L'Hospitalet, es la segunda ciudad más poblada de Cataluña. A lo largo de su historia ha acogido a diferentes oleadas migratorias. En 1964 comenzó la construcción del barrio de Bellvitge. La empresa encargada fue Inmobiliaria Ciudad Condal, S.A que proyectó un conjunto de edificios altos en forma de polígono de viviendas masivas, en torno a unos terrenos agrícolas cerca de la iglesia de Ntra. Sra. de Bellvitge. Este proyecto se considera una de las más importantes maniobras especuladoras de la periferia barcelonesa.

Se calcula que ese mismo año se instalaron 126.000 personas procedentes de diferentes regiones del país que llegaban a Barcelona con el objetivo de trabajar en las industrias de la provincia. Estos nuevos residentes no tardaron en padecer problemas como la ausencia de equipamientos y la falta de suministros. Por esta razón, desde la década de los sesenta y, en mayor grado, en los setenta, el vecindario creó un tejido asociativo para reivindicar mejoras, y se llevaron a cabo importantes acciones de protesta.

compra a bajo precio descampados, solares donde se ubicaba alguna industria venida a menos y huertos familiares del llamado *Camp de Sant Magí*, zona dependiente del municipio de L'Hospitalet. Entre el Camp de Sant Magí y los límites urbanos de Hospitalet quedaba una amplia zona de terreno libre, con lo que se demuestra una vez más la tendencia anular de la especulación del suelo. Se compra terreno urbanizable situado bastante más allá de los límites urbanos para reevaluar la zona que queda entre las nuevas urbanizaciones y el anterior límite urbano. [...] Fue mayoritariamente poblado por proletariado inmigrante. El alcantarillado no quedó totalmente instalado hasta cinco años después del funcionamiento del barrio. Falta total de servicios asistenciales. Reivindicación de un ambulatorio del seguro de enfermedad. De diez a doce mil habitantes. Menuda pieza estabas hecho Stuart Pedrell. (Vázquez Montalbán, 2018, 106)

También las descripciones urbanísticas del espacio real a finales de los setenta guardan similitudes con las descripciones de la periferia urbana que descubre Pepe Carvalho tras salir del metro:

San Magín crecía al fondo de una calle desfiladero entre acantilados de edificios diferenciados, donde coexistía el erosionado funcionalismo arquitectónico para pobres de los años cincuenta con la colmena prefabricada en los últimos años. San Magín sí que era un horizonte regularizado de bloques iguales que avanzaban hacia Carvalho, como una promesa de laberinto. Está usted entrando en San Magín. Proclamaban los cielos y añadían: una ciudad nueva para una nueva vida. La ciudad satélite de San Magín fue inaugurada por su excelencia el Jefe del Estado el 24 de junio de 1966. (Vázquez Montalbán, 2018, 110)

Se trata de barrios ubicados en los cinturones industriales y que forman parte de «la geografía barcelonesa de la emigración» (Vázquez Montalbán, 2018, 130). Nacen con el aumento de la industrialización impulsada por los Planes de Estabilización¹⁰⁰. Estos inauguran la década de los sesenta y con ello el periodo denominado como *desarrollismo*¹⁰¹, el cual

¹⁰⁰ El más importante de ellos se puso en práctica en 1959.

¹⁰¹ El desarrollismo corresponde con el periodo que los historiadores han denominado como Segundo Franquismo (1959-1975). En este periodo tuvo lugar un gran crecimiento económico que llegó a denominarse «el milagro económico español», lo cual produjo un éxodo rural y propició un aumento de la población. Asimismo, este desarrollo económico unas pautas

permitió a las clases trabajadoras el acceso a la sociedad de consumo. En este contexto, se impulsa la construcción de polígonos para paliar el problema de la vivienda. En primer lugar la ocuparían los habitantes procedentes de núcleos de chabolas y, en segundo, los migrantes procedentes de las áreas más deprimentes del país. En algunos casos, estos ya llegaban con un contrato de trabajo de empresas establecidas que previamente había reclutado personal en regiones poco desarrolladas. Por esta razón, en determinados barrios periféricos un segmento importante de los habitantes trabajaba en la misma fábrica y existían vínculos, en ocasiones familiares y en otras coincidía la procedencia. Este condicionante favoreció la creación de asociaciones movidas por un interés común.

Estos proyectos urbanísticos se convierten en elementos de propaganda para el franquismo. Se trataba de barrios extrarradios que se diferencian de otras áreas marginales de la ciudad —por ejemplo, aquellas ubicadas en los barrios antiguos— en primer lugar por su ubicación en los confines y su distancia con el centro urbano, y en segundo, por su finalidad: una ciudad-dormitorio.

El ritmo acelerado de construcción de estos barrios produjo una alteración considerable del paisaje que contorneaba las grandes ciudades. De este modo, se configuraba el área marginal de la ciudad. Tampoco el sistema de construcción se estableció con criterios de calidad, pues con el paso del tiempo ha quedado demostrado el empleo de materiales de pésima calidad. Asimismo, estas barriadas carecieron de infraestructuras y equipamientos públicos; el único modo de conseguirlos fue con reivindicaciones vecinales, las cuales, más allá de su cometido puntual, contribuyeron decisivamente a cimentar el movimiento asociativo que será una pieza clave en la configuración de la ciudad democrática.

Manuel Vázquez Montalbán ambienta *Los mares del sur* en uno de los barrios, nacidos en el seno del franquismo. El autor acude a este

consumistas entre la población obrera que, sin embargo, carecieron de libertades para reivindicar sus derechos.

fenómeno urbano y social plantea que, sin embargo, desde los sesenta ha quedado desdibujado en la novela española contemporánea.

El autor desenmascara el origen de la construcción y, a través de los pasos de Carvalho, trata de descubrir el espacio con el testimonio de sus moradores, las prácticas urbanas (de Certeau) y las actividades sociales. Asimismo, da voz a la clase burguesa beneficiaria de la especulación. El detective descubre un espacio que, desde el principio, concibe como deshumanizado:

Carvalho recorrió varias veces las calles con nombres regionales que trataban de articular la ilusión de una microEspaña inmigrada, reunida gracias al impulso creador de los programadores de la Ciudad Satélite de San Magín. (Vázquez Montalbán, 2018, 110)

2.1 A GOLPE DE LADRILLO

Tradicionalmente el sector de la construcción es un indicador de la situación económica de un país o territorio. Su actividad puede ser sinónimo de prosperidad económica y, como contrapartida, puede ser uno de los primeros indicios de un declive económico. La sociedad capitalista ha demostrado como este gremio puede generar una especulación y contribuir a un espejismo entre la población, que más tarde desemboca en una crisis. Una mala planificación suele repercutir de forma negativa en el urbanismo:

Si yo fuera urbanista, probablemente recomendaría demoler San Magín. Pero desgraciadamente no es posible. Un escándalo solo serviría para perjudicar al señor Planas y a mí. Yo utilicé mi influencia con el presidente del área metropolitana para conseguir permisos casi imposibles. Un caso claro de especulación que no oculto ni del que me avergüenzo. Todo milagro económico del régimen franquista ha sido un bluf. Todos nos hemos dedicado a especular con lo único que en realidad teníamos: el suelo. (Vázquez Montalbán, 2018, 162).

La literatura adscrita a un realismo crítico y las recientes tendencias de la novela social consideran al ladrillo como un epítome de la especulación y de la diferencia de clases, dos cuestiones reflejadas en la novela y que resultan claves para el desarrollo de la trama. Por lo cual, se puede decir que el delito comienza con la construcción del barrio de San

Magín. Un proyecto que ha enriquecido a unos y ha jugado con la inocencia de otros muchos.

2.2 MORADORES Y ESPECULADORES

Vázquez Montalbán configura también el espacio suburbial a través del *modus vivendi* de sus personajes —subalternos y excluidos— que contraponen al modo de pensar de los beneficiarios de la especulación: una clase burguesa que habita en los barrios acomodados de la ciudad. Con ello, el autor plantea en la novela una lucha de clases, un tenso debate localizado en las diferencias entre barrios y sus respectivos modos de abordar los problemas. Uno de las cuestiones sociales que plantean visiones diferentes es la reacción ante la especulación inmobiliaria y el modo de abordar la problemática de la periferia.

Pepe Carvalho descubre los modos de vida de los moradores mientras entabla conversación con vecinos, comerciantes, y sindicalistas sobre Stuar Pedrell. La mayoría de ellos se mueven entre el determinismo y la reivindicación. Prueba de ello:

Las gentes acogían la proclama sin gran entusiasmo, conscientes de que debían votar a comunistas o socialistas como una consecuencia biourbanística pero sin fogosidad. (Vázquez Montalbán, 2018, 114)

Entre el vecindario del San Magín surgen voces que reclaman una mejora de equipamientos sociales y otros servicios aún carentes. Sin embargo, existe un determinismo que les hace sobrellevar las carencias. Algunos habitantes como Ana Briongos, a quien nos referiremos más adelante, consideran que, a pesar de las deficiencias, la calidad de vida ha mejorado: «no será un paraíso, pero estamos mejor que en el Somorrostro. Usted no sabe lo que era aquello» (Vázquez Montalbán 2018, 148). Esta observación da a entender que San Magín se trata de un “barrio de absorción” de emigrantes procedentes de núcleos chabolistas.

Por parte de los constructores, no mostraron un compromiso de integración de estos barrios con el núcleo urbano. Al contrario, consideraron a estos polígonos como la solución para paliar el fenómeno del chabolismo sin implicarse más en los problemas futuros de los confines de la

ciudad. Tampoco el señor Vila, administrador de San Magín sostiene una opinión favorable sobre los residentes:

Esto es una gran obra. Se la podrá criticar todo lo que se quiera, ¿eh?, pero esta gente antes vivía en barracas o realquilada, de mala manera, y ahora al menos tiene un techo. Y los pisos se han estropeado antes debido a que esta gente no sabe vivir en ellos. Se piensan que son como las barracas en las que vivían antes. Todos los ascensores se caen porque los tratan a patadas. Con el tiempo esta gente se va civilizando. (Vázquez Montalbán, 2018, 120)

Los personajes del barrio, salvo los principales, se presentan con apodos, como por ejemplo *El Bocanegra*. Las descripciones suelen ser sintéticas, o bien el autor los compara con personajes de la cultura Pop del momento. Así pues, encontramos «Muchachas disfrazadas de Olivia Newton-John» (Vázquez Montalbán, 2018, 108) o «un travolta con nariz de patata» (111)¹⁰². Otro rasgo identificativo de los personajes lo determinan los respectivos hábitos gastronómicos¹⁰³. No obstante, consideramos que la caracterización de los personajes del extrarradio no es el rasgo más conseguido de la obra, ya que sus descripciones no llegan a la precisión que tienen los que pueblan los bajos fondos de Barcelona, en especial el *barrio chino*¹⁰⁴.

Dentro de la *dramatis personae* de la obra están presentes las bandas que por diferentes razones tienen su hábitat en el extrarradio. Es el caso de Pedro Larios, hermano de Ana Briongos, que con otros miembros de su pandilla agredieron al empresario Stuart Pedrell y también detective

¹⁰² Con estos personajes, Vázquez Montalbán se refiere a los protagonistas de *Grease*. Un filme romántico ambientado en un ambiente estudiantil de los años cincuenta. En España se estrenó en 1978, ocasionando un gran éxito hasta tal punto que el vestuario de los personajes creó una moda en un amplio colectivo de jóvenes de finales de los setenta.

¹⁰³ Al respecto, J.Saval ha llevado a cabo un estudio sobre los rasgos gastronómicos de cada una de las clases sociales que aparecen en la obra. El autor identifica unos determinados hábitos gastronómicos en función de la clase social. (Véase Bibliografía).

¹⁰⁴ El *barrio chino*, una parte del distrito V de Barcelona, era conocido por la práctica de la prostitución. Su actividad disminuyó con los programas de reforma urbanísticas los años previos a los Juegos Olímpicos de la ciudad. El detective Carvalho, además de tener su despacho en este barrio, recorre sus calles, frecuenta sus restaurantes y conoce bien al vecindario.

Carvalho en su intento de recabar información sobre el asesinato de aquel.

El fenómeno de la delincuencia en la periferia de las grandes ciudades prolifera en la década de los setenta y se convirtió en una forma recurrente, más en cine que en literatura, de representación de la marginalidad urbana. Se trata de bandas cuyos componentes disponen de un bajo nivel cultural y escasos recursos económicos. En realidad, este fenómeno es un reflejo de la conflictividad social que se vive en la Transición.

Las bandas acostumbraban a reunirse en lugares inhóspitos, en las inmediaciones del barrio, donde no podían ser fácilmente localizados y se sentían en libertad. Estos lugares, aparentemente despersonalizados, se convierten en lugar de encuentro y, a la vez, en espacios de sociabilización: un descampado, un puente sobre una autopista, un subterráneo, una fábrica desalojada, etc. Coincidiendo con la entrada masiva de la droga, estas bandas se vieron gravemente afectadas durante los años ochenta. En esta década, el denominado “cine Quinqui” representó esta problemática con una calidad discutible y plantea la cuestión de la delincuencia a través de personajes excesivamente estigmatizados con un comportamiento impostado (García Ponce, 2016). No en vano, Bromuro, el ayudante del detective dice: “Tienen sus leyes, son jóvenes [...] Sólo les faltaba que los hicieran actores de cine” (144).

2.3 MOVIMIENTOS SOCIALES Y ESPACIOS PÚBLICOS

La acción de la novela transcurre en el periodo de la campaña electoral de las primeras elecciones de la Democracia, razón por la cual el barrio está repleto de propaganda electoral:

¡Esta noche gran mitin Socialistas de Cataluña!, ¡Trabajador, por un San Magín hecho a tu medida y no a la de los especuladores, asiste al mitin socialista en el polideportivo La Creueta! (Vázquez Montalbán, 2018, 114)

No faltan en la novela testimonios de personajes que se muestran reticentes a los cambios políticos y sociales que vive el país durante la Transición y defienden determinadas actitudes del franquismo: «No tenemos solución. Él sí sabía meternos en cintura y al que se movía ¡zas!, la

guillotina». (Vázquez Montalbán, 2018, 112). No obstante, en la periferia de las grandes ciudades predominan aquellos que luchan por una mejora en la calidad de vida y por la instauración de los valores democráticos.

Este contexto socio-político, propicia la formación de asociaciones que se ramifican en sociales, sindicatos de trabajadores o hacia la militancia política en partidos de izquierda. Si se tiene en cuenta que los extrarradios de las ciudades alojan a buena parte del proletariado, resulta lógico pensar su buena acogida. A nivel social, las diferentes asociaciones nacidas en la periferia supondrán un activo importante para los partidos de izquierdas que más tarde ayudarán a legitimar las políticas urbanas locales. Asimismo, esta red de asociaciones:

Posibilita unos movimientos asamblearios y de contacto diario yhablado, muy diferentes de los conflictos de otros barrios, donde el desconocimiento entre vecinos es mayor, donde convocatorias con panfletos o carteles se hacen imprescindibles. [...] Lo peculiar de la etapa que va de finales de los años sesenta hasta finales de los setenta es que se abrieron posibilidades de experimentar desde los barrios unas luchas y unas movilizaciones que se entendían capaces de suponer una transformación radical de la ciudad. (Rodríguez-Villasante, 1984, 108-132).

Para Castells, este activismo conduce «hacia la transformación estructural del sistema urbano o hacia una modificación sustancial de la relación de fuerzas en la lucha de clases» (1972, 312). No obstante, estos barrios obreros fueron el escenario de conflictividad social durante los años setenta. Este ambiente propicia el desarrollo de una conciencia obrera que se moviliza para defender sus derechos como trabajadores.

Los primeros movimientos sociales se forman de modo clandestino en los lugares habituales de reunión de vecindario—locales de asociaciones de vecinos, parroquias, etc.—, sin dejar indicios de una reunión organizada. El objetivo de estos encuentros giraba alrededor de la reivindicación de equipamientos y otras mejoras para el barrio. Este déficit constituía la cara oculta de los proyectos de construcción y la cara velada difundida por los medios de comunicación. Si tenemos en cuenta que las asociaciones de vecinos no se legalizan hasta llegada de la

Democracia, los manifestantes se exponían a ser expedientados y cargar con penas y sanciones económicas.

Carvalho se dispone a visitar los lugares asociativos de San Magín con el fin de obtener más datos sobre su caso. Uno de los espacios donde acude es la sede sindical:

Carvalho seguido por aquel ojo perspicaz y tuvo que escoger entre volver a meterse en el laberinto de la ciudad satélite o ir hacia unas barracas iluminadas de las que salía música. Sobre el dintel de la puerta, un rótulo decía: COMISIONES OBRERAS DE SAN MAGÍN y del interior emanaba una canción sentimental de Víctor Manuel dedicada al amor entre dos subnormales [...] en el centro de un local donde anochecían dos docenas de sillas diferentes padres [...] y murales llenos de convocatorias y carteles políticos. (Vázquez Montalbán, 2018, 112)

El detective no consigue información relevante para su investigación. La misma suerte corre en su visita a la parroquia de San Magín. A pesar de que junto a los terrenos originales ya existía una iglesia románica, se había construido una de nueva planta.

Era una iglesia funcional hecha con materiales podridos sobre los que se habían ensañado el viento, la lluvia, los soles despóticos en aquella desarbolada loma. (Vázquez Montalbán, 2018, 115)

Esta iglesia representaría al conjunto de construcciones religiosas construidas en el cinturón industrial de la capital catalana y que cumplieron una función social relevante ya que no solo sirvieron como lugares de culto, sino también como espacios asamblearios.

Está ampliamente estudiada la influencia de un catolicismo progresista en los cinturones industriales de las grandes ciudades entre las décadas de los sesenta y setenta y que rompe con la unión entre grupos de derecha y católicos (Domènec, Tébar). En contra de los propósitos del franquismo que la Iglesia constituyese no solamente uno de los pilares del régimen, una parte del clero se identificó con los valores de la democracia y los partidos más progresistas. En las parroquias se organizaron

concentraciones de vecinos con el objetivo de dar relieve a las huelgas organizadas en fábricas¹⁰⁵.

En la gestión de la parroquia y de las actividades que en ella se organizan es clave la figura del párroco:

El cura tenía la sacristía llena de carteles petitorios de ya inutilizadas y superadas amnistías. También un cartel en italiano anunciando “Cristo se detuvo en Éboli”¹⁰⁶, llevaba un jersey Marcelino Camacho¹⁰⁷, modelo 1975 (Vázquez Montalbán, 2018, 115).

En *Los mares del sur* se representa como un religioso activo y sensibilizado por los problemas y las reivindicaciones vecinales. Representaría al conjunto de sacerdotes que desde los sesenta contribuyen a modernizar su propia imagen. Por lo general, se encargaban de parroquias ubicadas en la periferia y en barrios de trabajadores, razón por la cual se les ha denominado “los curas obreros”. Estos sacerdotes viven en primera persona los problemas que afectan a las áreas marginales, así como la gestación de movimientos sociales. En este sentido, el catolicismo más progresista, vinculado con el antifranquismo, vela por los derechos sociales y hacen de la parroquia un espacio de prácticas sociales y asociativas.

También Carvalho acude al local de la Asociación de Vecinos. Un espacio decorado con mobiliario donado por sus componentes. En este lugar se reúnen el detective y Ana Briongos, antigua amante del fallecido Pedrell.

Este personaje da voz a la clase trabajadora que adquiere fuerza en los extrarradios y reivindican una mejora tanto laboral y como salarial. En

¹⁰⁵ En muchos casos, las concentraciones las organizaban las parejas de los trabajadores, mientras que estos se manifestaban de igual modo pero dentro de la fábrica.

¹⁰⁶ El autor hace alusión a la producción cinematográfica de *Cristo se paró en Éboli* de 1979 dirigida por Francesco Rosi, basada en la novela homónima escrita por Carlo Levi, escritor antifascista acusado de conspirar contra el régimen de Mussolini. Fue condenado al destierro en un remoto pueblo de Lucania (actual Basilicata), una región pobre y poco desarrollada en los setenta. El título expresa metafóricamente el atraso, la incomunicación de la zona.

¹⁰⁷ Marcelino Camacho (1918-2010) Fue fundador y primer secretario general de Comisiones Obreras (CCOO) entre 1976 y 1987, y diputado comunista.

este sentido, Vázquez Montalbán innova al escoger un personaje femenino como representante.

Ana Briongos representa los líderes sindicales formados en el seno de una fábrica, afiliados en muchos casos al PCE y, en el caso de Catalunya, al PSUC. Ella es enlace sindical en la factoría de automóviles SEAT¹⁰⁸ y cuenta con una larga trayectoria reivindicativa. También forma parte de la población escéptica con los cambios de la Transición. Prueba de ello, participa en manifestaciones en contra de los Pactos de la Moncloa¹⁰⁹.

¹⁰⁸ El barrio de San Magín, en correspondencia directa con el barrio de Bellvitge, alojó a centenares de trabajadores de SEAT (Sociedad Española de Automóviles y Turismo). La apertura de esta factoría automovilística tuvo lugar en 1950 por el Instituto Nacional de Industria, con el objetivo de motorizar la España de posguerra mediante la fabricación de automóviles de la firma italiana FIAT. La producción comenzó en 1953 en Barcelona en unos terrenos del barrio de La Zona Franca, próximos al espacio de la novela. Algunos modelos emblemáticos comercializados supusieron el acceso de automóvil a las clases medias y más tarde al proletariado.

Entre 1967-1975 se consolida como una gran empresa. No obstante, este periodo convive con una conflictividad laboral «al chocar las expectativas de los trabajadores con la intransigencia de la empresa y con las limitaciones impuestas por el gobierno a fin de frenar la inflación» (Tappi, 2010, 137) con motivo de la resistencia del Ministerio de Trabajo a reconocer a los líderes sindicales escogidos por sufragio, y a aprobar los convenios colectivos. Esta situación desencadenó una serie de movilizaciones laborales que sirvieron de precedentes a otras empresas de la provincia de Barcelona. A finales de los setenta, periodo que coincide con la acción de *Los mares del sur*, SEAT se vio afectada por los reajustes de la denominada “reconversión industrial” y, más allá de los puestos de trabajo que se perdieron, continuó siendo un centro generador de iniciativas sindicales.

¹⁰⁹ Se denominan Los Pactos de la Moncloa a los acuerdos firmados en el Palacio de la Moncloa el 25 de octubre de 1977, por los partidos políticos con representación parlamentaria, las asociaciones empresariales y los sindicatos mayoritarios. El objetivo de era crear una estabilización de orden política, social y económica en el proceso de transición al sistema democrático. En realidad, se trataba de sentar las bases para la Constitución de 1978. Los Pactos de la Moncloa contribuyen a crear la imagen idílica de la Transición, sin embargo, no tardaron en manifestarse colectivos en contra, al considerar que el “pacto social” no respondía a un enfoque igualitario y que mantenía la diferencia de clases. El propio Vázquez Montalbán, en una entrevista, emitida después de su fallecimiento, manifestaba al respecto: «no se pudo establecer una correlación de fuerzas sino una correlación de debilidades. Ninguno de los implicados estaba en condiciones de imponer su potencialidad sino de que respetasen su debilidad» (Aranguren y Verajáuregui, 2003). Esta opinión la pone en boca del personaje de la

3. EL ESPACIO LITERARIO

Una de las primeras informaciones sobre el espacio que aporta Vázquez Montalbán son las descripciones geográficas. Según Mitchell: «Conflict over rights often resolves itself into conflict over geograph» (2003). Este autor viene a decirnos que la propia geografía determina acciones. Es decir, se puede alienar con otro tipo de conflictividad. En el caso de San Magín, la geografía ha determinado un desarrollo. Es decir: unos terrenos poco fértiles no favorece el desarrollo urbano y acentúa la distancia con el centro, así como una zona propensa a inundaciones frena el proceso urbanístico.

También el tejido asociativo y el *modus vivendi* del barrio contribuyen a definir el espacio como un microcosmos con vida propia. El espacio público de San Magín se concibe como un lugar de sociabilización y de interacciones y, en cierto modo, de apropiación del lugar. En esta línea, Lefebvre entiende el espacio como un producto social y orgánico que «Es el resultado de una secuencia y un conjunto de operaciones, y por lo tanto no se puede reducir al rango de un simple objeto» (2013, 73), además este mismo autor añade:

No puede haber una transformación de los modos de organización, ni una transformación de las formas de vida, sin una transformación de los espacios. (2013, 115).

Asimismo, de Certeau, considera vital estudiar las formas de vida tanto de los espacios privados como de las costumbres seguidas por la población, es decir, las prácticas cotidianas. Para este pensador francés, la ciudad es obra de todos los ciudadanos y la representación de su vida cotidiana no debe quedar relegada a un escenario estático (1996).

Si bien es cierto que Vázquez Montalbán define San Magín como un lugar deshumanizado y «barrio siniestro» (2018, 168), o afirma «Basta coger el metro y puedes ir al safari emocional» (Vázquez Montalbán, 2018, 107), las visiones de Lefebvre y de Certeau ponen en entredicho esta percepción informal que trasmite el novelista barcelonés. Las teorías

sindicalista Ana Briongos quien conoce a Stuart Pedrell precisamente en un acto los Pactos de la Moncloa.

de ambos críticos sostienen que los espacios deshumanizados pueden contener vida propia. Esto queda demostrado a través de las atmósferas creadas en determinadas situaciones de la suma del espacio físico y de las prácticas sociales. A su vez, estas dependen de unas coordenadas histórico-sociales. Un ejemplo de ello es el ambiente por las elecciones municipales de 1979, una atmósfera sin parangones que contribuye a definir el espacio novelesco.

San Magín no cuenta con un interés ni histórico ni cultural, como suele acontecer con otras poblaciones del extrarradio, al tratarse de construcciones de nueva planta, que solo cuentan con el testimonio de una o dos generaciones. Esta es la diferencia con otras zonas marginales de la ciudad, por lo general ubicadas en cascos antiguos, que se han degradado con el paso del tiempo por falta de intervenciones en el patrimonio urbano. El diseño de los edificios, de los espacios públicos y del resto de mobiliario urbano responde a una política de repoblación sin atender a ningún criterio estético ni vinculación con el paisaje.

Estos núcleos, por su ubicación periférica, acostumbran a estar rodeados de vías de comunicación: puentes, pasarelas, túneles, etc. Se trata de los no-lugares, término acuñado por Augé para designar a aquellos lugares donde «no se crea ni identidad ni relación» (1998, 107) ya que son espacio de tránsito o impersonales. Sin embargo, en los espacios periféricos adquieren un significado diferente, ya que se pueden convertir en lugares de sociabilización con vida identidad propia puesto que los habitantes han hecho un uso específico. Este ejemplo lo podemos observar con los descampados¹¹⁰: lugares desapacibles, aparentemente sin valor en el contexto urbano y que, sin embargo, en determinadas áreas periféricas sí que lo tienen. Estos espacios, además de crear un imaginario, generan unas prácticas sociales y/o culturales aunque sean desde una perspectiva institucional.

¹¹⁰ El descampado es el espacio de tránsito entre el suburbio y la ciudad. Es un espacio recurrente en las películas del denominado *Cine Quinqui*. Estos espacios tienen como imagen de fondo la ciudad o los bloques de viviendas del extrarradio producto de la época del desarrollismo y en definitiva es una metáfora de la desigualdad. En algunas producciones, los protagonistas se reúnen en estos espacios inhóspitos.

El detective Carvalho, sin proponérselo, descubrió una Barcelona desconocida durante su investigación sobre la muerte del empresario Stuart Pedrell. Para ello, no fue suficiente pasear y grabar en su retina las imágenes que descubre. Fue necesario proyectar la mirada para entender aquel pedazo desconocido de la ciudad: conocer sus orígenes y comprender su geografía. También fue preciso entender a sus gentes en su condición de emigrantes, a escucharles desde la colectividad y a contemplar los cambios sociales desde el prisma de la clase obrera. Solo así, Pepe Carvalho pudo comprender la vida en los confines de la ciudad. Cuando concluyó su encargo profesional, abandonó el barrio, a la espera de recibir nuevos cometidos:

Sus pasos hacen saltar de charco en charco de luz en busca de los límites denunciados por un lejano rótulo celestial especialmente iluminado en el que consta la advertencia de la finitud del paraíso: “Está usted saliendo de San Magín. Hasta siempre”. (Vázquez Montalbán, 2018, 122)

4. A MODO DE CONCLUSIÓN.

El profesor y geógrafo Carles Carreras considera que:

En algunas obras literarias los autores alcanzan a describir con vigor y claridad las características de la vida urbana y de sus problemas más importantes, lo que constituye, sin lugar a dudas, un testimonio fundamental para cualquier análisis urbano. (Carreras, 2003, 222)

Partiendo de esta misiva, en las páginas precedentes hemos tratado de argumentar la importancia de *Los mares del sur* dentro del contexto de la Transición. La obra no solo expone la realidad del momento sino también el poso del franquismo. Se plantean cuestiones de índole histórica y social desde la perspectiva de la lucha de clases, que convive con el determinismo de algunos personajes y al activismo de otros. En esta línea, el análisis del espacio se convierte en un vector analítico que permite articular las diferentes variables humanísticas que intervienen en la novela. Este diálogo interdisciplinar, reformula el significado de periferia urbana tanto a nivel urbanístico como a nivel social.

A nuestro criterio, la espacialidad, con las diferentes lecturas posibles, es el rasgo más notable de la novela. No obstante, hay lugares, como son

las escuelas públicas, que forman parte del engranaje de la relación vecinal y que no tienen presencia en la obra.

Del barrio de San Magín diríamos que cumple la función de sinécdoque de la realidad suburbial, de la lucha de clases, del fenómeno de la conflictividad urbana y de la especulación inmobiliaria. Por tanto, la cuarta novela de la saga de Pepe Carvalho deja un testimonio de la realidad visible y de la no visible del periodo de la Transición, alejado de interpretaciones épicas. Asimismo, *Los mares del sur*, cubre el vacío creativo que en determinadas épocas ha tenido la periferia. De igual modo, la obra se acerca a los problemas de la clase obrera ya en los inicios de la Reconversión Industrial, otra cuestión poco tratada a nivel literario en la segunda mitad del siglo XX.

En suma, Vázquez Montalbán establece con esta obra un compromiso político con la literatura y permite analizar el espacio literario desde las tendencias críticas más actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANGUREN, B. y VERAJÁUREGUI (2003) I. *Epílogo*, Canal +.

AUGÉ, M. (2009). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Antropología de la ciudad, Madrid, Ed. Gedina.

BALIBREA, M.P. (2002). *La novela negra en la transición española como fenómeno cultural: una interpretación*. Madrid, Editorial Iberoamericana, 7, 111-118. Disponible en: <http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/iberoamericana/07-balibrea.pdf>

CARRERAS, C. (2003) *La Barcelona literaria. Una introducció geogràfica*. Proa, Barcelona.

CASTELLS, M. (1972). *La cuestión urbana*, México, Ed. Siglo XXI.

Castells, M. (1977). *Ciudad, democracia y socialismo. La experiencia de las asociaciones de vecinos en Madrid*. Madrid: Siglo XXI.

CASTELLS, M. (1996). *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid, Alianza.

- COLMEIRO, J.F. (1994). *La novela policiaca española: teoría e historia crítica*, Barcelona, Anthropos.
- COLMEIRO, J.F. (2009). «Del Barrio Chino a la ciudad global: el largo viaje de Pepe Carvalho», en Martínez Escribà, A. & Sánchez Zapatero, J. (eds.) (2009). *Geografías en negro*, Barcelona, Montesinos, pp.55-72.
- CONTE, R. (1979). «La novela como pretexto», *El País*, 25 de noviembre de 1979.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La Invención de lo Cotidiano. I Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, D.F
- DOMÈNEC SAMPERE, X. (2012). *Cambio político y movimiento obrero bajo el franquismo*, Barcelona, Icaria.
- FLORIDO BERROCAL, J.; MARTÍN CABRERA, L.; MATOS-MARTÍN, E. y ROBLES VALENCIA, R. (eds.) (2015) *Fuera de la ley. Asedios al fenómeno quinquini en la Transición española*, Granada, Editorial Comares.
- GARCÍA PONCE, D (2016). «La ciudad canalla: la violencia en los espacios suburbanos españoles en cine y literatura (1970-2000)» en Buczek, Olga y Falska, Maria (eds.), *La violencia encarnada: representaciones en teatro y cine en el dominio hispánico*, Sevilla, Padilla Libros, 225-239.
- GULLÓN, R. (1980). *Espacio y novela*. Barcelona, Antoni Bosch.
- KING, S. (2013). «Carvalho y Cataluña: la subjetividad de los márgenes» MVM: *Cuadernos de Estudios Manuel Vázquez Montalbán*, 1, 28-45.
- LEFEBVRE, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, Capitán Swing Libros.
- MARTÍN GAITE, C. (1979). «No se puede tener todo», *Diario 16*, 17 de diembre de 1979.
- MITCHELL, D. (2003). *The Right to the City: Social Justice and the Fight for Public Space*. New York: The Guilford Press.

- MOLINERO, C.; TÉBAR, J.; YSÀS, P. (1993). «Comisiones Obreras de Cataluña: de movimiento sociopolítico a Confederación Sindical», en Ruiz, D. (dir.), *Historia de Comisiones Obreras. (1958-1988)*. Madrid, Siglo XXI.
- RESINA, J. R. (1997). *El cadáver en la cocina: la novela criminal en la cultura del desencanto*, Barcelona, Anthropos.
- REYES, H. (2012). «Cartografía del desencanto en la novela Los mares del sur», *Ogigia*, II, 17-32.
- RODRÍGUEZ-VILLASANTE, T. (1984). *Comunidades locales: análisis, movimientos sociales y alternativas*. Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.
- SAVAL, J. V. (1995). «La lucha de clases se sienta a la mesa en "Los mares del Sur" de Manuel Vázquez Montalbán». *Revista hispánica moderna*, 48, 2, pp. 389-400.
- TAPPI, A (2010). *SEAT. Modelo para armar. Fordismo y franquismo (1950-1980)*. Alzira, Germania Ed.
- Tébar Hurtado, J. (2011): «La clase obrera de la ‘Gran Barcelona’, 1951-1988. Reflexiones para el debate», en Tébar Hurtado, J. (ed.), *El movimiento obrero en la gran ciudad*, pp. 85-115. Barcelona: El Viejo Topo.
- TYRAS, G. (2003). *Geografías de la memoria. Conversaciones con Manuel Vázquez Montalbán*. Granada. Ed. Zoela.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (1998). *La literatura en la construcción de la ciudad democrática*, Barcelona, Mondadori.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (2018). *Los mares del sur*, Barcelona, Austral, Mondadori.

MEMORIA Y DESENCANTO: *MIMOUN* EL SISTEMA NARRATIVO DE RAFAEL CHIRBES

ALEJANDRO J. LÓPEZ VERDÚ
Universidad de Alicante, España

RESUMEN

Rafael Chirbes (1949-2015) se caracteriza por ser uno de los autores que más descaradamente ha retratado la sociedad española contemporánea y las miserias de la Transición democrática, cuya impugnación hoy es una constante tras el desplazamiento de foco de la memoria histórica —de la Guerra Civil y el franquismo a la Transición— producido por la crisis económica de 2008. *Mimoun* (1988), su primera novela, ha sido considerada en ocasiones como una obra diferenciada de las que publicaría después por el peso del existencialismo, el desarrollo de su acción en Marruecos y el protagonismo de un personaje sin memoria, de modo que la historia de España pareciera no estar presente. El objetivo de este trabajo es demostrar, por medio de una aproximación que tiene en cuenta tanto el contexto cultural e ideológico del momento de publicación como el conjunto de la obra narrativa de Chirbes, que *Mimoun* concuerda con las corrientes estéticas del autor y que en su génesis se hallan el desencanto de la Transición entendida como mito fundacional de la democracia española y la voluntad de recuperación de la memoria de los vencidos que animan la totalidad de su obra.

PALABRAS CLAVE

Rafael Chirbes, *Mimoun*, memoria histórica, Transición, colonialismo

INTRODUCCIÓN

La demanda social de reparación a las víctimas del franquismo ha adquirido, desde principios de siglo, una importancia creciente, y la memoria histórica ha pasado a ocupar un lugar central en el debate público. Con la crisis económica de 2008 y la crisis institucional resultante de esta, el foco de atención experimentó un desplazamiento desde la Guerra Civil y la dictadura hasta la Transición como mito fundacional del régimen democrático español. Se mezclaron en ese trance las demandas relativas a la recuperación de la memoria y las protestas por la crisis. Puesto que la Transición se había convertido en el origen de la democracia española, entendida como el periodo histórico actual y no como sistema, fue esta la que recibió toda la atención de los discursos políticos y culturales.

La lectura que hace Chirbes de la Transición es, con matices, la que ha hecho la izquierda sociológica o militante: la democracia se levantó sobre el olvido de la represión de las víctimas de la Guerra Civil y la dictadura franquista. Desde el principio hubo autores críticos con el proceso transicional y el precio que se hubo de pagar. Chirbes entendió la Transición como una “traición” a los ideales de izquierda y a la memoria de todos aquellos que lucharon contra el franquismo, como “transacción” más bien que como “transición”: chaloneo entre las élites cuyo objetivo principal era asegurar la continuidad del relato legitimador de los vencedores de la guerra y la inserción de la aristocracia empresarial franquista en las formas de la burguesía europea (Chirbes, 2002, p. 108).

En los años noventa el pacto de olvido fue quebrándose debido a las diferentes estrategias de los partidos políticos (Juliá, 2017), y acabó explotando con las exhumaciones de las fosas comunes de las víctimas del franquismo, que hizo evidente y material la represión (Aguilar Fernández & Payne, 2018). La cultura no fue ajena a este proceso, y desde hace más de dos décadas se han venido produciendo manifestaciones crecientes que se nutren de —y que abogan por— esta recuperación de la memoria colectiva, cuya presencia en la novela española actual fluctúa entre tema literario acrítico que alimenta la parodia y la invención lúdica e instrumento de conocimiento por medio del cual se desentraña un

pasado al que la historia no ha prestado atención (Ardavin, 1990, p. 22). Esta corriente memorialística ha crecido extraordinariamente, al punto de convertirse en una moda literaria, criticada por el mismo Rafael Chirbes, pues su resultado es antes un modo de novela sentimental que una reflexión sobre la legitimidad del presente: “una consoladora narrativa de los sentimientos al servicio de lo hegemónico” (2019, p. 2019).

Chirbes cuestiona la Transición con *Mimoun*, en una fecha tan temprana como 1988, y, de manera más clara y directa, apenas unos años más tarde con sus novelas *En la lucha final* (1991), *La buena letra* (1992) y *Los disparos del cazador* (1994). El objetivo de su obra siempre fue recobrar la memoria de los vencidos. Para ello, sobre las tesis de la historia en que Walter Benjamin aboga por la recuperación de la rabia de las víctimas, construye lo que llamó “la estrategia del boomerang”: un “salto atrás en la historia” que funcionara “como boomerang que nos ayuda a descifrar los materiales con que se está construyendo el presente” (Chirbes, 2010, p. 17).

Aunque este reinado de la memoria es evidente en todas sus obras, entre ellas hay una, sin embargo, con ciertas peculiaridades: *Mimoun*, su primera novela publicada. A simple vista, se diferencia formalmente tanto de las demás que podría considerarse, si no ajena al resto de su producción, al menos no suficientemente integrada en ella. Es una obra tal vez “generacional” (Basanta, 2015, p. 147) y adecuada al contexto del exotismo soñado por los jóvenes españoles de la Transición, tema abandonado luego por Chirbes para centrarse en la evolución de la sociedad española desde el tardofranquismo (Blanco Aguinaga, 2011, pp. 60-61). La novela condensa parte de su experiencia en Marruecos a finales de los setenta, donde, al igual que el protagonista de *Mimoun*, trabajó como profesor de español en la Universidad de Fez. El objetivo de este trabajo es demostrar la inserción orgánica de *Mimoun* en la unidad narrativa que forman las novelas de Chirbes por medio de una lectura comparatista y contextual de esta obra en el conjunto de su novelística, así como establecer cuáles de los principios que sostienen el andamiaje estético e ideológico de la narrativa de Rafael Chirbes están presentes en ella.

1. UNA NUEVA IDENTIDAD FRENTE AL OLVIDO

En ocasiones se ha intentado diferenciar *Mimoun* del resto de sus novelas vinculándola con un existencialismo en la línea de Camus. Martín Gaité (1989) fue la primera en señalarlo en una reseña publicada en la revista *Saber leer*, que más tarde se añadió como prólogo a la novela. También Basanta ha incidido en la “asfixia vital” que el ambiente genera en los personajes, encerrándolos en un “laberinto” (2015, pp. 147-148), y Blanco Aguinaga ha descrito la acción de la novela como “las muy sórdidas andanzas homosexuales-existencialistas del personaje” (2011, p. 61). Aunque es cierto que esta novela contiene una indudable influencia “existencialista, camusiana si se quiere”, como dice el mismo autor (en Jacobs, 1999, p. 184), esto no la diferencia del conjunto narrativo, ya que la reflexión existencialista suele estar presente en mayor o menor medida en todas sus novelas, ya sea en relación con la enfermedad o la muerte como desencadenante de la memoria –*Crematorio* (2007) o *París-Austerlitz* (2016)–, ya sea como símbolo de ella –*Los disparos del cazador, En la orilla* (2013)–. Y, de hecho, los críticos alemanes, tal vez por incidir en los elementos más universales, y en ese sentido acaso más interesantes y próximos a los lectores de su país, suelen insistir en sus reseñas en el existencialismo de Chirbes, hasta el punto de juzgar la especulación edilicia y la crisis económica de *Crematorio* y *En la orilla* como telón de fondo de una reflexión existencial (López de Abiada, 2015).

El existencialismo de la novela está fuertemente ligado al desencanto con los rumbos que tomaba la política española a finales de los setenta. La Transición evidenció pronto que las esperanzas depositadas en el día después de la muerte del dictador no se verían satisfechas. Como se ha señalado, desde su origen hubo una fuerte crítica a la falta de una verdadera justicia transicional y al abandono de los ideales de izquierda. Esto movió a muchos españoles a la apatía política; de hecho, es ya un lugar común afirmar que la Movida fue resultado de esta inducción al olvido.

La novela se publicó un año después de que, en el Congreso de Intelectuales y Artistas (Valencia, 1987), celebrado en conmemoración del

Congreso de Escritores para la Defensa de la Cultura de 1937, Octavio Paz afirmara en su discurso de apertura que con la Restauración borbónica había salido victoriosa la democracia. Sin embargo, una afirmación como esta supone el máximo falseamiento de la historia para Blanco Aguinaga (2011, pp. 40-41), a quien Chirbes reconoce como único maestro y cuyas tesis influyeron notablemente en su concepción de la literatura y la historia, según demuestra el contenido de su biblioteca y sus juicios críticos (Llamas Martínez, 2020).

La Transición, o el desencanto de la Transición, es el tema de *Mimoun*. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en el resto de su narrativa, dicha lectura no es evidente. Chirbes enjuicia la Transición y los distintos agentes sociales que la llevaron a cabo a través de símbolos y no con su representación directa. Orsini-Saillet (2008) ha apuntado ya el carácter simbólico de la relación que el protagonista, Manuel, guarda con su pasado y cómo esta funciona como trasunto de la sociedad española y su historia reciente. Manuel, como España, esconde su pasado. De él solo se sabe que es un escritor venido de Madrid, incapaz de acabar su novela debido a sus problemas con el alcohol, y que está sumido en el desencanto que aquejó a la generación cuyas expectativas progresistas se vieron frustradas por el rumbo que tomó la Transición. El protagonista quiere construir una nueva identidad de espaldas a lo que ha sido, de la misma manera que hizo España cuando clausuró su pasado a partir de 1975 e inventó otro nuevo más adecuado a su reciente condición europea (Teresa Vilarós, 1998).

Manuel decide huir de cuanto ha vivido, lo que lo impulsa a escoger, cuando se marcha a Marruecos, la parte francesa antes que la española, de modo que no encuentre el recuerdo de su país ni siquiera en los restos del Protectorado. Rehúye también el contacto con los otros españoles de la ciudad: el único con quien mantiene una relación, por lo demás conflictiva, es Francisco, en cuya casa reside al principio, pero de la que querrá huir más tarde. Manuel va soltando amarras: rompe sus vínculos con España de manera progresiva hasta quedar completamente aislado a la manera de la población autóctona. El primer paso es la huida misma de España a Marruecos; el segundo, su traslado de Fez a Mimoun para deshacerse del engorroso trato con los profesores españoles y franceses;

el tercero, cuando abandona la casa de Francisco y se va a vivir con Hassan, su amante marroquí, para después alquilar su propia casa en las afueras de la ciudad.

Una característica infrecuente en la obra de Chirbes y que aleja *Mimoun* de sus siguientes novelas es que en esta el espacio no es un lugar rememorado que salpique la narración de continuas analepsis. Tampoco tiene lugar la acción en territorio español, donde las ciudades se definen por un juego de oposiciones —Madrid frente a Misent; el nuevo Misent frente al viejo—. Las únicas dos novelas cuya acción se desarrolla plenamente en el extranjero son *Mimoun* y *París-Austerlitz*. Algunos críticos han defendido que esta elección estaría relacionada con el objetivo de aligerar la narración de su pesada carga nacional y poder abordar así otros temas que no estuvieran tan determinados por el pasado traumático del país. Parece que los personajes no tienen una historia previa al momento que narran: como en el caso de Manuel, apenas se sabe nada del pasado del narrador innominado de *París-Austerlitz*, si bien este se puede deducir de algunas referencias que hace a su antigua militancia de izquierdas que, con la llegada de la democracia, abandonó para volver al seno burgués y conservador del que provenía.

Manuel, como el país, se siente perdido sin pasado: “el protagonista no sabe dónde está, ni quién es, y ese no saber en soledad es lo que lo convierte en un ser incapaz de poner cemento a nada de cuanto ocurre a su alrededor” (en Jacobs, 1999, p. 184). Los demonios de los que huía cuando abandonó Madrid —la abulia, el alcoholismo— y se instaló en ese espacio *otro* que es el Marruecos de *Mimoun* acaban emergiendo en un presente que se pensaba renovado y libre de laceraciones. Manuel deviene entonces en un representante de esa transición democrática que hace tabla rasa de su historia. Su afán, como el del narrador de *París-Austerlitz*, por romper lazos con su pasado marchándose para ello incluso del país es una metáfora del pacto de olvido, al que se sumaron ambos personajes después de renegar de su militancia de izquierdas. La crítica al silencio impuesto en la Transición se hace entonces transparente: es imposible construir una identidad para el futuro si no se asume el pasado (Orsini-Saillet, 2008).

Esta condición de personaje representativo del narrador es también clave en la narrativa de Rafael Chirbes, en tanto que le sirve para dar cuenta de las diferentes clases sociales o instituciones y, con ello, pintar un fresco de la sociedad española contemporánea. La concurrencia de voces responde a su voluntad de retratar la evolución del país por medio de personajes representativos, algo patente sobre todo a partir de su segunda novela, *En la lucha final*, en que narra el naufragio de los ideales de su generación. *Mimoun* carece de esta multiplicidad de voces, pero ya se halla en ella el contraste de perspectivas entre los diferentes personajes, intensificado por el hecho de que se enfrentan dos mundos, el marroquí y el europeo, pero también el Marruecos orientalizado que conciben los europeos y el Marruecos real, más europeizado de lo que a Manuel le gustaría y que desbarata el mito romántico de su generación.

El narrador por excelencia en la obra de Chirbes es el que él mismo llamó “narrador compasivo”, una tercera persona focalizada en un personaje concreto, cuyos sentimientos y punto de vista contagian la voz de aquel. A este se suma la multiplicidad de voces que intervienen en otras de sus novelas por medio de la primera persona para dar testimonio de los diferentes puntos de vista representativos de la manera de mirar de cada grupo social. Son estas unas técnicas que pone el autor en práctica sobre todo a partir de *La larga marcha*, pero que ya estaban presentes en su segunda novela, *En la lucha final*. Frente a aquellas, *Mimoun* es una novela con un solo narrador, pero no estaría sola: *La buena letra*, *Los disparos del cazador* o *París-Austerlitz* también forman parte de este tipo de novelas que en ocasiones han sido llamadas monoperspectivistas, si bien también alberguen, cierto que en menor medida, puntos de vista en conflicto.

2. EL DESENGAÑO ORIENTALISTA

La elección del espacio obedece a otra dimensión de la crítica a la Transición. La novela pretende la desmitologización de Marruecos. La recreación orientalista de este país está presente en la literatura española desde el inicio de las aspiraciones coloniales españolas, si bien de una manera mucho más atenuada que en la literatura europea, tal vez por la proximidad de ese Oriente a nuestras fronteras y las intervenciones,

normalmente desastrosas, del ejército en Marruecos (Correa Ramón, 2007). Los europeos de *Mimoun*, todos ellos con intereses artísticos, se trasladan al país norteafricano en busca del mito, siguiendo la tónica “representación del mundo oriental como escenario idílico para la labor artística del sujeto occidental” (Oliver, 2009, p. 100).

El tema marroquí es de los más cultivados en la literatura folletinesca española del siglo XX y todavía hoy un buen número de novelas remozan esta mitología juvenil de Marruecos. En la Transición, se presentó como el espacio de creación literaria por excelencia y la oposición primitiva, sencilla y pura a la decadente sociedad burguesa europea. Baste nombrar la novelización que hace de Marruecos Juan Goytisolo, cuya representación de los marroquíes y árabes distaba mucho de ser realista, a diferencia del profundo conocimiento de su realidad demostrada en sus ensayos (Haffaf, 2014, pp. 7-8), y promovía la idea de que la religiosidad popular de Marruecos conservaba la pureza que había perdido el mundo occidental contaminado por la ideología del progreso (El Sharkaway, 2002, p. 514). Esta visión orientalista condiciona cualquier aproximación a Marruecos: “se tamiza inconscientemente la realidad percibida con una versión sublimada y subyacente, procedente de toda una serie de lecturas previas” (Correa Ramón, 2007, p. 41).

Mimoun, por su parte, presenta un Marruecos “sombrió” que, además de suponer una contestación al mito, sirve para hacer “una metáfora sobre las sombras de la transición española” (en Jacobs, 1999, p. 184). Según Herralde, Chirbes ofrecía “una visión de Marruecos que no tenía nada que ver con las novelas más habituales, quedaban excluidos folklores baratos, descrito por un narrador ajeno a la quincalla del exotismo, lacónico y elíptico, con la homosexualidad y el alcohol bien presentes”, de modo que vendría a conformar el “negativo español” (2006: 78). El propósito de desdejar un espacio mítico, oriental y fascinante mediante otro degradado aparece también en otras de sus novelas; así en *París-Austerlitz*, en que París, la ciudad secreta e inexplorada por los turistas, aparece como un «laberinto de comisarías, juzgados, instituciones de caridad, hospitales públicos y morgues» (Chirbes, 2016, p. 22) cuya fealdad remite inmediatamente a los espacios de *Mimoun*.

Manuel llega a Marruecos con todos los prejuicios orientalistas y colonialistas que cabría esperar en un hombre europeo cuya educación sentimental se ha fraguado en los años de la Transición. Incluso en un momento de la novela, el personaje recurre al tópico de la “ciudad muerta”. Busca en Marruecos la postal exótica y la energía que no tiene para acabar su novela, y no encuentra ninguna de las dos. Ya en las primeras líneas, Manuel describe Marruecos como un país lluvioso, en contraste con esa idea popular de país de dunas y polvo que tienen del norte de África los europeos, y a lo largo de la novela se incidirá en esta idea. Este afán por lo primigenio, que entrevé en Marruecos un impulso de purificación, responde al afán de “encontrar una alternativa a la cultura europea consumidora” (Yeon-soo, 2005, p. 608).

La ciudad ha cambiado con el proceso de colonización. Ambas culturas, la marroquí y la francesa, se funden y acaban con cualquier viso exótico que pudiera quedar. Los marroquíes —los colonizados— ya no pueden desentenderse de la cultura impuesta, pero la adaptan a sus necesidades. El resultado es que la vieja arquitectura colonial francesa es ocupada por los marroquíes opulentos, que la modifican a su gusto y según sus necesidades culturales, y el francés funciona como lengua de prestigio para comunicarse con los europeos o simplemente para mostrar adhesión a la cultura del colonizador, especialmente en aquellos marroquíes con formación que desean destacar socialmente, aunque acaben siendo solo “caricaturas detestables” de los “cooperantes franceses” (Chirbes 1988, p. 146). Al cabo, la mezcla de la cultura marroquí con la del colonizador se aboca a un hibridismo conflictivo cuyos valores no revisten la pureza esperada ni distan demasiado de los de un español o francés medio: entre las primeras palabras que aprende Manuel está “fluis”, sinónimo de dinero en la variedad lingüística hablada en Marruecos, pues “la mayor parte de las charlas de café entre marroquíes de clase media se referían a dinero” (Chirbes, 1988, p. 31).

Los personajes marroquíes son tan hipócritas como casi todos los que aparecen en las novelas posteriores de Chirbes. El número de personajes representativos españoles en esta novela es escaso porque, al fin y al cabo, los hechos narrados están fuera de la sociedad española: solo quedan rastros de ella en Manuel y sus compañeros. Lo que sí hay son arribistas,

análogos a los de las siguientes novelas, que hacen lo posible por medrar y, una vez que han escalado socialmente y han pasado a formar parte del selecto grupo de los vencedores, desprecian a los viejos amigos que se quedaron por el camino. No hay novela de Chirbes en la que no esté presente este personaje arquetípico: Carlos de *Los disparos del cazador*, Isabel en *La buena letra*, etc. En *Mimoun*, un buen ejemplo es Abd-el-Jaq, con quien Manuel comparte confidencias y experiencias cómplices como la visita a un prostíbulo; pero cuando aquel consigue la jefatura del departamento de español mientras que el otro pasa las horas bebiendo, le niega incluso el saludo público. Junto a esta desmitificación de la inocencia y pureza de la cultura colonizada y orientalizada, Rafael Chirbes aprovecha para discutir otra vieja idea: la de que la cultura hace al individuo más sensible o mejor persona, de acuerdo con su célebre sentencia: “la buena letra es el disfraz de las mentiras” (Chirbes, 1992). Los profesores marroquíes de español tienen como última preocupación la cultura o la transmisión de saberes; antes bien, invierten sus esfuerzos en emborrachar a sus alumnas de buena familia.

Al final, la única estampa exótica que logra hallar Manuel después de trasladarse a los límites de la ciudad se reduce al mercado bereber y el encuentro fugaz con algunos pastores nómadas. Y, pese a su afán de asumir la cultura marroquí y construir esa ansiada nueva identidad que lo libere del peso de la historia, siempre fracasa. Su relación con la lengua árabe funciona como termómetro de su grado de integración. Comienza a distinguir palabras sueltas, incluso puede llegar a nombrar objetos cotidianos para hacer la compra en el *funduk* como los nativos, pero la integración termina por mostrarse imposible: “tenía la sensación de que había abandonado un continente y de que nunca iba a llegar a otro” (Chirbes, 1988, p. 93).

La crítica, en su momento, ya vio en la novela esta integración fallida, ese viaje que acaba en territorio de nadie (Guglielmetti, 2010, p. 222). Manuel intenta integrarse, convertirse, pero queda a la “deriva”. Está entre dos culturas: la española, que ha abandonado por su pasado traumático, y la marroquí, a la que es incapaz de adherirse plenamente al haberse aproximado a ella desde los presupuestos orientalistas que hereda de la cultura europea. En una entrevista, Chirbes afirmaba que

Mimoun es “una novela de desarraigo, de *dépaysement*, de alguien que ha perdido una tierra y no ha encontrado otra” y “se siente amenazado por un sistema de códigos que desconoce” (en Jacobs, 1999, p. 184).

El desencanto con la Transición se expresa igualmente en el desencanto con el sueño orientalista. De hecho, para Marco Janner (2011), la continua presencia de la droga y alcohol vendría a ser una metáfora de este desencanto. Tampoco es la única novela de Chirbes en la que este Marruecos imaginado por y para la juventud se convierte en un lugar mortal. La hija de Carlos, el narrador protagonista de *Los disparos del cazador*, también muere en Marruecos por causas que no se aclaran; y Michel, personaje de *París-Austerlitz*, mantiene una relación con un marroquí que lo abandona por la normalidad de un matrimonio heterosexual. Del mismo modo que a la muerte de Franco no se encontró lo que se esperaba –ni justicia transicional ni estado social plenamente europeo, ninguna de las grandes metas de la oposición de izquierdas–, tampoco encuentra Manuel un escenario idílico y emocionante en Marruecos: “al llegar al milenarismo mundo árabe descubrieron que ahí también había pasado el tiempo, que la misma apatía imperaba en el aire, siendo entonces imposible la evasión” (Oliver, 2009, p. 105).

3. LA MERCANCÍA DE LOS AFECTOS

Los personajes de *Mimoun* viven en un ambiente de extrema soledad que intentan paliar con relaciones solapadas, las más de ellas motivadas por el puro interés económico, que no llegan a florecer nunca: “el aislamiento de la gente de *Mimoun* era como el de esos árboles inmensos y solitarios cuyas raíces buscan bajo la tierra” (Chirbes, 1988: 116). Las distintas relaciones de amistad, amor y sexo, no claramente diferenciadas, siempre acaban en fracaso o adoptan visos tormentosos, tanto en Manuel como en el resto de los personajes porque, en el existencialismo de Rafael Chirbes, la soledad es el destino del hombre.

Las relaciones de Manuel están vinculadas al colonialismo y al existencialismo y tienen mucho que ver con su *dépaysement*. Las relaciones sexuales se comprenden como un modo de establecer lazos en un mundo cuyos códigos desconoce y donde los afectos sufren tal degradación que siempre están mediados por el alcohol y la droga. Son relaciones

descritas sin ningún tipo de idealización ni belleza, hasta el punto de producir aversión en el lector: horriblos prostíbulos con niñas cuyo sexo deja escapar “un hedor insoportable” (Chirbes, 1988, p. 51), orgías regadas de alcohol en las que se repite ese olor nauseabundo, etc.

Las relaciones que mayor peso tienen en la novela se dan entre hombres, y la sexualidad está tan presente porque es esencial en “el ser humano y en la naturaleza en general”, como Chirbes defiende (en Jacobs, 1999: 185). Si no se ha considerado su pertenencia a una hipotética literatura gay, se debe a que estas no están en el centro de la novela: ni sirven “para mostrar o definir las sexualidades conflictivas individuales” ni “constituyen un conflicto en sí mismo explorado por el autor a través de la narración” (Martínez Rubio, 2017, pp. 131-132). La homosexualidad es un componente más, y aunque es cierto que su representación acusa cierta imagen de marginalidad y degradación, es solo como reflejo de la degradación general de los personajes.

Quizá donde mayor protagonismo tengan, a lo largo de toda su obra, la representación del amor degradado y la imposibilidad de comunicación entre diferentes grupos sociales sea precisamente en *Mimoun* y *París-Austerlitz*, y más lateralmente *En la lucha final*. Como en esta, la economía y las clases sociales juegan un papel fundamental en todas las relaciones humanas representadas por Chirbes, también en las sentimentales. En su segunda novela, *En la lucha final*, Ricardo comienza en el sudeste asiático una relación con un hombre porque está arruinado y busca a alguien que lo saque de su deriva; la historia se repite ya en Madrid, donde se ve chantajeado del mismo modo por su nuevo amante. En *París-Austerlitz*, el dinero primero une a la pareja —el narrador, huido de una familia burguesa, está arruinado y encuentra en su amante, humilde pero con trabajo, un asidero—, pero después la diferencia de clase los distancia —el narrador pretende volver a su clase social mientras que Michel, su pareja, no aspira a cambiar su condición de proletario—.

Mimoun es un caso especial porque, además de los conflictos de clase, las relaciones están atravesadas por la condición colonial entre los europeos, que detentan el poder económico y cultural, y los colonizados. Manuel cree que las relaciones homosexuales entre los marroquíes están

plenamente normalizadas en virtud del tópico orientalista de la indeterminación sexual árabe, pero también concibe la homosexualidad desde las coordenadas europeas, es decir, como un “signo de marginación” que “le posibilita establecer una conexión con otros tipos de marginación (cultural, racial, económica)” con los marroquíes, pero estos rechazan esta solidaridad de marginalidades (Yeon-Soo, 2005, p. 606) porque sobre ella prevalecen la diferencia de clase y el recuerdo colonial.

Además, la supuesta normalidad de las relaciones homosexuales en Marruecos es desmentida rápidamente por Driss, el policía encargado de vigilarlo, cuyo papel es incidir en la diferencia cultural y la imposibilidad de la identificación entre Manuel y los marroquíes, y recordar la normalidad de las relaciones heterosexuales. Driss inquirirá a Manuel por los motivos de su viaje. Fingirá no entender las razones por las que ha abandonado España si en este país, según él, hay tantas mujeres bellas. Solo luego se mofará de Manuel dejándole caer que conoce las relaciones homosexuales con otros marroquíes. A juicio de Yeon-Soo (2005), estas relaciones son representativas del turismo sexual que continúa las relaciones mercantilistas coloniales. Manuel sustituye la búsqueda del Oriente alternativo a la sociedad burguesa europea por estas relaciones sexuales, única manera de tender puentes con los nativos. Todos los hombres con los que Manuel ha tenido relaciones sexuales acaban pidiéndole dinero: una evidencia del sexo entendido como mercancía entre colonizador y colonizado, en lugar de la pretendida “solidaridad de marginalidades” con la que volver al mundo primitivo e inocente previo a la colonización.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Basanta dividió la obra de Chirbes en dos grandes bloques, el primero de los cuales abarcaría sus cuatro primeras novelas, de *Mimoun* a *Los disparos del cazador*, y estaría caracterizado por su brevedad de *nouvelles*, el protagonista individual y el alcance generacional de las historias; el segundo, el resto de sus obras, de *La larga marcha* a *En la orilla*, novelas de “mayor tonelaje” por su ambición literaria. En un peldaño más bajo, estas novelas mantendrían relaciones más estrechas con otras del mismo bloque: la complementaria de *Mimoun* sería la siguiente publicada por

Chirbes, *En la lucha final*, por cuanto esta “descubre la otra cara social” (Basanta, 2015, pp. 147-148). No obstante, la publicación de *París-Austerlitz* un año después de que se elaborara esta taxonomía obliga a ciertas modificaciones. Si hay una novela complementaria de *Mimoun*, sin duda es *París-Austerlitz*. Estas dos novelas conforman otro díptico, al modo de la *La buena letra* y *Los disparos del cazador*, y de *Crematorio* y *En la orilla*, si bien con un carácter menos orgánico que estos.

No es que Rafael Chirbes diseñara premeditadamente su obra de tal manera que su primera novela pudiera formar un díptico con la última. Es que esta última novela en realidad es un manuscrito de los años noventa que recuperó hacia el final de su vida. Sabemos de su existencia por Jorge Herralde (2006), quien en su libro *Por orden alfabético* hace referencia a una novela sobre el sida que Chirbes tenía prácticamente terminada, pero que decidió no publicar, y que es fácil identificar con *París-Austerlitz*, cuyo colofón, además, sitúa el inicio de su redacción en octubre de 1996, no tan alejada de las fechas de *Mimoun*.

Más allá de las divisiones y subdivisiones que se puedan establecer, en *Mimoun* ya está todo Chirbes, como bien dijo Alfons Cervera en el congreso sobre el autor celebrado en 2018. En ella se halla presente el impulso que lo mueve a escribir: la crítica a una Transición fundada en el pacto de olvido y en el silencio de las víctimas que combatieron el franquismo. Y, en su formulación concreta, también participa de muchas de las características formales e ideológicas que más tarde darán continuidad y coherencia al *corpus* narrativo del escritor. El propio Chirbes alertó sobre esta esencial linealidad, más allá de sus elementos distintivos: “aunque el código literario sea diferente al del resto de mis obras (esta es rara, algo gótica), forma parte del mismo ciclo que las otras” (en Babab, 2002). Y así es, en efecto: en *Mimoun* está registrado germinalmente el resto de su escritura, de modo que lo que parecía una novela exenta, o parcialmente desgajada, atiende, pese a sus especificidades, a las pautas estables de una trayectoria ejemplar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR FERNÁNDEZ, P., y PAYNE, L. A. (2018). *El resurgir del pasado en España: fosas de víctimas y confesiones de verdugos*. Taurus.
- ARDAVIN, C. X. (1990). *La Transición a la democracia en la novela española (1976-1996): los poderes de la memoria*. University of Massachusetts.
- BASANTA, Á. (2015). La trayectoria narrativa de Rafael Chirbes: de "Mimoun" a "En la orilla". *Turia: Revista Cultural*, (112), 146-160.
- BLANCO AGUINAGA, C. (2011). Recordando algunas cosas (Para contextualizar la narrativa de Rafael Chirbes). En J. M. LÓPEZ DE ABIADA & A. LÓPEZ BERNASOCCHI (Eds.), *La constancia de un testigo: ensayos sobre Rafael Chirbes* (pp. 38-62). Verbum.
- CHIRBES, R. (1988). *Mimoun*. Anagrama.
- CHIRBES, R. (1991). *En la lucha final*. Anagrama.
- CHIRBES, R. (1992). *La buena letra*. Anagrama.
- CHIRBES, R. (1994). *Los disparos del cazador*. Anagrama.
- CHIRBES, R. (1996). *La larga marcha*. Anagrama.
- CHIRBES, R. (2002). *El novelista perplejo*. Anagrama.
- CHIRBES, R. (2007). *Crematorio*. Anagrama.
- CHIRBES, R. (2013). *En la orilla*. Anagrama.
- CHIRBES, R. (2016). *París-Austerlitz*. Anagrama.
- CORREA RAMÓN, A. (2007). Entre oasis y desierto: realidad y creación de Marruecos en la literatura española finisecular (siglos XIX-XX). *Mélanges de la Casa de Velázquez*, (37-1), 39-56.
- GUGLIELMETTI, P. (2010). Rafael Chirbes, *Mimoun*, Barcelona, Anagrama, 2008. *Confluenze: Rivista Di Studi Iberoamericani*, 2(1), 220-222.
- HAFFAF, R. (2014). *Marruecos en la prosa española: Tánger y Marrakech en las novelas de Juan Goytisolo Reivindicación del conde Julián y Makbara*. Masarykova Univerzita.
- HERRALDE, J. (2016). *Por orden alfabético. Escritores, editores, amigos*. Anagrama.

- JACOBS, H. C. (1999). Entrevista con Rafael Chirbes. *Iberoamericana*, 23(75/76), 182-187.
- JANNER, M. (2011). Los mundos del hachís y del alcohol en *Mimoun* – Una metáfora del desencanto. En J. M. López de Abiada, & A. López Bernasocchi (Eds.), *La constancia de un testigo: ensayos sobre Rafael Chirbes* (pp. 142-154). Verbum.
- JULIÁ, S. (2017). *Transición. Historia de una política española (1937-2017)*. Galaxia Gutenberg.
- LLAMAS MARTÍNEZ, J. (2020). La biblioteca de la Fundación Rafael Chirbes: Anotaciones y marcas de lectura. *Anales De Literatura Española*, (33), 125-140.
- LÓPEZ DE ABIADA, J. M. (2015). Un sabueso a la caza de la verdad. Calas en la recepción crítica de Rafael Chirbes en Alemania. *Turia: Revista Cultural*, (112), 191-200.
- MARTÍN GAITE, C. (1989). El silencio del testigo: sobre "*Mimoun*" de Rafael Chirbes. *Saber Leer*, (24), 3.
- OLIVER, F. (2009). *Mimoun*: una aproximación orientalista a la novela de Rafael Chirbes. *Revista de Humanidades*, (9-20), 97-106.
- ORSINI-SAILLET, C. (2008). Espace et crise identitaire: *Mimoun* de Rafael Chirbes. *Mélanges en hommage à Jacques Soubeyroux* (pp. 545-558). Université de Mons-Hainaut, Centre Interdisciplinaire d'Etudes Philosophiques.
- VILARÓS, T. M. (1998). *El mono del desencanto: una crítica cultural de la transición española (1973-1993)*. Siglo XXI.
- YEON-SOO, K. (2005). Un Viajero tardío: escritura orientalista en la época postcolonial en *Mimoun* de Rafael Chirbes. *Hispania*, 88(3), 605-612.

IDENTIDADES AFRICANAS TRANSFRONTERIZAS Y TRANSMODERNIDAD EN “ROUGE IMPÉRATRICE” DE LÉONORA MIANO

DÑA. MARINA ISABEL CABALLERO MUÑOZ
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

En el presente capítulo nos proponemos reflexionar sobre cómo la escritora de origen camerunés Léonora Miano (re)construye utópicamente la identidad africana en su novena y última novela *Rouge Impératrice* (2019). Para elaborar este análisis tendremos en cuenta, en primer lugar, las reflexiones en torno a las nociones de “identidad” e “identidad transfronteriza” que la autora incluye en varios de sus ensayos, como *Habiter la frontière* (2012) o *L'impératif transgressif* (2016). Desde una perspectiva postcolonial, la propia Miano parece concebir la “frontera” de las identidades múltiples como un espacio híbrido, de mediación y comprensión del Otro. Como ella misma señala en *Habiter la frontière* (2012): “la frontière, telle que je la définis et l’habite, est l’endroit où les mondes se touchent, inlassablement. C’est le lieu d’une oscillation constante : d’un espace à l’autre, d’une sensibilité à l’autre, d’une vision du monde à l’autre” (p. 25). En este sentido, pretendemos observar cómo en *Rouge Impératrice* las dos identidades de los personajes, la africana y la europea, se reconcilian y se cristalizan en una sola. En efecto, esta fusión de imaginarios en el sujeto africano parece trascender los límites y cerrar, al fin, las heridas identitarias abiertas por la dominación europea, especialmente durante la trata y la colonización.

Asimismo, invirtiéndose la estructura de poder y reflejando en el siglo XXII un continente africano empoderado, frente a una Europa empobrecida, nos interesa estudiar cómo esta proyección utópica de África se relaciona con el concepto de “transmodernidad” de Enrique Dussel (*Filosofía del sur: Descolonización y transmodernidad*, 2015). En este contexto, constataremos cómo este renacer de África en *Rouge Impératrice* se relaciona con la reivindicación y defensa, por parte de la autora, de una “transmodernidad” africana, es decir, de una modernidad alejada de decisiones eurocentristas.

PALABRAS CLAVE

Estudios postcoloniales, identidad, Léonora Miano, transmodernidad.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la obra de la escritora franco-camerunesa Léonora Miano (1973) no pasa desapercibida en el ámbito postcolonial francófono. Instalada en Francia desde 1991, esta autora ya ha publicado y recibido premios importantes por sus novelas, obras de teatro, libros de ensayos y obras colectivas. En *Rouge impératrice* (2019), su novena y última novela, la autora transporta al lector a Katiopa, un estado africano próspero, autárquico y casi reunificado, como unos “Estados-Unidos” de África del siglo XXII. En este nuevo continente son paradójicamente los Fulasi, grupo minoritario de inmigrantes franceses que abandonan Europa en el siglo XXI, los que intentan salvaguardar sus tradiciones y su identidad europea. Esta problemática situación se entremezcla con la historia de amor entre el jefe de Estado de Katiopa, Ilunga, partidario en un principio de expulsar a los Fulasi, y Boya, profesora e investigadora universitaria que estudia y defiende la presencia de esta población europea minoritaria.

En el presente estudio nos centraremos en analizar el discurso utópico de un África reconstruida y unificada en *Rouge impératrice* (2019). Con ello, pretendemos observar cómo en la novela esta reinención del continente africano se encuentra relacionada con la reconstrucción necesaria, esperanzadora y transfronteriza de la identidad africana, una temática prioritaria en la producción narrativa y ensayística de esta autora. Además, nos interesa igualmente estudiar cómo esta proyección utópica de África se relaciona con el concepto de “transmodernidad” de E. Dussel (*Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*, 2015). Por ello, en un primer apartado justicaremos la importancia de la utopía en el marco de la producción novelesca africana y de nuestra autora. Asimismo, observaremos en una segunda parte cómo Miano (re)crea un nuevo continente africano ya emancipado de la dominación europea. Por último, observaremos la manera en la que se fusiona y se integra la presencia occidental en la nueva identidad africana.

I. UTOPIA Y LITERATURA AFRICANA FRANCÓFONA

Es a partir del siglo dieciséis cuando término “utopía”, que significa “lugar que no existe”, cobra importancia a raíz de la obra homónima

publicada por Thomas More. El propósito evidente de este humanista inglés era abrir los ojos del pueblo a los males sociales y políticos a través de la representación imaginativa de una sociedad futura. A este respecto, y en un ámbito más literario, Raymond Trousson (1995) señala la característica esencial del relato “utópico”: la descripción de “una comunidad organizada según ciertos principios políticos, económicos, morales, que restituyan la complejidad de la vida social [...], ya se presente como ideal que realizar (utopía constructiva) o como previsión de un infierno (antiutopía moderna)” (p.54). En este contexto, Fernando Aínsa (2003) destaca otro rasgo importante del discurso utópico: su alteridad; es decir, el discurso utópico como “una contra-imagen crítica de la realidad vigente (el aquí y el ahora) a la que corrige” (p.5). El tercer aspecto que hemos de señalar es la relación del discurso utópico con los sentimientos humanos de nostalgia y esperanza, ya que en estos relatos se evocan dimensiones problemáticas del hombre y de su sociedad, proponiéndose, paralelamente, un horizonte de expectativas y de renovación.

La narración utópica ha estado presente desde los inicios de la literatura africana francófona escrita. A partir de la Negritud, y más tarde con las independencias, muchos de estos escritos expondrán y denunciarán las consecuencias directas de la presencia europea en suelo africano. Odile Cazenave parece preconizar en *Femmes rebelles. Naissance d'un nouveau roman africain au féminin* (1996) esta nueva orientación “utópica” en la novela africana femenina, ya escrita por mujeres africanas a partir de la década de 1980: estas novelas ya no se contentan con testimoniar o acusar a los males del colonialismo, sino que comienzan a ofrecer una mirada nueva hacia el futuro, cuestionándose los condicionantes que impiden una transformación de la sociedad africana y de sujeto africano (p. 279). Tras cinco siglos de presencia y explotación de los recursos africanos por parte de los europeos, y también de trata, colonialismo, todavía hoy la dominación europea y la pervivencia de una visión eurocéntrica siguen siendo uno de los impedimentos para la transformación del continente. Al menos, esto mismo recuerda la propia Léonora Miano en su último ensayo publicado titulado *Afropea. Utopie post-occidentale et post-raciste* (2020).

Como bien sabemos, el concepto de “transmodernidad” se popularizó gracias a filósofos latinoamericanos, como Enrique Dussel quien en su obra *Postmodernidad, transmodernidad* (1999) relaciona esta idea con la Filosofía de la Liberación y con reflexiones sobre la identidad latinoamericana. En nuestro estudio, consideramos que estas consideraciones propugnadas por Dussel podrían aplicarse a nuestro objeto de estudio, *Rouge impératrice* (2019), y, en general, al ámbito postcolonial africano. Efectivamente, ambos continentes, sudamericano y africano, han sufrido y, de alguna forma continúan experimentando, las consecuencias de la presencia europea. El imperialismo y la colonización francesa, que se estableció entre finales del siglo XIX y principios del XX, supusieron la implantación de un sistema asimilacionista en los países dominados del continente africano. Esta ruptura con las tradiciones, culturas, lenguas y, en definitiva, con todo lo africano desembocó, en muchas ocasiones, en un sentimiento de vergüenza y de menosprecio hacia lo propio. En su ensayo *Afrotopia* (2016), Felwine Sarr señala los retos a los que han de hacer frente las sociedades africanas en nuestros días:

Les sociétés africaines contemporaines vivent une crise liée à la viabilité des anciennes pratiques régulatrices de la vie sociale. Les formes anciennes ne fonctionnent plus aussi bien, et la transition vers le nouveau tarde à s’actualiser. Elles sont ainsi sommées de se réinventer pour faire face aux défis économiques, culturels, politiques et sociaux qui s’imposent à elles (p. 35).

Por tanto, en el ámbito de la literatura escrita por africanos y africanas en francés, observamos cómo esta cuestión de la rehabilitación y reconstrucción identitaria ha ido cobrando cada vez más importancia en los últimos tiempos. En concreto, buena parte de la producción novelesca y ensayística de Léonora Miano aborda el surgimiento y las consecuencias de estas identidades africanas, fracturadas por la explotación y la paradójica asimilación a la europea. Por ejemplo, en *Ce qu’ils disent ou rien* (2019), y bajo una atmósfera completamente musical, la autora da voz a estos problemas originados por la dominación de Occidente:

Ils n’étaient rien

Ces gens Ces africains

Ils n'avaient même pas de nom

Les faire mourir tous aurait été stupide -ils pouvaient travailler- La France
En particulier Aurait donc une idée de génie Une trouvaille baptisée

Assimilation

Cette assimilation serait un jeu étrange

Un jeu dont l'unique règle consisterait à conduire les Subsahariens au reniement de soi Au dégoût de soi À la honte d'être soi Ils deviendraient des Français Indigènes pas Citoyens Ils seraient quelque chose

Enfin

[...]

Ce n'était pas assez Ce n'était pas assez Ce n'était pas assez Ce n'était pas assez

Pas assez Pas encore Ce n'était pas

Assez

Il fallait aussi recouvrir ses corps scarifiés

Il fallait aussi Piétiner les objets sacrés ou plus souvent les dérober

Il fallait aussi Certainement mépriser les cultes ancestraux

Il fallait aussi Forcer Ces Bouches à Parler le Français

Il fallait aussi Surtout planter dans les esprits

Le désir de la France La conviction que l'existence perdrait sa valeur et son sens Pour qui n'aurait pas la chance De fouler des pieds le sol de la France (pp. 27-28).

En este sentido, las teorías transmodernas tienen como objetivo la creación de una Modernidad desde y para las sociedades periféricas. Ello con el fin de que estas culturas, calificadas de “subalternas” y en teoría alejadas del centro ocupado por Europa, puedan tomar las riendas de su propio devenir. Tal y como señala Enrique Dussel en *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad* (2015), la transmodernidad implicaría, en consecuencia, el empoderamiento y la liberación las culturas no occidentales, como las sociedades latinoamericanas o africanas:

un proyecto mundial que intenta ir más allá de la Modernidad europea y norteamericana, [...] que tiene como punto de partida afirmar y

defender lo no valorado por la Modernidad de las filosofías y culturas periféricas o coloniales, con el fin de desarrollar sus posibilidades ignoradas desde sus propios recursos y en diálogo constructivo con la Modernidad europeo-norteamericana (p.36).

2. HACIA UNA CONTRA-IMAGEN DE LA “NACIÓN” AFRICANA

En la novela *Rouge Impératrice* (2019) de Léonora Miano el proyecto utópico y transmoderno que esboza esta autora tiene lugar en un espacio y tiempo concreto: estamos en Katiopa en el siglo XXI, una república federal con cinco años de antigüedad, la Alianza, que se compone de nueve regiones y ocupa la mayor parte del continente africano. El camino hasta esta nueva forma de organización social y política estuvo marcado por dos luchas de liberación o chimurengas. Ilunga, habiendo participado en la segunda, es elegido jefe de estado y participa en el nuevo consejo fundamentalmente compuesto por “grandes espíritus”, como dos sabias curanderas, y por pocos profesionales de la política, cuyo objetivo es el de:

Surtout, cesser de propager l'idée d'un lien organique, charnel, entre les peuples de Katiopa. [...] Il fallait au contraire assumer les différences, les inviter, pour des raisons objectives, à se joindre les unes aux autres sous une même bannière. Forger une conscience nouvelle (Miano, 2019, p.11)

La contra-imagen entre la pintura del mundo actual y la visión del Africa de mañana se esboza en esta novela a través de la organización de la nueva sociedad africana y de sus principios básicos: el respeto a la diversidad en todas sus formas posibles y una cierta comunión con la naturaleza. En la novela, todo ello confluye un aparente equilibrio entre los binomios tradición/modernidad, espiritualidad/racionalidad, Europa/África, lo femenino/lo masculino. Además, esto supone un cuestionamiento y una reinterpretación de los hábitos y de las conductas sociales previas, principalmente por parte de la clase intelectual y dirigente:

Dans cette partie du continent, on avait autrefois jugé néfaste que les pieds du souverain touchent le sol. [...] Comprendre en profondeur la

tradition, c'était aussi savoir l'interpréter au mieux. Faire corps avec la terre allait dans ce sens (Miano, 2019, p.22)

De hecho, este entendimiento y empatía se extiende, en la novela, hacia el mundo natural, indispensable para el desarrollo de esta nueva nación: “Les murs végétalisés des places, les immeubles en terre crue, les jardins communaux, évoquaient un souci de communication avec l'environnement, ou au moins une volonté de dialogue ” (Miano, 2019, p.140). La prosperidad y riqueza de esta nueva sociedad se observa, igualmente, en la recuperación de objetos y piezas pertenecientes a la historia del continente africano:

Une glyptothèque, exposant des objets anciens, accueillait quotidiennement les visiteurs. On y trouvait des pièces longtemps séquestrées dans les musées et collections privées de Pongo (Miano, 2019, p. 530).

Por tanto, la emergencia de un nuevo estado próspero y Africano pasaría tanto por una actitud de tolerancia y respeto hacia la Humanidad como por una aceptación del pasado y de la Historia. Bajo esta óptica, nos preguntamos: ¿qué entraña la creación de una nueva nación, como es Katiopa? Sin duda, supone el diseño de un modelo utópico o de unos referentes comunes, al menos para una mayoría. Homi Bhabha recuerda en su obra *Nation and Narration* (1990) la complejidad del concepto “nación”:

A nation a soul, a spiritual principle. Two things, which in truth are but one, constitute this soul or spiritual principle. One lies with the past, one in the present. One is the possession in common of a rich legacy of memories; the other is present-day consent, the desire to live together, the will to perpetuate the value of the heritage that one has received in an undivided form. [...] A nation is therefore a large-scale solidarity, constituted by the feelings of the sacrifice that one has made in the past and of those that one is prepared to make in the future (p.19).

En *Rouge Impératrice*, las estructuras del nuevo modelo autárquico de Katiopa -es decir, de esta nueva nación- se encuentran en proceso de consolidación. Algo que queda irremediabilmente patente durante todo el relato son las dificultades que implica el proceso de reconciliación con el “Otro” europeo y con la historia del continente africano, marcada por la dominación de Occidente. En su ensayo *Sortir de la grande nuit*

(2013), Achille Mbembe subraya la necesidad de mirar hacia el pasado y hacia el presente, para evitar que la reconstrucción del continente africano esté presidida por el rencor hacia Occidente (p. 51). En esta línea, Enrique Dussel (2015) recuerda que la “transmodernidad” supone un equilibrio entre lo universal y lo particular. En la novela, se puede observar cómo, por ejemplo, la adaptación de los algunos ritos, como los de iniciación, a la nueva era del siglo veintidós permiten la rehabilitación de una nueva consciencia en los personajes:

S’affranchir une fois pour toutes de la domination coloniale, c’était aussi en récuser la vision dans tous les domaines, donner congé à la colère. [...] Le Katiopa unifié prétendait à la fois s’abreuver aux sources anciennes de ses traditions et inventer ce que ces dernières ne seraient plus en mesure de leur fournir (Miano, 2019, p. 318)

De esta forma, observamos cómo la reconstrucción del continente africano a partir de sus propios criterios políticos, económicos, culturales y, en definitiva, identitarios, constituye el tema fundamental que se cristaliza en esta novela de Léonora Miano. En esta línea, el investigador camerunés Achille Mbembe (2013) señala que la descolonización efectiva pasa, efectivamente, por el conocimiento de sí mismo “pour se dépendre des cadres mentaux, des discours et des représentations que l’Occident avait utilisés pour faire main basse sur l’idée du futur” (p. 56). Esta mirada “afro-optimista”, tanto de Miano como de Mbembe, sobre el futuro del continente confluye con innumerables propuestas literarias de otros escritores africanos. Ejemplo de ello lo constituye el ensayo *Panser l’Afrique qui vient!* (2019), del senegalés Hamidou Anne, en el que podemos leer:

L’Afrique n’a pas à être geek, elle doit d’abord se décoloniser les imaginaires et le réel. Elle doit s’éclairer, au sens propre, comme au figuré, manger à sa faim, se soigner, éteindre sa soif, construire un présent puis un futur. Elle doit écrire son histoire, se déterminer et se définir comme entité singulière dans un rapport d’altérité et de composition avec le reste du monde. L’Afrique est confrontée à l’urgence de se réparer et de trouver sa voie en dehors des injonctions condescendantes et des ren-gaines défaitistes (p. 62).

3. RECONCILIARSE CON EL “OTRO”

En *Rouge impératrice* otra cuestión que merece una atención particular es tratamiento de la inmigración. En efecto, para que la construcción y pervivencia de la nueva nación africana sea efectiva, se hace necesario reparar la relación con el “Otro”, pues como Édouard Glissant lo recuerda en su obra *L'intention poétique* (1969): “naître au monde, c’est concevoir (vivre) enfin le monde comme une relation : comme nécessité composée, réaction consentie” (p.20).

De entrada, percibimos cómo en la novela se invierte la lógica de dominación eurocentrista: Katiopa (África) aparece representado como el estado más poderoso un siglo más tarde al nuestro, frente a una Europa que ha perdido su poder tras la caída del precio del petróleo y la consiguiente crisis económica: “les déchus de Pongo avaient un temps réalisé leur rêve et celui des nantis de la postcolonie. Puis, la chute des cours du pétrole avait fait mordre la poussière à tout ce beau monde » (Miano, 2019, p.16). En este contexto, este nuevo estado africano ha de hacer frente a los Sinistrés, es decir, a los grupos de personas con ascendencia europea procedentes de Mputu (Portugal) o Fulasi (Francia). Si bien Ilunga y su Consejo creen en la unidad del género humano, y en una cierta heterogeneidad cultural, los máximos dirigentes de este nuevo estado han de hacer frente al dilema principal de la novela: la aceptación de las poblaciones minoritarias extranjeras, de origen europeo y ávidas aun de poder, frente a preservación de la cultura autóctona africana. Hamidou Anne en su ensayo *Panser l’Afrique qui vient !* (2019) recuerda que el reto principal de esta sociedad africana del futuro es la liberación de cualquier tipo de tutela o dependencia de los antiguos países colonizadores:

Le défi est de mettre notre génération dans l’urgence d’un combat culturel, d’une invention d’un futur porté par le progrès social et sociétal, d’une construction d’espoir et d’une libération de l’Afrique d’elle-même d’abord, et des chaînes du résidu colonial ensuite (2019, p.88).

Tariq Moodod en su artículo *Multiculturalism and integration: struggling with confusions* (2011) propone, para ello, cuatro modos posibles de integración: la asimilación, la integración, el multiculturalismo y el

cosmopolitanismo. Siendo, esto primero, la asimilación o adaptación a la cultura africana una de las opciones les acaba ofreciendo a los extranjeros:

Katiopa, tu l'aimes ou tu le quittes: se débarrasser des radicaux, absorber les intégrationnistes [...]. La seconde catégorie serait la moins importante, et les jeunes en constitueraient l'essentiel. Il s'agirait d'individus encore malléables, animés par un désir concret d'appartenance (Miano, 2019, p. 544).

En *Rouge Impératrice*, los Fulasi suponen particularmente una cierta amenaza para la estabilidad del estado “katiopien”: rechazan aprender la lengua oficial de la región, mantienen sus costumbres europeas, muestran una actitud melancólica hacia el pasado glorioso y recuerdan, incluso, todo el supuesto y paradójico bien que habían traído los europeos al continente africano:

Des grands singes, on avait cru faire des hommes. On leur avait appris l'hygiène, l'amour du prochain, la valeur des ressources de leur terre. On leur avait apporté des langues sans lesquelles ils auraient eu toutes les peines du monde à se comprendre les uns les autres, et grâce auxquelles ils avaient pu élever leur pensée (Miano, 2019, p. 71).

Así, rechazando la razón liberadora eurocentrista y, sobre todo, el modelo de modernidad hegemónica occidental, el jefe de estado de Katiopa decide forzar la asimilación identitaria de los fulasi para terminar de tejer, al fin, unos verdaderos lazos de fraternidad:

Ceux de Pongo avaient baptisé l'espace habité par les ancêtres, qui n'avaient pas récusé cette appellation. Elle avait tapissé les rêves, fécondé les utopies, alimenté les radicalités. Or, qui nommait sinon le créateur? Qui, sinon les ascendants? Que l'on se soit choisi un nom ne suffisait pas à effacer les faits: nous-mêmes était encore constitué d'une part significative de Pongo. La manière dont on traitait les évadés du pays fulasi révélait le confort ou l'intranquillité dans lesquels on se trouvait pour affronter cette vérité: qu'ils étaient des membres de la famille (Miano, 2019, p. 547).

De esta forma, constatamos cómo en esta novela de Miano la reconstrucción necesaria, utópica de la identidad africana ha de basarse en la

integración de lo europeo en lo africano, y viceversa. Esto mismo es lo que la propia autora defiende en su ensayo *Habiter la frontière*:

Être Africain, de nos jours, c'est être un hybride culturel. C'est habiter la frontière. Le reconnaître, c'est être honnête envers soi-même, regarder en face ses propres réalités, et être capable de les infléchir. Il ne s'agit pas de chercher à valoriser l'une ou l'autre des composantes de cette identité, mais de se dire qu'on a le privilège rare de pouvoir choisir le meilleur de chaque culture (Miano, 2012, p.28).

Además, y como se comentó anteriormente, en esta sociedad africana futurista se pretende alcanzar un equilibrio entre los binomios tradición/modernidad, espiritualidad/racionalidad o femenino/lo masculino. En relación con esto último, merece la pena mencionar aquí cómo, a través de sus personajes principales, Ilunga y Boya, la autora representa este equilibrio idealizado entre la energía femenina y la masculina. Para ello, Miano asocia un color con la representación y psicología de cada uno de estos personajes. Por un lado, el personaje de Ilunga, jefe de estado y en quién reposa todo el peso de la reconstrucción de Katiopa, está relacionado con el azul, un color que se vincula al control de la situación, la paz, la confianza y la credibilidad:

Ilunga resterait un combattant émérite, mais jamais il n'avait été un guerrier. C'était, depuis toujours, un pacificateur. Il n'avait fait la guerre que contraint. Son moteur était l'amour qu'il portait aux peuples de Katiopa, sur la Terre Mère comme sur l'Autre Bord (Miano, 2019, p. 152).

Por otro lado, en Boya, investigadora y profesora universitaria que se dedica a estudiar a los Fulasi, por tanto, se encuentra en un “tercer espacio” entre los de Katiopa y los Fulasi. La protagonista femenina es vista por los personajes masculinos como una mujer seductora, siendo nombrada en numerosas ocasiones “cette femme-flamme” (Miano, 2019, p.15), “*la Rouge*” (Miano, 2019, p. 209). Así, la representación psicológica y la propia simbología del color rojo nos demuestran que el carácter de la protagonista femenina se relaciona con el coraje, la revolución, la pasión o la fuerza. Desde el comienzo de la novela, la presencia de la energía femenina, o del alma de Boya, es intuida por Ndabezitha, una sabia curandera y adivina que media entre lo visible e invisible, que

le dice a Ilunga: “Fils, nous t’avons connu plus attentif. J’ai remarqué une présence rouge au cœur du bleu. Il était temps qu’elle vienne s’y loger, nous en avons besoin” (Miano, 2019, p. 131).

De hecho, la complementariedad que destellan ambos personajes se refleja en la novela a través de la importancia del color malva. En efecto, la mezcla de las energías masculina (azul) y femenina (roja) se percibe desde el comienzo de la novela a través del decorado natural que envuelve a los personajes:

La vive allure de leur passage ne laissait pas aux plus vigilants de se faire une idée claire de ce qu’ils voyaient, avaient vu, une traînée mauve, mélange de ce bleu et de rouge dans l’atmosphère (Miano, 2019, p.173).

Además, observamos cómo hacia el final de la novela aparece una bebé bicultural, africana (“Katiopienne”) y europea (“Fulasi”). Este nuevo ser es destinado a ser cuidado por esta pareja y tiene por nombre Amaranta (“la flor de la inmortalidad”). De manera esperanzadora, la inclusión de esta recién nacida parece sellar la pervivencia de este equilibrio cultural e identitario en esta historia ficcional de Léonora Miano.

CONCLUSIONES

En el presente capítulo hemos pretendido observar cómo la reinención utópica del continente africano en *Rouge impératrice* (2019) se relaciona, necesariamente, con una rehabilitación de la consciencia africana. Un tema que aparece varias novelas más y, por lo general, es evocado a través de voces femeninas, como la de Amandla en *Crépuscule du Tourment I* (2016): “C’est le sens de mon existence: trouver le moyen de restaurer notre vision du monde” (p.108). Particularmente, en *Rouge Impératrice* la autora Léonora Miano evoca esta cuestión de la reconstrucción de África y del sujeto africano. Para ello, la escritora hace uso de la proyección utópica, como herramienta reflexiva creando nuevos referentes y modelos africanos, como el de un líder justo y solidario o de una élite intelectual capaz de dirigir y solventar los problemas del continente. Así, este relato actúa no solo como contra-imagen de la realidad actual, sino como espejo y reflejo de un futuro esperanzador, cuya modernidad o transmodernidad es, al fin, africana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSA, F. (2003). *La reconstrucción de la utopía*. Ediciones del Sol.
- ANNE, A. (2019). *Panser l'Afrique qui vient !* Présence Africaine Éditions.
- BHABHA, H. (1990). *Nation and narration*. Routledge.
- CAZENAVE, O. (1996). *Femmes rebelles: Naissance d'un nouveau roman africain au féminin*. L' Harmattan.
- DUSSEL, E. (2015). *Filosofías del sur: descolonización y transmoderindad*. Akal.
- GLISSANT, E. (1969). *L'intention poétique*. Seuil.
- MBEMBE, A. (2013). *Sortir de la grande nuit*. La Découverte/Poche.
- MIANO, L. (2012). *Habiter la frontière*. Éditions L'Arche.
- MIANO, L. (2016). *Crépuscule du tourment 1 : Melancholy*. Grasset.
- MIANO, L. (2019). *Rouge impératrice*. Grasset.
- MIANO, L. (2020). *Afropea. Utopie post-occidentale et post-raciste*. Grasset.
- MOODOD, T. (2011). *Multiculturalism and integration: struggling with confusions* [Archivo PDF]. tinyurl.com/2bs9zorr
- TROUSSON, R. (1995). *Historia de la literatura utópica : viajes a países inexistentes* . Península.

LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD DINÁMICA Y DEL SENTIDO FROMMIANO EN LA FUNDACIÓN DE ANTONIO BUERO VALLEJO

DR. SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

El ser humano se caracteriza porque, por su herencia biológica no viene definido, sino que tiene que construirse una propia realidad. En los términos que definieron White y Epston, una identidad lograda se caracteriza porque da lugar a narrativas coherentes, flexibles y complejas, que permiten afrontar la realidad. El ser humano está llamado a construir una narrativa de su vida que le lleve fuera de sí mismo, a relacionarse con el mundo y a luchar por ciertos valores, pero son muchas las circunstancias en las que esos anhelos quedan frustrados. En este trabajo, se estudia la situación existencial que refleja *La Fundación* de Antonio Buero Vallejo a partir de la teoría de Erich Fromm. Este autor observó cómo ciertas carencias en el desarrollo psicológico a veces nos impiden salir de nosotros mismos. El ser humano se pliega sobre sí mismo cuando teme que la relación con el otro le amenaza y, paradójicamente, no se atreve a expresarse libremente por no perder la aceptación del grupo. La sociedad occidental actual tiende en este sentido a un individualismo conformista que distorsiona la realidad. En este sentido, Tomás sería un representante de la tendencia humana a construir identidades estáticas, pero la obra presenta la necesidad de luchar por una identidad dinámica para dar un sentido implicado a la propia experiencia.

PALABRAS CLAVE

Alucinación, paradigma definido, identidad discursiva, identidad en la práctica, sentido, tragedia.

INTRODUCCIÓN. EL INDIVIDUO TEMEROSO

El ser humano se caracteriza porque, por su herencia biológica no viene definido, sino que tiene que construirse una propia realidad. Cuando el ser humano nace, necesita de los cuidados materiales y emocionales de otras personas y se ve impulsado a buscar soluciones a ambas necesidades. La forma con la que afronte esta situación hace que cada persona sienta, piense y actúe de un modo único o, dicho en otros términos, el individuo debe construir en su desarrollo evolutivo el sentido de lo que experimenta. Estamos constantemente elaborando narrativas que definen nuestra identidad. En los términos de White y Epston, una identidad lograda se caracteriza porque da lugar a narrativas coherentes, flexibles y complejas, que permiten afrontar la realidad. El ser humano está llamado a construir una narrativa de su vida que le lleve fuera de sí mismo, a relacionarse con el mundo y a luchar por ciertos valores, pero son muchas las circunstancias en las que esos anhelos quedan frustrados. En este trabajo, se estudia la situación existencial que refleja *La Fundación* de Antonio Buero Vallejo a partir de la teoría de Erich Fromm. Este autor observó cómo ciertas carencias en el desarrollo psicológico a veces nos impiden salir de nosotros mismos. El ser humano se pliega sobre sí mismo cuando teme que la relación con el otro le amenaza y, paradójicamente, no se atreve a expresarse libremente por no perder la aceptación del grupo.

Esto se debe a que el ser humano necesita al mismo tiempo cubrir sus propias necesidades y trascenderlas (Sevilla-Vallejo, 2021). La sociedad occidental actual tiende en este sentido a un individualismo conformista que vamos a ver reflejado en la obra de Buero Vallejo. Georg Simmel da cuenta de esta situación antitética: «The deepest problems of modern life flow from the attempt of the individual to maintain the independence and individuality of his existence against the sovereign powers of society, against the weight of the historical heritage and the external culture and technique of life. This antagonism represents the most modern form of the conflict which primitive man must carry on with nature for his own bodily existence» (1). La sociedad moderna se diferencia de

sociedades anteriores en que tanto los deseos personales como las exigencias sociales han de ser cumplidas con gran rapidez y cada vez son mayores porque la misma sociedad inventa nuevas necesidades en ambos planos. Es decir, el sujeto pasa a tener no solo sus necesidades, sino las que el consumismo conduce las necesidades a través de la consecución de cada vez más elementos materiales. De este modo, las relaciones del sujeto con los otros están cada vez más mediadas por la estimulación constante de ese mismo consumismo.

Entre los últimos años del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se produjeron «cambios políticos, económicos, sociales, tecnológicos y científicos [...] (que) alteraron radicalmente la estructura de la vida social, la organización y formas del trabajo y el ocio» (Fusi, 2004, p. 14). Algunos autores denominan a los cambios artísticos y técnicos como modernismo, en el que «los nuevos estilos estéticos y sensibilidades que revolucionaron el arte europeo entre 1890 y 1920, revelaban precisamente la necesidad de encontrar respuestas nuevas en un mundo donde muchas de las viejas creencias, ideas y valores (naturalismo, positivismo, religión, la fe en el progreso, la razón y la ciencia) parecían haber perdido súbitamente su antigua vigencia» (Fusi, 2004, p. 16). El problema de este modelo es que «no aceptaba ya verdades, cánones absolutos, sino que la verdad, la belleza y las cosas existían y podían representarse y aprehenderse desde múltiples y distintas perspectivas» (Fusi, 2004, p. 16). El ser humano es influido por la sociedad moderna para pensar, sentir y actuar de acuerdo a ciertos patrones, como pasa en toda sociedad, pero en la sociedad contemporánea estos no tienen en la base un paradigma definido¹¹¹ que en tiempos anteriores funcionaba como certeza, lo cual es uno de los factores que produce el desasosiego personal y social del ser humano contemporáneo. Según «Max Weber, una vez eliminada de una perspectiva científica la razón histórica y la noción

¹¹¹ El término modernidad tiene múltiples significados, los cuales necesitarían un amplio estudio. Tomamos la definición de Juan Pablo Fusi como expresión de la pérdida social de creencias, ideas y valores. Este conjunto de referentes que tiene una sociedad lo denominaremos paradigma definido, porque establecen un marco desde el que la población piensa, siente y actúa. Consideramos que esta ausencia de un paradigma definido a la que alude Juan Pablo Fusi sigue siendo aplicable hoy en día.

ilustrada de lo razonable, ponía de manifiesto la “multiplicidad significativa”, y con ella en último término el sinsentido, de la razón instrumental. Sentaba así las bases para una crítica de la razón utópica» (Sotelo, 1984, p. 10). Sigmund Freud indicó que el nerviosismo y las neurosis se volvieron muy comunes debido a que la caída de los referentes fue sustituida por la incesante actividad.

La lucha por la vida exige del individuo muy altos rendimientos, que puede satisfacer únicamente si apela a todas sus fuerzas espirituales; al mismo tiempo, en todos los círculos han crecido los reclamos de goce en la vida, un lujo inaudito se ha difundido por estratos de la población que antes lo desconocían por completo; la irreligiosidad, el descontento y las apetencias han aumentado en vastos círculos populares; merced al intercambio, que ha alcanzado proporciones inconmensurables, merced a las redes telegráficas y telefónicas que envuelven al mundo entero, las condiciones del comercio y del tráfico han experimentado una alteración radical; todo se hace de prisa y en estado de agitación (1992, p. 165).

La modernidad afronta el reto de la falta de reflexión y de horizontes más allá del consumismo. En contra de esto, aparecen diversos modelos que pretenden llevar al ser humano a una sociedad mejor, pero estos tienen poca fundamentación por la misma agitación en la que viven los sujetos y, por ello, normalmente resultan poco duraderas. En este sentido, se habla de utopías sobre aquellos modelos que difícilmente encuentran su lugar en el mundo real. La revolución rusa puede ser considerada el único movimiento utópico de grandes dimensiones que consiguió consolidarse, de forma que puede servir como concreción de utopía y, por las limitaciones y alteraciones en su aplicación, distopía al mismo tiempo. «Al vincular estas categorías a una experiencia histórica concreta, se produce, por lo pronto, una ruptura con la noción de utopía que manejó la modernidad: pierde su dimensión trascendente de lo histórico-real, para convertirse en el proceso inmanente de su realización» (Sotelo, 1984, p. 10). Por lo dicho, las utopías por su falta de realización o por las transformaciones que experimentaron en su realización caen en descrédito a lo largo del siglo XX. La desvirtuación de la utopía como concepto dificulta al ser humano contemporáneo la posibilidad de imaginar una alternativa a la desconcertante realidad que vive.

En un estudio anterior, observamos que *La Fundación* responde a un sentido crítico de las utopías que caracterizaron el comienzo del siglo XX. En esta obra, el poder de la técnica se pone al servicio de la opresión, al contrario de lo que cree ver Tomás (Sevilla-Vallejo, 2017, p. 74). Tal vez, una de las utopías que ha perdurado por más tiempo ha sido la confianza en la democracia como un sistema que promete la superación de injusticias propias de etapas culturales anteriores: «LA HISTORIA moderna, europea y americana, se halla centrada en torno al esfuerzo que tiende a romper las cadenas económicas, políticas y espirituales que aprisionan a los hombres. Las luchas por la libertad fueron sostenidas por los oprimidos, por aquellos que buscaban nuevas libertades en oposición con los que tenían privilegios que defender» (Fromm, 2014, p. 27). El problema de esta liberación reside en la falta de un paradigma definido que establezca valores sólidos sobre los que construir una sociedad. Esto fue anticipado por Tocqueville en *La democracia en América*, donde analizó que la libertad no necesariamente da lugar a una sociedad más justa.

Una utopía relacionada y aún más indefinida es el progreso de las sociedades, es decir, la confianza en que, con el devenir histórico y el desarrollo tecnológico, se forma una cultura progresivamente más sofisticada y razonable. Posiblemente todavía hoy sigamos creyendo en el mito del progreso, en el que el ser humano confía en que los avances culturales le permiten «gobernarse por sí mismo, tomar sus propias decisiones y pensar y sentir» (Fromm, 2014, p. 27) como lo crea conveniente. La plena expresión de las potencialidades del hombre parece ser la meta a la que el desarrollo social se iba acercando rápidamente (Fromm, 2014, p. 27). Se considera a veces que la abolición de la dominación exterior es condición suficiente para alcanzar la libertad del individuo (Fromm, 2014, p. 28). Esta utopía nos lleva a pensar que hemos alcanzado un sistema en el que podemos ser auténticos, pero no nos damos cuenta de que hay muchas formas de dominación interior, por mecanismos sociales y por limitaciones personales, que nos llevan a tener miedo a ver la realidad tal cual es.

al tener conciencia de sí mismo como de algo distinto a la naturaleza y a los demás individuos, al tener conciencia —aun oscuramente— de la muerte, la enfermedad y la vejez, el individuo debe sentir necesariamente su insignificancia y pequeñez en comparación con el universo y con todos los demás que no sean "él". A menos que pertenezca a algo, a menos que su vida posea algún significado y dirección, se sentirá como una partícula de polvo y se verá aplastado por la insignificancia de su individualidad (Fromm, 2014, p. 47).

El ser humano contemporáneo se enfrenta a un enorme reto para el que tiene muy pocas herramientas, porque se incentiva un consumismo que lleva a evitar el sentido de la propia vida y, por ello, el sujeto tiene muy difícil identificar su pertenencia al mundo y objetivos vitales. Autores como Antonio Buero Vallejo reflejan en sus obras los problemas existenciales inherentes a nuestra sociedad. Muchos académicos han estudiado *La Fundación* como una crítica a la represión política al término de la Guerra civil. El mismo autor estuvo en un campo de concentración y en la cárcel por su actividad comunista, pero en este caso no nos vamos a ocupar de la relación entre la biografía del autor y el argumento de la obra, porque interesa más estudiar el sentido universal que tiene esta obra. Veremos que Tomás se enfrenta a una situación extrema, pero que refleja el miedo humano a afrontar una realidad para la que no tiene suficientes herramientas discursivas.

Buero Vallejo señala que «El escritor debe convertirse en una parte de la conciencia de su sociedad» (1965) y que él como autor «cree saber lo que les debe a sus semejantes: verdad y belleza» (Feijoo, 2016, p. 39'). Los académicos han estudiado con gran extensión el sentido crítico que tienen los argumentos, recursos escénicos y figuras literarias que componen sus obras, pero más importante es el fin de su literatura: «Como a menudo Buero trataba punzantes problemas éticos en un marco histórico, algunos críticos le acusaban de remover un pasado que sería mejor dejar atrás. Él razonó, sin embargo, que era su deber exponerlos para que en el futuro la sociedad y sus dirigentes eligiesen mejores soluciones» (O'Connor, 2016, p. 20). Buero Vallejo tomó un compromiso político en la Guerra civil española que le llevó a perder la libertad desde 1939 hasta 1946 y después a varios años de ostracismo artístico, hasta que en 1949 ganó el premio Lope de Vega por *Historia de una escalera*. El teatro

de Buero Vallejo se caracteriza por «poner el sufrimiento humano en un contexto histórico, explicando así cuáles son las raíces colectivas del dolor individual» (Johnston, 1998, p. 81). Según Luis Feijoo, la obra de Buero Vallejo entronca «con la línea del drama realista español y europeo» (2016, 27'). Sin embargo, el mensaje de sus obras no se limita a conflictos históricos concretos, sino que reflexiona sobre la lucha del individuo por abrirse camino en cualquier sociedad. Buero Vallejo «evita [...] limitar la obra al problema de España, universalizando el conflicto social» (Bejel, 1978, p. 53), lo cual invita a compartir su sueño Quijotesco (O'Connor, 1996, p. 69).

El dramaturgo guadalajareño consideraba sus obras como trágicas y define el género con las siguientes palabras: «La tragedia [...] no es pesimista. La tragedia no surge cuando se cree en la fuerza infalible del destino, sino cuando, consciente o inconscientemente, se empieza a poner en cuestión el destino. La tragedia intenta explorar de qué modo las torpezas humanas se disfrazan de destino» (Doménech, 1993, p. 39). De este modo, se distancia de la tragedia clásica que ponía la causa del conflicto más allá del sujeto. En cambio, esta es provocada por el mismo sujeto, aunque no se dé cuenta de ello. La situación en la que viven Tomás y sus compañeros ha sido creada por los seres humanos y no responde a ninguna otra fuerza superior. Por ese motivo, las obras de Buero Vallejo invitan al público a una verdadera reflexión sobre la sociedad: «Buero crafts social theater as a mode of social discourse [...] his works alter perceptions and responses on levels of sensibility that are not usually susceptible to rational argument. They push back horizons, contribute to the creation of a social conscience, and expose the complexity and contextuality of moral discernment» (Pennington, 2010, p. 20).

LA IDENTIDAD DINÁMICA

La identidad responde a un complejo proceso entre el sujeto y la relación con los demás. «Desde esta perspectiva, la identidad no se presenta como fija e inmóvil sino que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve siempre en relación a un 'otro'» (Marcús, 2011, p. 108). En todos los casos, definir la propia identidad es un reto que siempre está incompleto, pero la sociedad moderna dispone de

medios técnicos y de una compleja organización que facilita que el poder se ejerza con mayor eficiencia sobre los ciudadanos y que, al mismo tiempo, complica el autoconocimiento, por lo que el ser humano es poco consciente de sus motivaciones. Las tragedias de Buero Vallejo hablan de esta confusión existencial. Según Goldmann: «El Dios trágico no es el Dios religioso –Dios de certezas–, sino un Dios incierto, equívoco y paradójico» (Doménech, 1993, p. 370). El carácter trágico de las obras de Buero Vallejo se diferencia del sentido que este término tenía en la antigüedad clásica. Ya no se trata de la conmoción del enfrentamiento del héroe con un destino incomprensible, sino de la lucha de personajes cercanos contra una sociedad construida de manera torpe. El ser humano moderno se encuentra en un contexto que le da informaciones contradictorias y no le queda más remedio que intentar construir un significado propio de lo que vive, por encima de los obstáculos que se le presentan. Pero, más allá del contexto actual, Erich Fromm señaló la necesidad que tiene el sujeto de enfrentar la realidad constantemente, para no caer en actitudes idealistas, en el sentido de que estén basadas en proyecciones irreales. «Optimism is an alienated form of faith, pessimism an alienated form of despair» (1974, p. 436).

En este sentido, el simbolismo de la ceguera es muy significativo en la obra de Buero Vallejo. Desde la primera obra que escribió, *En la ardiente oscuridad*, la ceguera (física o psicológica) expresa el sentido trágico que lleva al ser humano a construir una sociedad contradictoria y violenta. Así, «si el caos nos amenaza, porque el mundo no tiene más sentido que aquel que el hombre le otorga, la verdad no puede ser tampoco un principio radical. La radicalidad del hombre no se expresa diciendo que el hombre posee, o puede poseer, la verdad, sino mediante el símbolo de la ceguera» (Pajón, 2002, p. 69). Como se va analizar, Tomás representa el optimismo más delirante, del mismo modo que Tulio adopta en negativismo que le impide cualquier vitalidad. *La Fundación* refleja esta deficiencia porque, aunque Tomás no tiene alteraciones fisiológicas, no es capaz de percibir la realidad, sino que la distorsiona conforme a sus propias necesidades y sirve a la base del conflicto que tienen él y sus compañeros en su presidio. Es decir, Tomás representa la tendencia humana de alterar los hechos por su propia subjetividad (Láin Entralgo,

1998, pp. 51-52). En *La Fundación*, Tomás y sus compañeros están prisioneros en su celda por algún delito revolucionario y tan solo se pueden evadir mediante la imaginación, porque están condenados a muerte. No obstante, como vamos a ver, el encierro va mucho más allá del que causa el poder político porque los personajes se dan cuenta de que el ser humano tiende a vivir a través de falsas identidades (Sevilla-Vallejo, 2019).

Bateson afirmaba que la valoración que hacemos de nuestras experiencias no responde a criterios objetivos, sino que les atribuimos un significado según el contexto desde el que las percibimos. Esta interpretación «por la red de premisas y supuestos que constituyen nuestros mapas del mundo» (White y Epston, 1993, p. 20), es decir, el ser humano percibe la realidad a través de criterios previos. Vamos a exponer brevemente el argumento para ver en qué sentido Tomás establece su propio criterio o filtro que distorsiona su percepción de la realidad. Él es un preso condenado a muerte por repartir propaganda. Se descubre que, antes de entrar a La Fundación, fue torturado y delató a los compañeros con los que ahora comparte prisión. Como su remordimiento es terrible, intentó suicidarse, pero Asel lo evitó. Frente a esta situación, su mente generó la alucinación de que vive en la Fundación, en la que él, sus amigos y su novia disfrutaban de una beca para desarrollar sus investigaciones. Conforme avanza la obra, se esfuerza y teme descubrir la realidad. Así, Tomás se vale de su capacidad para distorsionar la realidad para vivir en una utopía, aunque resulta del todo frágil.



Figura 1. Tomás lleno de ilusiones. *La Fundación* (1977). Fuente: RTVE.

En *La Fundación*, se presenta la tragedia de unos hombres que viven un infierno creado por los mismos hombres. Este no aparece de forma directa, sino que se sugiere por espacios latentes, no presentes (Boves, 1997, p. 24). Aunque no se especifica la naturaleza del conflicto, se sugiere una oposición política entre aquellos que detentan el poder y los revolucionarios encarcelados, que convierte a los primeros en crueles asesinos y a los segundos les lleva primero a la vergonzosa delación de sus compañeros y luego a la muerte. Tiene lugar una radical falta de comprensión, que puede referirse a cualquier Estado en el que el poder pretenda establecer una verdad única y persiga a todos los que se aparten de ella. En ese contexto, Tomás necesita negar la realidad para poder seguir viviendo porque tanto lo que ha hecho como la realidad misma resultan intolerables. «Su enfermedad consiste en crear imaginativamente un mundo irreal encubridor de la celda en que habita con sus compañeros» (Boves, 1997, p. 56). Es interesante pensar que la forma con la que se comporta Tomás es fruto de la sociedad en la que vive. En su alucinación proyecta el consumismo que encubre la realidad porque, donde todo es miseria, imagina estar en un lujoso complejo con todos los avances tecnológicos y las comodidades materiales. Aunque en este trabajo vamos a centrarnos fundamentalmente en Tomás y Asel, se puede ver que el resto de personajes también responden con otras formas de escapismo frente a la situación que viven.

Tal como dijo Erich Fromm, «Las inclinaciones humanas más bellas, así como las más repugnantes, no forman parte de una naturaleza humana fija y biológicamente dada, sino que resultan del proceso social que crea al hombre» (2014, p. 38). Los trabajos de este psicólogo establecen que el ser humano necesita adaptarse a los requerimientos de su sociedad y puede hacerlo de manera estática, para una situación determinada; o dinámica, en la que la personalidad del sujeto se ve alterada para poder integrarse (Fromm, 2014, p. 40). Tomás es un personaje que parece carecer de cualquier tipo de ideal superior como es propio de una sociedad sin paradigma definido. En su delirio, lo único que le preocupan son las comodidades materiales que cree que le rodean. Ni siquiera escribe, cuando se supone que está en la Fundación para terminar una novela. Su falta de conciencia es imprescindible para sobrevivir y es también una

metáfora de que tiene una identidad muy simple, que no incorpora ni valores ni ningún sentido de experiencia interior.

Tomás experimenta una evolución que da cuenta de la tragedia humana que vive la sociedad. Al principio, él está muy satisfecho por todas las imaginarias comodidades que tiene la Fundación. Su ceguera y su materialismo van a la par, pero va descubriendo que delira y que el ser humano tiende a vivir inmerso en mentiras o prisiones. Tomás evoluciona de una «cosmovisión aburguesadamente enajenada a una genuinamente existencial y conflictivamente social» (Bejel, 1978, p. 54).



Figura 2. Tomás satisfecho de las comodidades de La fundación. La Fundación (1977).
Fuente: RTVE.

Muchos autores han estudiado cómo Buero Vallejo emplea los recursos teatrales para acercar al público al proceso alucinatorio que vive Tomás. «En La Fundación, el protagonista condiciona con su enfermedad el espacio» (Boves, 1997, p. 177). Es decir, al comienzo tanto el público como Tomás ven la extraordinaria Fundación, pero esta va siendo sustituida por la destartalada cárcel en la que en realidad están los personajes. *La Fundación* se abre a una reflexión de gran envergadura: en qué medida somos capaces de percibir la realidad porque podría ocurrir que «la realidad sea sólo esa apariencia que es un holograma» (Doménech, 1993, p. 297). La incapacidad del ser humano para distinguir realidad de apariencia proviene de dos aspectos:

1. La constitutiva limitación de nuestra realidad en tanto que hombres.
2. La necesidad en que nos vemos, ante la existencia de este límite, de vivir como problema nuestra limitación, nuestra honestidad y nuestros conflictos (Laín Entralgo, 1998, p. 54).

De modo que el ser humano tiene limitaciones tanto por lo finito de sus capacidades como por las circunstancias en las que vive. La ceguera de Tomás representa la limitación del ser humano para vivir de forma verdadera. Son hombres los que construyen las cárceles, como esa en la que están Tomás y sus compañeros esperando la muerte. La cárcel de *La Fundación* simboliza la escasa capacidad que la sociedad humana tiene para luchar por la libertad:

Durante tantos años privado de libertad, la mente se adapta a ese género de existencia y, de una manera insensible, se va configurando una nueva concepción del mundo: los presos ven el mundo, lo sienten como una realidad dual: el de intramuros, el que ellos viven, del que tienen conocimiento directo, y el de extramuros, el exterior, que sólo conocen por referencias, por noticias que les llegan de un «más allá», de más allá de su vida cotidiana. Cuanto más se prolonga el encarcelamiento, más se afianza esta visión dual del mundo y de la vida (Miras, 2016, p. 36).

La prisión es una metáfora del aislamiento humano, que no tiene que ver con el número de personas que rodean al individuo, sino con las «ideas, valores o, por lo menos, normas sociales que le proporcionan un sentimiento de comunión y "pertenencia"» (Fromm, 2014, pp. 44-45). *La Fundación* expresa decepción por la caída del sueño del progreso. La civilización no sólo no ha acabado con la violencia, sino que parece que esta ha aumentado. Todos los adelantos técnicos no sirven para alcanzar una vida más racional, sino que los seres humanos siguen tratándose con la misma ferocidad. *La Fundación* va más allá de denunciar el abuso de poder de las autoridades sobre la población para mostrar cómo todos los seres humanos somos parte de los mundos trágicos que construimos.



Figura 3. Tomás empieza su camino a la identidad dinámica. La Fundación (1977).
Fuente: RTVE.

Tal como lo expresa Asel, la violencia es una constante en la historia humana: «Vivimos en un mundo civilizado al que le sigue pareciendo el más embriagador deporte la viejísima práctica de las matanzas» (105). Y, acto seguido, enumera ejemplos de barbarie provenientes de diferentes lugares. Sin embargo, queda abierta una puerta a la reconciliación en el perdón. Cuando Asel confiesa que él también delató, comprenden que, incluso los hombres más valientes, tienen momentos de cobardía:

A mí me han torturado [...] Mi deber, lo sabía igual que vosotros: callar. (Breve pausa.) Pero hablé y mi delación costó, al menos, una vida [...] ¡Qué sorpresa! ¿Eh? Un compañero [tan respetado y] tan firme como Asel, [¿delataría bajo el dolor físico] [...] Su carne delató, después de chillar y chillar como la de un ratoncito martirizado. Y ahora decidme vosotros qué es Asel: ¿un león o un ratoncito? (114).

Asel ha experimentado una situación muy parecida a la de Tomás, pero ha sido capaz de aceptarla porque hay un sentido en su vida: acercarse lo más posible a la verdad. Con todo, tanto Tomás como Asel tienen en común que mantienen en secreto la delación, para sí mismos y para los demás, respectivamente. Esto responde a que es un hecho que puede

provocar el rechazo por parte de sus compañeros, que, en este caso, representan para ellos toda la sociedad. Según Erich Fromm, la experiencia de separación de los demás está en la base del sufrimiento humano: «The experience of separateness arouses anxiety; it is, in-deed, the source of all anxiety. Being separate means being cut off, without any capacity to use my human powers» (1956, p. 8). Por ello, la alucinación de Tomás es la única solución que encuentra para evitar que su identidad se vea dañada en lo más hondo y para tratar de mantenerse en contacto con sus compañeros. Sin embargo, a lo largo de la obra, se produce un cambio entre la identidad estática que tiene al comienzo, definida por el optimismo delirante; y la identidad dinámica, por la que va progresivamente aceptando la realidad tal cual es.

LA BÚSQUEDA DEL SENTIDO

La Fundación invita a tener esperanza y luchar por un mundo mejor. El proceso de anagnórisis es doloroso, pero va humanizando a Tomás. No obstante, es una lucha sin fin, porque el ser humano tiene muy poca capacidad para percibir la realidad y a una distorsión le sigue otra o, en otras palabras, es difícil escapar a las pseudoidentidades (Sevilla-Vallejo, 2019). Los personajes están encerrados físicamente, pero comprenden que hay otras muchas cárceles mentales, entre las que se encuentra la alucinación de la que va saliendo Tomás. Por ello, según Asel, el trabajo del ser humano consiste en lo siguiente: «¡Entonces hay que salir a la otra cárcel! ¡Y cuando estés en ella salir a otra, y de ésta, a otra! La verdad te espera en todas, no en la inacción» (125). La cárcel es una de las muchas formas en las que un espacio de encierro representa la dificultad humana para percibir correctamente lo que se experimenta.

El ser humano debe construir su propia identidad de forma «reflexiva (Giddens, 1995; Beck y Beck-Gernsheim, 2003)» porque, a pesar de que conlleva dificultades y dolor, «la continuidad y la coherencia de la identidad del sujeto son posibles gracias al esfuerzo reflexivo del individuo en la construcción de su propia identidad» (Castro, 2011, p. 200). Esta es la única forma de evitar que la identidad llegue a estar fragmentada, tal como han estudiado Bauman (2003, 2006) y Sennett (2000) (Castro, 2011, p. 200), lo cual provoca «la discontinuidad entre el pasado y el

futuro y la fragmentación de los órdenes temporales de la experiencia [que resultan] insalvables y que, en consecuencia, los sujetos se ven abocados a vivir siempre desgarrados y a la deriva, con un escaso margen de control sobre sí mismos y sobre su destino» (Castro, 2011, p. 200). *La Fundación* presenta una esperanza en la que Asel invita a Tomás a reflexionar y, después a actuar. En este sentido, los personajes realizan una transformación total de su identidad, porque abarca tanto la identidad discursiva como la identidad en la práctica (Kanno y Stuart, 2011). Por ello, los sujetos se encuentran en un mundo lleno de contradicciones y sin referentes claros frente a lo que tienen su determinación para superarlas. Se trata tanto de acciones exteriores, como puede ser la fuga; como interiores, en las que los personajes luchan por conocer sus verdaderas motivaciones.

ASEL .- ¿Quieres volver a la Fundación?

TOMÁS .- Ya sé que no era real. Pero me pregunto si el resto del mundo lo es más... También a los de fuera se les esfuma de pronto el televisor, o el vaso que querían beber, o el dinero que tenían en la mano... O un ser querido... Y siguen creyendo, sin embargo, en su comfortable Fundación... Y alguna vez, desde lejos, verán este edificio y no se dirán: es una cárcel. Dirán: parece una Fundación... Y pasarán de largo.

ASEL .- Así es.

TOMÁS.- ¿No será entonces igualmente ilusorio el presidio? Nuestros sufrimientos, nuestra condena...

ASEL.- ¿Y nosotros mismos?

TOMÁS.- (Desvía la vista) Sí. Incluso eso.

En este fragmento resulta muy interesante analizar la transformación que se ha dado en Tomás. Por la reiteración de conectores adversativos (pero, sin embargo), se puede observar cómo incorpora las contradicciones y consigue una coherencia temporal entre el pasado (era), el presente (sé) y el futuro (siguen creyendo, dirán, pasarán). La obra de Buero Vallejo en último término no pertenece tanto al género de la crítica social como a la reflexión existencial, porque toda la humanidad comparte la equivocación de Tomás y, a diferencia del él, no tendrán una experiencia

para desmentir su error. Por ello, Tomás al comienzo representa una pseudoidentidad propia a toda su cultura. En este sentido, según Belén Alonso:

cultura e identidad pueden ser entendidas como caras de una misma moneda, aun al punto de ser confundidas. (...) Siguiendo las clásicas definiciones de Geertz puede entenderse la cultura como una red de significados y la identidad como una forma de expresión de la cultura, como un aspecto crucial de la reproducción cultural. La identidad así es la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros (Marcús, 2011, p. 108)

La falta de paradigma definido de la sociedad en la que viven los protagonistas de *La Fundación* da lugar a la falta de referentes que permitan establecer qué es real y qué no lo es. Esto es expresado a través de la metáfora del holograma:

ASEL.- Todo, dentro y fuera, como un gigantesco holograma desplegado ante nuestras consciencias, que no sabemos si son nuestras, ni lo que son. Y tú un holograma para mí, y yo, para ti, otro... ¿Algo así?

TOMÁS.- Algo así.

En este caso, es Asel el que duda (reflexiona) y, por ello, está en condiciones de construir una identidad dinámica.

TOMÁS.- Y si fuera cierto, ¿a qué escapar de aquí para encontrar la libertad o una prisión igualmente engañosa? [La única libertad verdadera sería destruir el holograma, hallar la auténtica realidad..., que está aquí también, si es que hay alguna... O en nosotros, estemos donde estemos... y nos pase lo que nos pase.]

ASEL.- (*Después de un momento*)

No.

TOMÁS.- ¿Por qué no?

(*Largo silencio*)

¿Por qué no, Asel?

ASEL.- Tal vez todo sea una inmensa ilusión. Quién sabe. Pero no lograremos la verdad que esconde dándole la espalda, sino hundiéndonos en ella

Aquí se expresa la esencia de la identidad dinámica, que es aquella que renuncia a los conceptos previos, para exponerse a la realidad constantemente. Es decir, vive en la duda que se refleja en la locución «Tal vez» y la asunción de las contradicciones expresadas en términos adversativos («pero»). Y, finalmente, se llega al sentido de la experiencia como algo que trasciende al sujeto y que exige esfuerzo para aprender una vida más honda:

ASEL.- Duda cuanto quieras, pero no dejes de actuar. No podemos despreciar las pequeñas libertades engañosas que anhelamos, aunque nos conduzcan a otra prisión... Volveremos siempre a tu Fundación, o a la de fuera, si las menospreciamos. Y continuarán los dolores, las matanzas...

TOMÁS.- Acaso ilusorias...

TOMÁS.- Entonces...

ASEL.- ¡Entonces hay que salir a la otra cárcel!

(Pasea.)

¡Y cuando estés en ella, salir a otra, y de ésta, a otra! La verdad te espera en todas, no en la inacción. Te esperaba aquí, pero sólo si te esforzabas en ver la mentira de la Fundación que imaginaste. Y te espera en el esfuerzo de ese oscuro túnel del sótano... En el holograma de esa evasión.

Asel y Tomás encuentran así dentro de una cárcel la verdadera libertad, que no se apoya en conceptos o idealismos utópicos, sino en un futuro que va rompiendo las cárceles mentales u hologramas.

CONCLUSIÓN

Como se ha visto, *La Fundación* parte de la propia experiencia del autor en un contexto histórico trágico, pero trasciende lo histórico para advertirnos de peligros que siguen presentes en nuestra sociedad.

Buero Vallejo triunfó en el franquismo y fue olvidado, como tantas otras cosas, con la democracia. Pero esta aparente paradoja puede ser la mejor confirmación de su pensamiento. Los tiempos de las dictaduras son especialmente duros y al menos a una buena parte de la población le resulta difícil ignorar la realidad. Por el contrario, estas sociedades de la satisfacción, que diría Galbraith, son proclives a instalar colegios confortables de invidentes, a pintar un mundo azul pastel, a creer que se ha superado el conflicto, la contradicción, las clases, las ideologías y la política. El fin de la historia (Martín, 2002, p. 48).

En cierto modo, esta obra es una llamada de atención de tipo antropológico. El ser humano no puede asumir que es racional y que entiende el mundo que le rodea, sino que tiene que hacer una verdadera indagación en sí mismo. La distorsión en la que vive Tomás no solo ocurre en situaciones de violencia, sino que nos acompaña especialmente cuando se impone un bienestar que anula cualquier otra motivación humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bejel, E. (1978). La Fundación de Buero Vallejo. ¿Un holograma de un holograma? *Kentucky Romance Quarterly*, 25, pp. 51-56.
- Bobes Naves, J. (1997). *Aspectos semiológicos del teatro de Buero Vallejo*. Reichenberger.
- Buero Vallejo, A. (26 de agosto de 1965). El escritor y su espejo. *ABC*.
- Buero Vallejo, A. (1988). *La Fundación*. Espasa Calpe.
- Castro, C. de (2011). La constitución narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo *Nomads. Mediterranean Perspectives*, 30. , 199-215. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v30.n2.36583
- Doménech, R. (1993). *El teatro de Buero Vallejo: una meditación española*. Gredos.
- Feijoo Iglesias, L. (2016). Ciclo Centenario Antonio Buero Vallejo. 1ª mesa. <https://bit.ly/38RRdJY>
- Freud, S. (1992). La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna. *Obras completas* (pp. 163-182). Volumen 9. Amorrortu Editores.
- Fromm, E. (1956). *The Art of Loving*. Harper & Ron.

- Fromm, E. (1974). *The Anatomy of Human Destructiveness*. Reinhart and Winston.
- Fromm, E. (2014). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Fusi, J. P. (2004). *El malestar de la modernidad: cuatro estudios sobre historia y cultura*. Biblioteca Nueva.
- Kanno, Y. y Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *Modern Language Journal*, 95(2), pp.236-252.
- Laín Entralgo, P. (1998). La vida humana en el teatro de Buero Vallejo. Ana María Leyva (coord.). *Antonio Buero Vallejo: Literatura y Filosofía*. Editorial Complutense.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 107-114.
- Martín Seco, J. F. (2002). En la ardiente oscuridad, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/2LhzYd3>
- Miras, D. (2016). La Libertad en Buero Vallejo. *Monteagudo*, 21, pp. 31-48.
- O'Connor, P. W. (1996). *Antonio Buero Vallejo en sus espejos*. Fundamentos.
- O'Connor, P. W. (2016). ¿Quién era Antonio Buero Vallejo? Una respuesta parcial a la pregunta insoldable de *El tragaluz*. *Monteagudo*, 21, pp. 15-30.
- Pajon Mecloy, E. (2002). *Buero Vallejo o la filosofía que vendrá*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/3pDUuDo>
- Pennington, E. W. (2010). Approaching the theater of Antonio Buero Vallejo. *Contemporary Literary Analyses from Estructuralism to Postmodernism*. Peter Lang.
- Simmel, G. *The metropolis and mental life*. <https://bit.ly/3nczylN>
- Sevilla-Vallejo, S. (2017). Sociología literaria de la modernidad. Estudio comparado de 1984 de George Orwell y La Fundación de Antonio Buero Vallejo. *Cálamo FASPE*, 65, 72-79.
- Sevilla-Vallejo, S. (2019). ¿Sabría algún día quién es Horacio Oliveira? *Barcarola: revista de creación literaria*, 92, 171-176.

- Sevilla-Vallejo, S. (2021). Hacia una identidad trascendente. Análisis psicocrítico frommiano de Rayuela de Julio Cortázar. *Revue Romane. Langue et littérature. International Journal of Romance Languages and Literatures*.
- Sotelo Martínez, I. (1984). Razón de Estado y Razón de utopía. *Revista de Occidente*, 33-34, pp. 9-26.
- Tocqueville, A. De (1987). *La democracia en América*. Fondo de Cultura Económica.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

ESCENAS DE LA BOHEMIA MADRILEÑA: *LA MISERIA DE MADRID* DE ENRIQUE GÓMEZ CARRILLO

DRA. ÁNGELA MARTÍN PÉREZ
University of Southern Indiana

RESUMEN

Este proyecto busca analizar la incorporación del espacio de Madrid al estudio de la literatura autobiográfica del mundo hispano en las tres primeras décadas del siglo XX. Para ello, propongo que los escritores hispanoamericanos que fueron testigos del cambio de siglo en Madrid construyeron imágenes de esta ciudad que se convirtieron en valiosas herramientas para ganar y acumular capital simbólico en el campo panhispánico de la producción cultural. Estas representaciones quedaron insertas en diferentes discursos sobre las relaciones postcoloniales y las asociaciones culturales que incluían desde críticas de los escritores latinoamericanos al perfil todavía provincial de Madrid en contraste con otras grandes ciudades del mundo hispano, hasta polémicos y fallidos intentos de los escritores europeos de anclar de nuevo el centro perdido de la cultura hispana transatlántica en Madrid.

Para este ensayo me centro en estos aspectos analizando el tercer volumen de las memorias de Enrique Gómez Carrillo *La miseria de Madrid*, un texto escrito veintinueve años después de su estancia en la capital. Mi hipótesis parte de dos supuestos: el autor salda cuentas con la ciudad que no fue capaz de valorar su fuerza creativa al tiempo que reivindica su cosmopolitismo y su defensa inquebrantable de París, justificando la poca atención que prestó a Guatemala en un momento de resurgimiento de las letras hispanoamericanas.

PALABRAS CLAVE

Autobiografía, Madrid, siglo XX, Gómez Carrillo

INTRODUCCIÓN

La miseria de Madrid es el último libro de las memorias inconclusas de Enrique Gómez Carrillo, donde describe su estancia en la capital entre diciembre de 1891 y agosto de 1892. Pero su primera experiencia en la ciudad fue en 1885 cuando su padre decidió llevar allí a su familia esperando la estabilidad política en Guatemala tras la caída de Justo Rufino Barrios. Años más tarde, en 1898, “el príncipe de los cronistas” regresa a Madrid tras haber sido nombrado corresponsal de *El Liberal* (Palacio, 1973, p.203). Sin embargo, ninguna de estas experiencias es mencionada como material autobiográfico en este tomo, a pesar de que son esenciales —más su estancia final— para entender el papel que desempeñó y la influencia que este autor tuvo en la sociedad literaria madrileña de finales del siglo XIX y principios del XX.

Lo que propongo como tesis inicial es que *La miseria de Madrid*, un texto escrito veintinueve años después de su estancia en la capital, cumple dos funciones esenciales en la configuración de la imagen que el mismo autor quería perpetuar para su recuerdo en la historia literaria. Por un lado, salda cuentas con la ciudad que no fue capaz de valorar su fuerza creativa, adelantando la decadencia que años más tarde permearía las letras españolas. Por otro, reivindica su cosmopolitismo y su defensa inquebrantable de París, justificando la poca atención que prestó a Guatemala en un momento de resurgimiento de las letras hispanoamericanas. Con este meditado objetivo, el autor logra “completar” la trilogía que comienza con su infancia (*El despertar del alma*), continúa con sus experiencias en el Barrio Latino de París (*En plena bohemia*) y termina en Madrid (*La miseria de Madrid*), cerrando un proyecto en su carrera literaria que siempre, como muestra la misma organización de los tres tomos, tuvo a París como centro.

Como muchos autores han subrayado, Gómez Carrillo destacó por encima de todo por su faceta de cronista, lo que le permitió estar al tanto de todas las tendencias que a uno y otro lado del Atlántico se estaban produciendo. Esto le proporcionó una visión única del mercado literario en el que se movía, completamente subordinado a los gustos del público. En su célebre ensayo *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Marshall

Berman describe la nueva economía de la mercancía a través de las metamorfosis de los valores de mercado:

En esta economía, cualquier cosa tiene cabida si es rentable y ninguna posibilidad humana es excluida jamás de los libros; la cultura se convierte en un enorme almacén en que todo se mantiene en reserva ante la posibilidad de que algún día, en algún lugar, pueda venderse (1989, p.162)

En esta cultura mediatizada por las leyes de la oferta y la demanda, el mercado se erige como entidad omnipotente que controla la creación y la producción literaria ante un público “cada vez más democratizado” (Amícola, 2007, p.53). Ángel Rama apuntó ya en los años sesenta este cambio en las directrices del mercado literario en su estudio *Los poetas modernistas en el mercado económico*. La progresiva adaptación de las obras de arte a las leyes de la competencia, de la ganancia y de la productividad, deshizo al creador del aura divina para supeditarlos a los avatares burgueses, aquellos de los que acabará valiéndose para consolidar su “status” dominante (1968, p.13). De ahí que los prólogos de los escritores finiseculares se conviertan en “pequeñas ficciones”, “mapas parciales” donde los escritores intentan precisar su autoridad y su lugar en la sociedad (Ramos, 2003, p.44). Entendiendo que las ciudades son los puntos de convergencia principales de bienes y consumidores, puede afirmarse que las muchedumbres urbanas son el verdadero motor de las radicales transformaciones del arte en las sociedades modernas. Sirva como proclama el prólogo de Rubén Darío a sus *Cantos de vida y esperanza*.

Gómez Carrillo, como otros escritores modernistas, escribió acerca de la urbanidad y para un público eminentemente cívico que tenía acceso creciente a la prensa. A través de un ejercicio impresionista, reivindicó la experiencia como material literario de su escritura. De sus múltiples viajes, surgió una narrativa de *sensaciones* influida por el contacto directo con otras culturas y con otras gentes. Su obra autobiográfica también estuvo vinculada a distintos lugares. El primer tomo de sus memorias se desarrolla en Santiago de los Caballeros donde pasó mayormente su infancia, el segundo en París y el tercero, como apunta este trabajo, en Madrid.

En ese momento, España está experimentando un momento de estabilidad política, de tranquilidad económica y de prosperidad burguesa. Guiada por los cambios de la Restauración, la capital sufre numerosas transformaciones en su estructura alrededor del Paseo del Prado, del Paseo de Recoletos y de la Castellana, “with more concerted expansion of the district of Salamanca, and the rapid and extensive growth of northern suburbs additional to the original” (Parsons, 2003, p.57 y Phillips, 1999, p.13). No obstante, no es este el Madrid que Gómez Carrillo nos ofrece. Al igual que nos presenta un “yo” autobiográfico malviviendo sin dinero a su regreso forzado de París, nos describe una ciudad estancada en su podredumbre y reacia a aceptar los cambios que recorren Europa. Su autorrepresentación y el espacio urbano quedan vinculados por los mismos patrones de miseria e inadaptabilidad. Siguiendo esta lógica, al momento de dejar la ciudad, rompe esa unión y su destino cambia. No es el mismo “yo” autobiográfico el que recorre las páginas de *En plena bohemia* ni el que narra sus *Sensaciones de París y de Madrid*, a pesar de las confluencias biográficas entre estas obras. Son otros sujetos, otras representaciones del mismo hombre que se construyen según la perspectiva del momento en que redacta y de la finalidad que persigue.

Por este motivo, partiendo del concepto de “autofiguración” acuñado por José Amícola¹¹², concuerdo con la perspectiva de Eakin cuando describe el proceso autobiográfico bajo la metáfora “*making selves*”. Si Amícola entiende que el sujeto autobiográfico tiene un fin que complementa, afianza o recompone la imagen propia que el autor ha labrado dentro del ámbito en que su texto se inserta (2007, p.14), Eakin defiende que no es solo uno sino varios los sujetos que serán narrados para llevar a cabo ese fin, dependiendo del espacio y el tiempo de la escritura:

I find myself reluctant to speak of “the self”, for the definite article suggests something too fixed and unified to represent the complexity of self-experience. [...] I prefer to think of “self” less as an entity and more

¹¹² Este concepto surge de la traducción castellana de “self-figuration” de Sylvia Molloy (1996, p.11).

as a kind of awareness in process, a process I have sought to capture in the phrase *making selves...* (1999, p.X)

Por tanto, esta identidad construida, dependiente de factores externos al texto y condicionada por el recuerdo, nunca puede ser estimada como única. Algunos críticos muestran aproximaciones semejantes. Georges Gusdorf reivindica que “toda autobiografía es una obra de arte, y, al mismo tiempo, una obra de edificación” que presenta al sujeto “como cree y quiere haber sido” (1991, p.16), Javier Del Prado, Juan Bravo Castilla y María Dolores Picazo explican la voluntad “más o menos consciente, más o menos racional” de “ser y significar en la escritura” (1994, p.14), y Pozuelo Yvancos apoya el “carácter bifronte” de toda autobiografía al indicar que “por una parte es un acto de conciencia que ‘construye’ una identidad, un yo. Pero por otra parte es un acto de comunicación, de justificación del yo frente a los otros (los lectores), el público” (2008, p.52). En todo caso, “el objeto que se exhibe es la identidad que previamente se ha construido en la escritura” (Castilla del Pino, 1987, p.147), siendo el autor sujeto de la narración transmutado o narrado como objeto. El autor conscientemente ha impuesto un “yo” (Caballé 1991:17) que es la imagen que va a proyectar para la venta en una sociedad antes descrita como mercantil.

Partiendo, pues, de la autobiografía como narración premeditada, escrita por un autor consciente de la situación del campo literario, es lógico pensar que la articulación de los acontecimientos cobra una mayor importancia que los sucesos en sí (Molloy, 1996, p.16). En este orden narrativo el autor incluye la evolución experimental de su “yo”, otorgando la justificación a cada una de sus acciones, con el conocimiento previo del fin en que desemboca su vida, que no es otro que el que reconoce en el momento de la escritura. Para Gómez Carrillo, toda su estancia en Madrid configura el despegue definitivo hacia la ciudad apátrida y cosmopolita por excelencia que es París. No se olvide que la primera obra que publica, *Esquisses*, ve la luz en las imprentas de la capital española. Para bien o para mal, la iniciación en el mundo de las editoriales y las librerías se produce en Madrid, entre las distintas facciones literarias enfrentadas.

En este sentido, la introducción de otras voces en el relato tiene una importancia similar al orden de articulación de los sucesos. Como indica Eakin, “we are bodies and selves in a social world” (1999, p.40), así que la historia de uno mismo no puede quedar restringida a una sola mirada. Por ello, en un afán de dar mayor veracidad, *La miseria de Madrid* incluye transcripciones de cartas, reproducciones de artículos y multitud de anécdotas sociales que van añadiendo más datos a su autorrepresentación. La identidad, ya sea creada, representada o figurada, se consolida en la mirada ajena: la ambivalencia de ser sujeto y objeto de la narración, pero también de ser foco de atención de otros. Desde la misma perspectiva, el autobiógrafo “se apropia” de otras vidas que incluye para sus fines en el relato. Así, mientras crea un “yo” narrativo, introduce voces que, habiendo sido reales, se convierten en personajes de su historia:

[...] the space of autobiography, the space of the self, is literally occupied by the autobiography and self of the other. Yet, at the same time, the telling of the story of the other offers there oral historians a measure of self-determination, for the other’s story, the other’s life is possessed – indeed created– by the recording self (Eakin, 1999, p.61)

Al igual que el orden de cada uno de los episodios, la exposición de estas relaciones que se exponen al lector fomenta la articulación de historias que van a dar sentido a la totalidad de la obra autobiográfica. No es precipitado apuntar que para completar este fin el autor se vale de todo cuanto es necesario, ya sea poniendo en boca de personajes aquello que necesita decir, apoyando sus puntos de vista desde la crítica a las acciones de otros, o confundiendo fechas circunstanciales que, modificadas, sirven a la causa que persigue. Todo ello, repito, en una vinculación directa con el espacio madrileño en su representación más atrasada y pobre.

Por consiguiente, sostengo que hay dos estrategias deliberadamente ejecutadas en las páginas autobiográficas referidas a su estancia en Madrid. En primer lugar, el autor incluye premeditadamente numerosos datos erróneos en la descripción de algunos de los episodios más representativos que ponen en escena a personas reales. En segundo, el escritor se inscribe en la corriente decadentista a través de la representación de la pobreza, el pesimismo y la homosexualidad, para tratar aspectos de la ciudad conectados al interés personal de vincularse con la bohemia

madrileña finisecular y con el espacio de las tertulias. Este mundo desordenado y muchas veces holgazán le permite hacer una lectura estética de la ciudad desde los lugares más sórdidos y tristes que prefiguran la modernidad, siguiendo la estela de Baudelaire. Gracias a este grabado urbano consigue cerrar su ciclo de memorias mostrando la aristocracia intelectual a la que pertenece, muy alejada de las raíces coloniales, cosmopolita hasta el punto de no pertenecer a ninguna nación, ni siquiera a Guatemala, y la comparación tremendista de Madrid con París, en un momento en que se comienzan a buscar “meridianos” donde hacer confluir la literatura hispanoamericana y europea.

DATOS ERRÓNEOS

Una de las cuestiones más comentadas por los estudiosos de la obra del guatemalteco ha sido el laberinto bibliográfico con el que se encuentran al intentar abordar su producción. La mayor parte de su obra tiene un origen periodístico y es reflejo de un determinado momento histórico en que la omisión de datos es frecuente y las reediciones toman forma con la combinación de distintos textos. *Tristes idilios* reúne los cuentos de *Almas y cerebros* con el añadido de algunos fragmentos de *Bohemia sentimental* y *Del amor, del dolor y del vicio*; los capítulos que integran *Ciudades de ensueño* están extraídos de diversos libros de viajes; *Literatura extrajera, estudios cosmopolitas* vuelve a editarse con el título de *Notas y estudios* un año después; etc. (García Martín, 1998, p.26-27).

Aparte de este intercambio textual, el autor omite numerosos episodios en sus relatos o los reemplaza con otros que suceden en tiempos y lugares distintos para hacer más veraz su propuesta textual. González-Ruano es consciente de esta estrategia al señalar: “Cometería, además de una injusticia, un error cualquier curioso contemporáneo que leyera los libros o las crónicas de Enrique Gómez Carrillo sin tener muy presente la época en que fueron escritas” (1928, p.57).

En primer lugar, el autor describe todo su recorrido por Madrid aludiendo constantemente a la “miseria” padecida, pero no explica la causa real: el desacato cometido a las órdenes de su presidente. El decreto expedido para poder tener acceso a una beca de estudios era claro:

El General Presidente de la República, en el deseo de que en el exterior se tenga conocimiento exacto de la marcha progresiva del país, Acuerda [*sic*]: encargar a don Enrique Gómez Carrillo, para que con el objeto dicho, haga publicaciones en los periódicos de Madrid y otros, señalándose el sueldo de ciento veinticinco pesos oro mensuales además del pasaje a Europa (cuyas cantidades se tomarán de la partida de impresiones oficiales), y quedando sin efecto lo dispuesto en acuerdo fecha de 22 de noviembre ppdo. –Comuníquese (Barrientos, 1959, p.45)

De haber ido directamente a Madrid y no a París, como hizo, habría recibido los giros mensuales que le habrían permitido vivir sin carencias en la capital. El también escritor González-Ruano indica que, tras sus primeros escándalos en París, el joven recibió una carta de la República donde *con estilo oficial* se le pedía que se trasladara cuando antes a Madrid para recibir de nuevo la pensión (1928, p.62). Por tanto, no fue un cúmulo de desdichas lo que le llevó a verse sin dinero, sino una mala gestión de los recursos que se le proporcionaron. Cuando decide ir a Madrid asediado por las circunstancias no lo hace solo sino en compañía de la francesa Alice. Este hecho ocasiona nuevos problemas con su país. Como respuesta, el presidente decide enviarle una severa carta con una orden de regreso y 3.000 pesetas para costearse el billete de vuelta, dinero que utiliza para volver a París (Amado, 1973, p.48). El final de *La miseria de Madrid* menciona la obtención de ese dinero, pero omite la finalidad para la que había sido enviado.

En segundo lugar, el gobierno guatemalteco envía a Gómez Carrillo a Madrid con la intención de que trabaje en el periodismo, algo que tampoco es mencionado en el tercer tomo de sus memorias. No obstante, sí se relata la certeza con que Alice promete a su pareja que le hará salir de la bohemia para ver su nombre publicado en los diarios (Gómez Carrillo, 1998, p. 94). Ejercer el periodismo podía ser la oportunidad para hacerse un nombre en el mercado literario, pero para cualquier bohemio era un destino frustrante. Esteban y Zahareas recuerdan los cálculos hechos por Ernesto Bark en *Estadística social* que fueron rescatados por Iris Zavala: los llamados “proletarios de la prensa” cobraban mucho menos que los obreros de la industria ferroviaria y no tenían la seguridad de ser remunerados de manera regular por su trabajo (1998, p.13; Flores, 1972, p.194). Cansinos Asséns lo relata en sus efemérides (1982, p.66-

67), Max Estrella (*Luces de bohemia*) y Gómez Carrillo lo viven como personajes y el cuento bohemio finisecular lo consagra como tema propicio para la narración breve y crítica (Fuentes, 2005, p.84). De una u otra manera, los jóvenes escritores se sometieron al editor que les imponía tareas secundarias al igual que se habían sometido con anterioridad al librero “bestia especuladora del genio, especie de ave de rapiña” (Fuentes, 2005, p.55). Solo una minoría supo aprovechar sus dotes de escritor para fundar periódicos independientes basados en ideales socialistas, anarquistas y del radicalismo republicano (Phillips, 1999, p.15). No obstante, Gómez Carrillo no menciona en ningún momento estos datos. La razón fundamental parece residir en su elaborada imagen literaria. El periodismo era el lugar donde desembocaban todos aquellos que querían subsistir de su pluma, ser destinado allí ensombrecía la posibilidad de un inicio literario glorioso.

En tercer lugar, en estos meses madrileños, el autor publica un folleto de 72 páginas titulado *Esquisses*, que fue muy criticado por su vena afrancesada. El guatemalteco señala la repercusión que tuvo en los círculos literarios y destaca un artículo de Clarín en el periódico *El Imparcial*. En ese momento Clarín era uno de los escritores y críticos más reconocido y respetado dentro y fuera de las fronteras españolas. Poner énfasis en la atracción de Clarín por la obra de un principiante implicaba señalar a Gómez Carrillo como una posible promesa literaria con un talento temprano reconocido por los grandes. No obstante, dicho artículo se publicó en *Madrid Cómico*, no en *El Imparcial*, y las líneas dedicadas a Carrillo son mínimas. Lo que el autor reproduce en sus memorias es un párrafo sacado del prólogo que Clarín hizo en 1898 a su obra *Almas y cerebros*. Las circunstancias cambian considerablemente entendiendo el contexto temporal y social de la publicación. La divergencia mostrada por sus biógrafos subraya lo controvertido que resulta el estudio de este episodio. Mientras Mendoza se remite a copiar lo que Gómez Carrillo describe como real (Vol. I, 1946, pp.333-335), Barrientos relata la escena con los datos verdaderos, sin llegar a mencionar la burla del autor (1959, p.43-44).

Por último, el autor incluye a varios personajes de los que no se conocen datos reales pero que cumplen una función esencial en el desarrollo de

los acontecimientos. Me refiero a Jesús Renjifo, el historiador autodidacta y a su joven amante Ramón. Gracias a la relación entre ambos la historia autobiográfica cobra mayores tintes decadentistas al incluir tópicos considerados escandalosos para la época: transexualidad, homosexualidad y fetichismo. Apartándose de las teorías deterministas del momento, Gómez Carrillo hace a Renjifo portador de virtudes que otros literatos no tienen. El humanista destaca por sus traducciones de textos griego y latinos —incluso Juan Valera utiliza sus servicios—, y por sus conocimientos en Historia. Sin embargo, Gómez Carrillo valora por encima de todo el haber sido el único que les ofrece ayuda y asilo cuando se quedan sin recursos para subsistir. Quizá esta sea la razón por la que solo a él denomina “bohémio”. En el personaje de su amante, el andrógino Ramón, el guatemalteco refleja la ambigüedad y la perversión finiseculares. Ambos son claros descendientes de los personajes que cobran vida en sus obras, siempre enredados en amores ilícitos y entregados a los vicios más criticados por la sociedad de finales del XIX. Pero más allá de su conexión decadentista, los personajes cumplen otras funciones en el texto: son los contrapuntos a los literatos “oficiales” que carecen de opiniones respetables para Gómez Carrillo y, por ello, los únicos que merecen expresar las opiniones más radicales sobre el panorama español:

Para decir Enrique lo que nunca se había dicho contra los buenos estilistas ibéricos, puso intencionalmente en labios del latinista don Jesús Miura y Renjifo, duras e inaceptables expresiones, despojadas de una crítica sensata, y en donde se advierte la dirección de un esfuerzo determinado, calculadizo, intencional, como si se tratara de saldar cuentas pendientes en rudo y formidable desacuerdo de partes contendoras (Mendoza, V. II, 1946, p.189)

Este “maquillaje” literario, desapercibido por muchos de sus contemporáneos, determina el énfasis interpretativo concedido a cada una de las situaciones antes descritas. Si los personajes creados favorecen la entrada del autor en realidades distantes de las vividas por otros contemporáneos afianzando su vena decadente, diríase que la inclusión de sus voces impondría nuevas fuentes de autoridad, aunque ficticias, a los juicios de los lectores. Otras obsesiones parecen desprenderse de una indiscutible mayoría de autores españoles. En contraposición a la fascinación por lo

decadente, la novela realista de la Restauración (Galdós, Pardo Bazán, Valera, Clarín...) proyectaba la necesidad de conformar un sentido de nación (Álvarez Junco, 2001, p.546 y Labanyi, 2000, p.65) que hiciera renacer una España en declive. De esta perspectiva surgen también las distintas narrativas que intentan explicar la pérdida de “masculinidad” de la población española (Cleminson y García, 2011, p.72). En todo caso, para Gómez Carrillo ni la realidad ni el panorama literario de la Península parecen suficientes para la elaboración del arquetipo que agradecería su vida con la linealidad y la lógica pretendida desde la mirada de la vejez.

DECADENTISMO

Muchos de los escritores de finales del siglo XIX tomaron posturas que los caracterizaron como malditos o decadentes (Phillips, 1999, p.17). El poeta modernista y decadente por excelencia fue Rubén Darío y no es fútil la relación que mantiene con el joven Carrillo para entender su adhesión al modernismo y su fascinación temprana por la suntuosidad y la perversión. Más allá de este vínculo, el crecimiento constante de las ciudades y su progresiva modernización fue determinante en la aparición de los movimientos innovadores de los que el guatemalteco se mantenía bien informado. La consolidación del campo cultural de París durante la segunda mitad del siglo XIX y la postura cosmopolita de los escritores de este período convirtieron ese espacio en idóneo para la transgresión y el “campo de trabajo” necesario para la consagración de escritores provincianos y de otros países (Williams, 1997, p.66). No obstante, la llegada del Decadentismo a las letras, a nivel formal y temático, no se produjo tan solo por la migración de los artistas a las principales capitales del arte sino por la participación de estos en el intercambio de ideas que desembocó en numerosas posiciones críticas y en los discursos estéticos de la vanguardia. Específicamente, el Decadentismo es aceptado oficialmente en Francia tras la publicación del artículo de Anatole Baju titulado “¡Lectores!” en la revista *Le Décadent* cuya frase “épater le bourgeois” ha quedado adscrita como su proclama (Calinescu, 1987, p.175). A pesar de que el término ya había sido usado anteriormente

para describir un tipo de literatura contraria en su reivindicación moral y estética a las instituciones culturales y educativas, con este artículo se institucionaliza formalmente una forma de narrar vinculada a las nuevas formas de ver el mundo del hombre moderno. Huysmans defendía que toda obra decadente debía revelar la psicología del autor moderno: “un sujeto dominado por sus nervios, cuyo organismo está *desequilibrado*” (Uzcátegui, 2013, p.187). Para Gómez Carrillo, todas las premisas que propugnaba –la guerra hacia las instituciones culturales, la censura a la burguesía, el repudio a la tradición y el dandismo– eran idóneas para trasladar al texto sus vivencias en Madrid. Más aún, sus referencias literarias –Baudelaire, Huysmans, Mallarmé, Verlaine– fueron parte impulsora de su primera fase decadentista y a ellas regresa en sus comparaciones de los campos literarios español y francés. Este gusto por lo decadente llega a las letras hispanas con más recato y, en el caso de Hispanoamérica, a través del Modernismo (Onís, 1955, p.174). El guatemalteco acepta el modelo *decadentista* o *malduitista* y lo hace como un signo de rebeldía frente a la literatura vigente.

Por una parte, Gómez Carrillo nos deja una visión amarga de la penuria y de la indigencia con una clara intención de rechazo. Por otra, se aprovecha de estas desdichas para afianzar su imagen itinerante por los espacios madrileños más sórdidos que le sirven como escenario. Alrededor de 1900, el joven autor expresaba: “La bohemia es, sencillamente, la juventud pobre que se consagra a las artes y lleva su miseria con orgullo” (Mendoza, Vol. II, 1946, p.222), aludiendo no solo a los escasos medios económicos de estos jóvenes, sino también a la altitud altiva de todo bohemio que se precie. El joven Gómez Carrillo y su amante pasan por constantes privaciones, pero manifiestan sin fisuras el *aristocratismo* espiritual que les ensalza como artistas, seres invariablemente superiores a pesar de las circunstancias materiales en las que se encuentren. Son constantes las alusiones a la curiosidad que producen las prendas francesas de Alice, o las costumbres que, mostradas en espacios públicos, provocan las miradas más exaltadas. Ahí reside parte de la influencia de Baudelaire, en el dandismo profesado y en el encuentro con lo bello, aunque sea a través de la propia estilización de lo deforme.

En este punto, cabría empezar a delinear cómo este viaje por las calles de Madrid tiene connotaciones de devenir picaresco. Cansinos Assens utiliza dos imágenes: la de “ególatra inexorable” y la de “aventurero sin escrúpulo” (1924, p.115) para enjuiciar el “parasitismo social” (1994, p.92) que incita a los bohemios a eludir la responsabilidad y el deber. García Martín, el editor de *La miseria de Madrid*, entiende este comportamiento aventurero como el material perfecto para la creación de un personaje picaresco moderno (1998, p.40). El guatemalteco también percibió tal beneficio cuando hizo a sus personajes deambular por “aquellos siniestros antros en que los noveladores picarescos hacen vivir a sus bachilleres famélicos, a sus escuderos sin amo, a sus licenciados esqueléticos, a sus pajes rapaces” (134), introduciendo una ventaja añadida: la posibilidad de subrayar a través de una corriente pasada el desfase de la modernidad que vive España, acentuando su “poética de la miseria” (Ricci, 2005, p.66). Madrid, como señala el siguiente artículo anónimo publicado en *El Heraldo* en 1910, era el botón de muestra de la situación nacional desde hacía una década y a la que los gobiernos parecían no prestar atención:

El mal no está en Madrid, sino en toda la nación; sólo [*sic*] algunas comarcas del norte se libran aún. El pueblo español, en sus cuatro quintas partes por lo menos, arrastra una vida miserable, insufrible. Y esto al cabo de diez años de paz interior, después de una sucesión de gobiernos que procuraron, todos con buena voluntad, aunque erraron, difundir la riqueza y tras unos años en que, optimistamente, creímos abierto un período de creciente prosperidad. [...]

A un pueblo hambriento, hambriento hasta el punto de morir extenuado por el esfuerzo para no perecer y ensombrecido por la zozobra del combate, pedidle que se interese por grandes ideales, por la ciencia, por la belleza, por todo lo que revela pujanza psíquica, y os responderá: “Dadme pan”. [...] El hambre es el más osado y próximo enemigo de la monarquía, del orden y de la patria, porque ese hambre que asoma de tiempo en tiempo a la crónica de sucesos, roe a diario el corazón y el espíritu del pueblo español (1)

Podemos también mencionar a otros artistas que testimoniaron la estrechez por la que pasaba el país. Desde el Gutiérrez Solana de la *España negra* de Darío de Regoyos y Émile Verhaeren, el Picasso de la revista

Arte Joven o el Azorín de *La Voluntad*, entre otros muchos. Es de notar que unos meses antes de la publicación de *La miseria de Madrid* aparece por entregas *Luces de bohemia* de Valle Inclán. Con ella se introduce una nueva estética que sirve para narrar la España de la Restauración desde la deformidad y el absurdo¹¹³. Al igual que Valle, Gómez Carrillo hace uso de los recursos esperpénticos para recrear el espacio de la Corte-Villa a través de la exageración. Su crítica hiriente es evidente cuando hace descripciones tales como “sus calles de una vulgaridad gris [...] sin estilo, sin facha, sin abolengo¹¹⁴” (1998, p.104); o al transcribir el habla de los personajes madrileños con la rimbombancia de los diálogos del teatro dieciochesco. En esta mezcla grotesca de modernismo y expresionismo se denuncia el declive histórico que, iniciado tras el Siglo de Oro, lamenta ahora la pérdida de las últimas colonias del Imperio español. Una preocupación latente que, también a la hora de tratar la visibilidad de la homosexualidad, impulsa los numerosos tratados médicos, científicos y criminológicos que pretenden explicar las nuevas perversidades del espacio capitalino.

RETÓRICA DEL PASEO

Esta descripción pormenorizada de la pobreza y el atraso no solo vincula al autobiógrafo con la corriente decadentista sino también ofrece una perspectiva de Madrid que favorece la construcción pública del autor.

¹¹³ MAX.- Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una estética sistemáticamente deformada.

DON LATINO.- ¡Miau! ¡Te estás contagiando!

MAX.- España es una deformación grotesca de la civilización europea.

[...]

MAX.- [...] Mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo las normas clásicas.

[...] Latino, deformemos la expresión en el mismo espejo que nos deforma las caras y toda la vida miserable de España (Valle-Inclán, 1970, p.140-141)

¹¹⁴ En esta frase Cristián Ricci ve como una mención ácida a la falta de un símbolo arquitectónico moderno que, en el caso de París, había marcado la época artística y literaria del parnasianismo y el simbolismo (2005, p.70).

En primer lugar, Madrid no puede competir con otras grandes capitales europeas mucho más adelantadas. Para Dauzat ni siquiera con “las principales metrópolis provinciales de Francia, Alemania o Italia” (cit. Flores, 1972, p.287). Pese a ser el foco que irradia “lumbres fugitivas e intermitentes a toda la península” (Paniagua, 1964, p.83), la pobreza sigue siendo un problema mayoritario. Por otro lado, el estancamiento comentado anteriormente no favorece una regeneración cívica que provoque la agilización de mejoras sociales y cambios en la estructura de la ciudad. Por el contrario, los viajeros se topan con una imagen inacabada de la urbe moderna a través de imágenes de una gran avenida en obras y barrios pobres que han sido enviados a las zonas más periféricas de la ciudad (Parsons, 2003, p.84-84). No obstante, este escenario urbano permite al autor introducir personajes difíciles de encontrar en espacios rurales como son los serenos, las prostitutas o los taberneros. Ofrece también la posibilidad de describir espacios que no habría tratado en otras situaciones económicas. De ese modo, junto al famoso café de Fornos donde se concentran Bonafoux, Clarín, Palomero, Dicenta; y la librería Santa Fe donde se reúnen los consagrados Galdós, Castelar, Zorrilla y Bobadilla, los dos jóvenes recorren casas de empeño, pensiones humildes, calles desiertas y tabernas destartaladas. También el exterior es motivo narrativo cuando reproduce sus paseos nocturnos por la Castellana o el deambular sin sentido por la Puerta del Sol. Ambos son motivos recurrentes en las narraciones de la época por ser “centro de la animación” donde “convergen todos los tranvías y transeúntes” (cit. Flores, 1972, p.289). Es en este deambular donde Gómez Carrillo ejerce como *flâneur* y nos ofrece una lectura estética de la ciudad de Madrid, lo que Julio Ramos ha denominado la “retórica del paseo”: “[...] un sujeto que al caminar traza un itinerario –un discurso– en el *discurrir* del paseo. El paseo ordena, para el sujeto, el caos de la ciudad, estableciendo articulaciones, junturas, puentes, entre espacios (y acontecimientos) desarticulados” (2003, p.22).

Como lugares recurrentes, destacan las “obligadas estaciones de los bohemios” en palabras de Víctor Fuentes (1998, p.78) y, de ellas, especialmente los cafés. En estos espacios de reunión, dice, los holgazanes de Madrid se lamentan del amargo sino de España mientras no hacen nada

para remediarlo. Pero es un espacio que tiene que transitar para acceder al campo literario de la capital. En las tertulias ve desfilar por vez primera a muchos escritores, mayores y jóvenes que había leído, pero también es el lugar donde vive más desilusiones al comprobar que las imágenes que él tenía de ellos no se corresponden con la realidad. Como indica Mendoza, fuera de París todo le inspiraba desdén y tristeza (Vol. II, 1946, pp.85-86). Él, recién llegado del barrio Latino, estaba condicionado por las *Scènes de la Vie de Bohème* de Henri Murger (1845-1849) y quería vivir la belleza y la rebelión románticas del personaje principal, alejado completamente de su origen burgués. A su pesar, la bohemia que encuentra en Madrid dista mucho de esta descripción. Por el contrario, es una bohemia improductiva y sin recursos que Zamora Vicente en su prólogo a *Luces de bohemia* describe de la siguiente manera:

[...] la bohemia, tan inoperante, tan estéril. Contemplamos la esquemática alusión a personajes desaparecidos y a personajes vivos, a los malos procedimientos de la administración, a los concursos literarios banales y con resultados de abrumadora mediocridad; asistimos a diálogos sobre la inutilidad de los servicios públicos, los tranvías, las comedias, los malos comediantes, las lecciones académicas (1970, p.35)

Madrid era el “sueño dorado del poeta de provincias” (Pérez Escrich, 1864, p.19) pero los recursos que tenía eran limitados para la ingente cantidad de escritores que querían acceder al mercado literario. Muchos de ellos volvían a sus casas desesperanzados, o bien se afiliaban a la bohemia para vivir la “condición espiritual sellada por el aristocratismo de la inteligencia” aunque fuera muertos de hambre (Aznar, 1980, p.75-76). Esta actitud provocadoramente antiburguesa tuvo como consecuencia su asociación con el lumpen. Inquietos de espíritu, inestables laboralmente, son un “producto de la degeneración social” (1980, p.12) del país. Incluso los emplaza en tres lugares específicos: la Puerta del Sol, la Plaza Mayor y la calle Sevilla. Otros muchos críticos vieron en la bohemia estos rasgos, hasta el punto de establecer un anecdotario tremendista colmado de alcohol y violencia. No deja de ser cierto que ellos mismos favorecían estas imágenes. La considerada biblia bohemia, *Iluminaciones en la sombra* de Alejandro Sawa, hacía una apología del alcohol, el hachís y la morfina, y las mismas andanzas de Rubén Darío por Madrid

siempre se caracterizaron por su visita constante a las tabernas. En todo caso, muchos de los que pertenecieron a la bohemia en sus inicios y más tarde renegaron, utilizaron estas tipologías para perpetuar verdaderos personajes literarios añadiendo a su “romanticismo ficticio” otras perversiones como el robo. Los regeneracionistas, por ejemplo, asociaban el decadentismo con la bohemia artística y con la inversión sexual (Cleminson y García, 2011, p.196-197).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, he intentado demostrar la conciencia auto-noética de Gómez Carrillo en la representación de los episodios que acontecieron en Madrid durante su estancia forzada entre 1891 y 1892. En mi opinión, el autor escoge con cautela los datos que va a presentar al lector con el propósito de crear una imagen futura que justifique esta etapa forzada en la capital. La mejor justificación la encuentro en las primeras páginas de *La miseria de Madrid*, cuando escribe en su dedicatoria: “Así, Raquel, con este tercer tomo pongo fin a mis memorias apenas iniciadas, porque, verdaderamente, ya no recuerdo lo que fue mi existencia, y si quisiera contar más tendría que inventar” (1998, p.91). A pesar de todo lo que va a acontecer mucho después a los sucesos que en él se narran, el guatemalteco decide terminar aquí su narrativa autobiográfica, cerrando el proyecto de *Treinta años de mi vida*. Mi hipótesis inicial sugería que el autor salda cuentas con un tiempo en que su carisma y su literatura no fueron valorados como él creía merecer. Tal como describe Mendoza “Enrique no era susceptible de olvidar ningún desaire contra su persona” (Vol. I, 1946, pp.247) y esta actitud de ataque parece contrarrestar la indiferencia con que se le miró en Madrid, a pesar de concedérsele años más tarde la dirección de *El Liberal*, la entrada a los salones más prestigiosos, a las tertulias de mayor valía y a los eventos sociales de mayor relevancia gracias al capital simbólico acumulado como director de la sección hispánica del *Mercure*. Este mismo comportamiento hostil lo tuvo con muchos de sus contemporáneos. López-Calvo señala los altibajos que sufrió su amistad por motivos de envidias y malentendidos que siempre desembocaban en artículos negativos, cartas críticas y otras desavenencias. Hay algo de sentimiento edípico hacia

Darío por parte de Gómez Carrillo, como hay algo de recelo por la gran popularidad que logró Gómez Carrillo en París y que supo mantener cuando Darío ya se encontraba ensombrecido por otras tendencias.

Dejando a un lado estos resarcimientos, la misma autobiografía tiene un valor que tan solo Ricci supo apreciar y es el ser el “primer testimonio novelesco de un hispanoamericano acerca de la vida finisecular madrileña” (2005, p.66). El autor *narrativiza* su vida para convertirla en una *Bildungsroman*, en una novela ejemplar que, proyectando su revolución personal y poco entendida en las letras españolas, le construye como el visionario que supo hacia dónde se aproximaba la literatura del momento mucho antes del desastre de 1898. Es su manera de reponerse a la experiencia de invisibilidad que vivió en Madrid, su revolución personal y su manera de legitimarse en el campo literario hispánico transatlántico.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Taurus.
- AMADO HERRERA, E. (1973). *Enrique Gómez Carrillo: biografía mínima*.
Publicación
no identificada.
- AMÍCOLA, J. (2007). *Autobiografía como autofiguración: estrategias discursivas del yo y cuestiones de género*. Beatriz Viterbo.
- AZNAR SOLER, M. (1980). *Bohemia y burguesía en la literatura finisecular. Historia y crítica de la literatura española. Modernismo y 98. Vol. 6. Crítica*.
- BARRIENTOS, A.E. (1959). *Gómez Carrillo 30 años después*. Ediciones Rumbos.
- BERMAN, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Siglo Veintiuno.
- CABALLÉ, ANNA. (1991). *Formas de la autobiografía en Rubén Darío*”
Scriptura 67, 115-122.

- CALINESCU, M. (1987). *Five Faces of Modernity*. Duke University Press.
- CANSINOS ASSÉNS, R. (1982). *La novela de un literato (hombres-ideas-efemérides-anécdotas)*. Vol. 1. Alianza Editorial.
- . (1924). *Los temas literarios y su interpretación*. Colección de ensayos críticos. V.H. Sanz Calleja.
- CASTILLA DEL PINO, Carlos. (1987). *Autobiografías*. El País 26 octubre.
- CLEMINSON, R., y F. VÁZQUEZ GARCÍA. (2011). "Los invisibles": una historia de la homosexualidad masculina en España, 1850-1939. Editorial Comares.
- EAKIN, P.J. (1999). *How Our Lives Become Stories. Making Selves*. Cornell University.
- (1910). *El Hambre*. El Heraldo de Madrid 6982, 1. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0000593477&search=&lang=es>
- ESTEBAN, J., A.N. ZAHAREAS. (1998). *Los proletarios del arte: introducción a la bohemia*. Celeste Ediciones.
- FLORES ARROYUELO, F.J. (ed). (1972). *La España del Siglo XX vista por extranjeros*. Editorial Cuadernos para el Diálogo, S.A.
- FUENTES, V. (ed.). (2005). *Cuentos bohemios españoles: antología*. Renacimiento.
- . (1998). *El Madrid de los bohemios 1854-1936*. Claves 85, 77-80.
- GÓMEZ CARRILLO, E. (1998). (ed. José Luis García Martín). *La miseria de Madrid*. Llibros del Peixe.
- GONZÁLEZ RUANO, C. (1928). *E. Gómez Carrillo, el escritor y el hombre*. Publicación no identificada.
- GUSDORF, G. (1991). *Condiciones y límites de la autobiografía*. Suplemento Anthropos, 29, 9-18.

- LABANYI, J. (2000). *Gender and Modernization in the Spanish Realist Novel*. Oxford University Press.
- MENDOZA, J. M. (1946). *Enrique Gómez Carrillo: estudio crítico-biográfico; su vida, su obra y su época*. Vol. I. Publicación no identificada
- . (1946). *Enrique Gómez Carrillo: estudio crítico-biográfico; su vida, su obra y su época*. Vol. II. Publicación no identificada.
- MOLLOY, S. (1996). *Acto de presencia: la escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. Colegio de México.
- ONÍS, F. de. (1955). *España en América. Estudios, ensayos y discursos sobre temas españoles e hispanoamericanos*. Publicaciones Universidad de Puerto Rico.
- PALACIO, G. de. (1973). *Galería de americanos ilustres*. Diana.
- PANIAGUA, D. (1964). *Revistas culturales contemporáneas*. Ediciones Punta Europa.
- PARSON, D. L. (2003). *A Cultural History of Madrid. Modernism and the Urban Spectacle*. Oxford.
- PÉREZ ESCRICH, E. (1864). *El frac azul*. Establecimiento Tipográfico-Literario de Manini Hermanos.
- PHILLIPS, P., W. Allen. (1999). *En torno a la bohemia madrileña (1890-1925) Testimonio, personajes y obras*. Celeste Ediciones.
- POZUELO YVANCOS, J.M. (2006). *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Crítica.
- PRADO, J. del., J. BRAVO CASTILLO, M.D. PICAZO. (1994). *Autobiografía y modernidad literaria*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RAMA, Á. (1968). *Los poetas modernistas en el mercado económico*. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias.

- RAMOS, J. (2003). Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX. Ediciones Callejón.
- RICCI, C.H. La miseria de Madrid del guatemalteco Enrique Gómez Carrillo: esperpento, dandismo y bohemia. Chasqui: revista de literatura latinoamericana 34 (2), 62-77.
- UZCÁTEGUI, L. B. (2013). Estéticas del decadentismo francés y venezolano. Estética, 21, 169-185.
- VALLE-INCLÁN, R. (1970). Valle-Inclán, Ramón. Luces de bohemia. Esperpento. Ed. Alonso Zamora Vicente. Editorial Espasa Calpe.
- WILLIAMS, R. (1997) La política del Modernismo. Contra los nuevos conformistas. Manantial.

CON MANO IZQUIERDA:
REBELDÍA Y RESISTENCIA EN *HABÍAMOS GANADO LA
GUERRA* DE ESTHER TUSQUETS

DRA. ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ
Universidad Isabel I, España

RESUMEN

Los regímenes autoritarios se caracterizan por ejercer el control sobre todos los aspectos de la vida de sus ciudadanos. El poder dominante se manifiesta no solo en la esfera política, sino que se introduce en la vida privada para dictar el modelo de comportamiento que incluye la manifestación de la sexualidad y el control del cuerpo, la práctica religiosa, el consumo de obras culturales y el acceso a los estudios. Frente a este poder hegemónico que regula todo, siempre existen manifestaciones contrarias que tratan de arañar un espacio personal de rebeldía e independencia.

Las memorias de Esther Tusquets, *Habíamos ganado la guerra* (2007), recogen sus años de infancia y adolescencia en la Barcelona de la década de los cuarenta y cincuenta. Nacida en seno de una familia burguesa, Tusquets se encuentra emplazada claramente en el bando del poder dominante, el de aquellos que habían ganado la guerra civil española. La identificación con el bando contrario en ese contexto es impensable. Sin embargo, las memorias narran un proceso formativo durante el que Tusquets se forma una nueva conciencia política de la autora, con un paulatino alejamiento del camino marcado por el poder hegemónico. La obra culmina con Tusquets partiendo en busca de una nueva identidad al comprender que nunca podrá amoldarse a lo que la sociedad dominante exige de ella.

Desde esa perspectiva, las memorias suponen un rico compendio de las distintas manifestaciones de la cultura de resistencia: desde la callada resistencia de los inconformistas que viven secretamente en el bando ganador, a la resistencia abierta de aquellos que no tienen más patrimonio que su dignidad y su memoria. A pesar del enorme poder del estado dictatorial se aprecian notas discordantes en todas las esferas de la vida, notas que indican la tensión existente entre la realidad y la apariencia deseada y actuada por y para el poder dominante.

Se propone entonces un análisis del texto como documento que recoge y comparte las distintas formas de resistencia disponibles cuando la rebeldía abierta no es posible. Manifestaciones que se encuentran tanto en ámbitos públicos y anónimos como la arquitectura, el arte o las canciones populares; como en el campo de lo privado e

individual, en el pequeño espacio de toma de decisiones sobre los estudios, el cuerpo e incluso la práctica de la sexualidad.

PALABRAS CLAVE

resistencia, subalterno, opresión, guerra civil española, biografías

INTRODUCCIÓN

Las memorias de Esther Tusquets, *Habíamos ganado la guerra* (2007), ofrecen la singular visión de la burguesía barcelonesa en la que se mueve la autora durante las décadas de los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo. Nacida en el seno del grupo dominante, el de que aquellos que “habían ganado la guerra”, las memorias narran el desarrollo vital de Tusquets, quien paulatinamente rechaza esa identificación con el bando vencedor y busca crear su propia identidad fuera del mismo. La obra culmina con la aceptación por parte de Tusquets de su no pertenencia al grupo dominante. Sin embargo, ese rechazo es fruto de un largo proceso de rebeldía y resistencia frente al poder hegemónico.

Las memorias de Tusquets se convierten entonces en un rico compendio de los distintos modos de subversión. Nina Molinaro (1991) señala al respecto que la narración y el relato son un campo especialmente fértil para observar las relaciones de poder, y aún más en la obra de Tusquets por la particular influencia que la experiencia real tiene en la obra de la escritora. Del mismo modo, Ichiisi, observa que «in each of these narrative patterns, there is frequently tension between a surface plot which appears to uphold conventional norms and a hidden subtext which encodes rebellion» (Ichiisi, 1995, p.13).

El control del estado dictatorial no se ejerce exclusivamente en el ámbito político, sino que se manifiesta en todas las esferas de la vida, ya sean públicas o privadas. Del mismo modo, la represión no se dirige exclusivamente hacia el disidente político, sino que recae sobre todos los ciudadanos que se desvían de la normatividad marcada por el régimen autoritario. No se trata de acallar las ideas sino de controlar todas las facetas de la vida, de modo que la dominación es «socially constructed and

psychically internalized» (Pease, 2014, p.161). Dicho constructo se asimila hasta que pasa a formar parte de la identidad, de manera que la dominación, en palabras de George Tillner, se convierte en «a form of identity practice that constructs a difference which legitimizes dominance and grants the agent of dominance the illusion of a superior identity» (1997, p.2). En el caso concreto del franquismo, el dominio se basaba en «la desideologización, la despolitización y la desmovilización. No pretendían amnistiar, ni reconducir la vida pública bajo la férula fascista, sino imponer la victoria. Esto es, eliminar cualquier vestigio de oposición o resistencia al dominio de las viejas élites caciquiles y los nuevos poderes surgidos del conflicto» (Rodríguez López, 2010, p.238).

Frente a este poder que se extiende a todas las facetas de la vida, se produce una respuesta opuesta que puede manifestarse de dos maneras. Por un lado, la rebeldía abierta y declarada, la lucha directa contra el estado dictatorial. Por otro, la resistencia callada e indirecta que elude el enfrentamiento abierto con el fin de que siempre quede un resquicio de duda que permita negar cualquier espíritu rebelde y con ello evitar la supresión total. En ese sentido, la mujer es personaje fundamental de la resistencia pues en un sujeto oprimido y subalterno por defecto. Por eso mismo, es la mujer la primera en desarrollar estrategias de subversión. Mary Nash observa que «los movimientos de mujeres utilizan las representaciones culturales de manera subversiva, como instrumento cultural de resistencia contra la subalternidad» (2006, p.41). Sorprendentemente, parece que en cierta medida el poder dominante es consciente e incluso aprueba esta oposición femenina. Así, Tusquets explica en qué consistían las clases de educación femenina:

Unas clases de manejo de la casa –ventilarla, decorar el cuarto de los niños, disponer los armarios- y del marido, al que había que contentar a toda costa y utilizando siempre la mano izquierda, porque lo nuestro era reinar desde las sombras, que se hiciera lo que queríamos aparentando hacer lo que quería él. Evitar las discusiones, nunca oponérsle de frente. (Tusquets, 2007, p.107)

Estos mecanismos de resistencia, tendentes al anonimato, pueden producirse de manera tanto colectiva como individual. La colectividad permite respuestas que, dentro de la discreción, son actos de insurrección

algo más evidentes y, aunque a una escala mínima, colaboran al menoscabo de la fuerza dominadora. Hay que matizar, no obstante, indicando que en este ámbito la colectividad no significa necesariamente que todos los actores desempeñen papeles del mismo peso. En muchos casos puede tratarse de una acción individual acompañada de un silencio cómplice de los espectadores que, con su inacción, aprueban el hecho. Esta subversión tiende a producirse en espacios públicos o semipúblicos, buscando un equilibrio entre la rebeldía visible y la capacidad de negociación y el alegato de inocencia.

Por el contrario, como se verá unas páginas más adelante, los mecanismos de subversión individual son aquellos orientados a recuperar una pequeña parcela de poder sobre uno mismo y sobre el proceso de construcción de la identidad. Su efecto en estos casos no es tanto contra el sistema dominante, que se mantiene sin perturbación, como una forma de devolver cierta medida de control y poder al individuo subalterno, aun cuando ese poder tenga un efecto nocivo sobre la persona y la resistencia se vuelva contra uno mismo.

1. RESISTENCIA COLECTIVA

Dado que estas memorias siguen la vida de la autora desde la infancia hasta el principio de la veintena, son muchos los testimonios recogidos sobre el sistema educativo, abarcando desde la primaria hasta los estudios universitarios. Por su trayectoria personal, Tusquets conoce al menos cinco instituciones educativas diferentes de modo que ofrece una visión muy completa.

En esta época, la educación estaba firmemente controlada por el gobierno franquista. El régimen dictaba los contenidos a impartir, el método a emplear y los criterios para la selección del profesorado; criterios en los que la adhesión al régimen o la ostentación de un cargo eclesiástico pesaban mucho más que el conocimiento de la materia. No obstante, pese a ser una de las áreas sometidas a mayor control, había formas de presentar cierta resistencia dentro de ese ámbito.

Los continuos cambios de colegio de Esther Tusquets se explican por el deseo de ambos padres, pero en especial de la madre, de encontrar un

colegio laico. Una decisión bastante atípica. Tusquets explica que «casi todas las niñas de buena familia se repartían en aquellos años entre el colegio de Jesús María y el del Sagrado Corazón» (2007, p.67). Sin embargo, «nunca, a partir de los cinco años, estudié con monjas, siempre me senté en una misma clase con chicos. Creía ya entonces, y sigo creyendo ahora, que este hecho marcaba una diferencia importante y que tuve mucha suerte» (p.68).

Verdaderamente era una diferencia importante y el Colegio Alemán al que se la envió era considerado por muchos un lugar peligroso por su declarado laicismo y coeducación. Al mismo tiempo se trataba de una institución privada, por lo que pocos podían optar a asistir a ella y quienes podían hacerlo legitimaban con su mera presencia esa decisión. Además, se trataba de un colegio de un país aliado, que gozaba por tanto del beneplácito del régimen, independientemente de la notable presencia de un profesorado mayoritariamente protestante que en aquella época según la Iglesia Católica «eran casi el mismísimo diablo» (p.69).

La caída del Reich supondrá la desaparición del colegio, «a pesar de lo germanófilos que parecíamos ser casi todos, empezando por el Caudillo y su gobierno» (p.74). Pero apenas un año más tarde surgieron varios colegios que pretendían ser continuadores de esta línea educativa, pese a que «del orden, la disciplina, la dureza y la exigencia de lo que fuera una institución dependiente del gobierno nazi no quedaba, ni para bien ni para mal, el menor rastro» (p.104). De manera que Tusquets es matriculada en el Colegio de Santa Isabel. Pese al nombre religioso y a que el edificio era un convento de monjas alquilado, el colegio en sí distaba mucho de ser verdaderamente religioso. «Compartíamos las clases chicos y chicas, el profesorado –en muchos casos excelente- era seglar, y sólo teníamos misa los viernes» (p.104). Esto suponía «un caso aparte, irrepetible, caótico y disparatado» (p.105) respecto a la línea general del resto de los colegios. Además, más conscientes en esta ocasión de la diferencia que suponía el colegio y de las críticas que despertaba la coeducación y el laicismo, la institución buscó sus propios métodos de camuflaje. El colegio pasó a contar entonces con la figura del Señor Jiménez. Este profesor de literatura «era católico practicante (...) y falangista convencido (...). Sin duda esto le hacía más eficaz como tapadera de un

colegio donde se practicaba la coeducación y no regía confesión alguna» (p. 207). De esa manera se emplea a alguien del propio sistema para contravenir las normas. La presencia de un miembro de la falange sirve para librar de sospecha casi cualquier comportamiento.

Este mismo fenómeno se repite durante el paso de Tusquets por la universidad. Allí, la autora refiere que apenas se había extendido el espíritu de protesta y la obediencia a los profesores era total, aun sabiendo que sus criterios podían ser absurdos y que muchos habían obtenido su puesto “a dedo”, «por lealtad al régimen o por servicios prestados» (p.222). En ese ambiente «se hablaba poco todavía de política, pero la mayoría del alumnado, incluidos los hijos de aquellos que habían ganado la guerra, habíamos dejado de ser franquistas, y, para desesperación de muchas familias, buscábamos opciones diametralmente opuestas» (p.223). La opción de Tusquets, en vista de que la universidad no le ofrece una alternativa satisfactoria, será ingresar en la Sección Femenina de la Falange Española. Así como el falangista Jiménez permitía al colegio Santa Isabel actuar a sus anchas, las mujeres «formaban parte de una Falange de izquierdas, que venía existiendo desde la guerra civil, porque apenas terminada la contienda hubo falangistas, como Ridruejo, que se sintieron estafados y se pasaron a la oposición» (p.253). Para Sofía Rodríguez López, la afiliación a la Sección Femenina supone una «salida existencial» (2010, p.249) para las mujeres que advierten una posibilidad de «empoderamiento y autonomía individual envidiable» (p.253).

Tusquets participó en los cursos de La Granja para las nuevas militantes. Allí se impartían clases de política de izquierdas además de otras actividades culturales orientadas siempre en oposición a Franco. Si se estudiaba literatura, se buscaban las obras «preferentemente de Alfonso Sastre, que todos sabíamos de extrema izquierda, nunca de autores emblemáticos de la derecha, como José María Pemán» (Tusquets, 2007, p.260). Más tarde la propia Tusquets pasará a ser instructora, siempre desde esa línea rebelde. «Monté un ciclo de lecturas (Lorca, Alberti y Casona), tres autores prohibidos en España, que a nosotros nos autorizaban, pensé, porque consideraban que éramos de los suyos y que, tras dos o tres chiquilladas más, volveríamos al redil.» (p.271)

Es frecuente que el consumo de obras culturales conlleve una declaración política, de manera que ciertas expresiones culturales son sistemáticamente perseguidas y por tanto el mero hecho de conocerlas supone un acto de rebeldía. Tusquets cita como ejemplo la película de Carol Reed *El tercer hombre* «que tenía, no sé por qué razón, al clero soliviantado, hasta el punto de que cada vez que te confesabas te preguntaban si la habías visto» (p.54). Si esta era la reacción por el mero consumo de estos productos culturales, qué decir de la creación de los mismos. Así, durante el primer año de universidad, Tusquets se unió a un grupo alternativo de teatro obteniendo un papel en la terriblemente escandalosa obra *La casa muerta*.

Quando leímos unas escenas en la cadena de radio más progre (...) provocamos un auténtico cataclismo. Llovió un alud de llamadas telefónicas iracundas, muchas a la emisora y algunas a mi casa (...) Aquella espontánea agresión nos inyectó a cuantos colaborábamos en la obra un ardor militante y subversivo, que acrecentó nuestro entusiasmo y nuestra convicción de que estábamos haciendo algo importante. (Tusquets, 2007, p.227)

Además de estos mecanismos subversivos en el mundo de la educación y de la cultura, se encuentran otros ejemplos en el ámbito infantil. Es fácil suponer que los niños viven ajenos al entorno que les rodea, pero lo cierto es que, si bien no pueden llegar a comprender completamente el alcance de la situación, sí entienden gran parte de la misma, y sus actos por tanto no están carentes de significado. De manera que los juegos combinan la inocencia infantil con ciertas dosis de intencionalidad y de conocimiento del mundo o intuición sobre el mismo. Así, Tusquets describe que «entre los juegos, todos ellos novelescos, que yo inventaba (...) figuraba un código secreto y un lenguaje en clave. Y recuerdo que “te lo digo” significaba “te quiero”, y la respuesta “te lo repito” significaba “yo a ti también”» (p.122). La invención de un código secreto revela la necesidad de ocultar cierta información y la comprensión casi inconsciente de que la expresión está censurada. El juego entonces se convierte en un mecanismo de rebeldía que permite transmitir mensajes prohibidos. Efectivamente, poco después la autora es llamada al despacho del director quien la advierte sobre los peligros del «exceso de

amistad» entre mujeres (p.123). El código había sido descubierto y el patriarcado identificaba en el juego de niñas los brotes de una relación lésbica. En cierta manera es el propio grupo dominante quien elige ver este acto como algo subversivo que debe ser erradicado.

Pero no siempre se puede alegar total inocencia. Así, las niñas juegan en clase con una «pelota de goma medio rota que se llamaba *Gilda*» (p.123), un acto perfectamente consciente y desafiante al usar el nombre de la pecadora cinematográfica. También lo sería el silencio solidario cuando, tras una pelea con un niño que intentó robar la pelota, las niñas son detenidas, separadas en aulas distintas e interrogadas una a una para descubrir a la terrible criminal que había cerrado con llave la puerta del aula para evitar que el muchacho saliera con la pelota. Por supuesto, no lo veía así el colegio, que ignoraba el robo de la pelota horrorizados de que cinco niñas hubiesen estado a solas durante un minuto con un chico. La respuesta de las niñas ante el encierro del día era la misma: «nosotras, heroicas, como en Fuenteovejuna, todas a una: habíamos sido todas» (p.124).

Julia Peters cita a Neil Hao al respecto observando que «strategic silence can be a source of personal agency» (2014, p.28), particularmente en el caso femenino. Si anteriormente Nash señalaba el empleo de la performatividad de género para la resistencia, Stephen Hart advierte cómo «generally, the voice of womanhood is characterized by its absence» (1991, p.99) y esta ausencia, ese silencio femenino, se utiliza para la protección del grupo.

El silencio también es significativo en el caso del servicio doméstico. Sabedoras de que los niños no repetirían lo que oían (o no serían creídos) las criadas de la casa se permitían libertades increíbles cuando durante las vacaciones se encontraban solas con los niños. Tusquets dice: «A principios de los años cuarenta, en lo más duro de la represión, aquellas locas recorrían a saltos, cogidas de la mano, la carretera del pueblo de la costa donde veraneábamos, Vilassar de Mar, al grito de: “¡Somos comunistas! ¡Somos comunistas!”» (2007, p.38). Este grito, que nunca podría producirse delante de los adultos, sirve no obstante como un mecanismo de desahogo, una forma de devolver la identidad política al

individuo represaliado y oprimido. Aquellas “locas” corrían un gran riesgo a cambio de recuperar una pequeña medida de control sobre sus vidas. Del mismo modo, las criadas habían sabido reconocer el control que tenían sobre la cocina y la casa de sus señores y habían aprendido a manipularlo. Así, tomaron por costumbre servir en la mesa con asiduidad diaria ensaladilla rusa. «“así os preparáis para cuando lleguen los nuestros” me adoctrinaban en voz baja, convencidas sin duda de que en Moscú se atiborraban todos de ensaladilla» (2007, p.37).

Pero no es sólo el servicio, o el bando republicano, el que se encuentra dominado. Lo que distingue estas memorias es la inclusión del punto de vista de los vencedores de la guerra y la revelación de que el bando vencedor también experimentaba problemas con el régimen. Las constricciones para la clase dominante eran tan duras como para las de los vencidos. La diferencia entre ambos radica en el sufrimiento de unos y el privilegio de otros, pero todos estaban dominados. «For those born to the class, escape is a near impossibility (...) once placed upon the stage, they must act out their assigned roles: in love, sexual relationships, religion, politics, marriage, and all aspects of the gender, for the class' dominion touches everything» (Vásquez, 1991, p.161). Tusquets explica cómo a pesar de que su madre era franquista declarada, también se veía subyugada ante un régimen con el que no estaba completamente de acuerdo, en especial en lo tocante a la religión y la pacatería moral. Por tanto, la madre de Tusquets será responsable o instigadora de muchos de los mecanismos de rebeldía.

Pese a que los niños Tusquets recibieron la educación religiosa propia de la época, los padres eran ateos, como ya se ha mencionado anteriormente. Esto suponía que, si bien ese ateísmo no podía practicarse de manera explícita bajo el régimen de Franco, al mismo tiempo los padres se negaban a fingirse religiosos y guardar las apariencias. Se establece entonces la práctica del silencio y la ausencia subversiva. Por ejemplo, los domingos los padres nunca iban a misa, pero quedarse en casa mientras los niños van a la iglesia, despidiéndoles a la puerta, sería un acto demasiado audaz. La solución entonces pasaba por quedarse en el dormitorio y no salir hasta pasado el mediodía. Si estás dormido, no es pecado.

Tusquets relata la visita de la matriarca de la familia y el hijo favorito, el sacerdote tío Juan, a la nueva casa a la que se han mudado. En aquella época toda casa nueva debía ser bendecida por un sacerdote y contar con la imagen del Sagrado Corazón de Jesús. La madre de Tusquets estaba obligada a cumplir ese requisito «por repugnantes que le parecieran a ella aquellas estatuillas de escayola o aquellas láminas coloreadas donde se veía a Cristo sosteniendo en una mano la repugnante víscera ensangrentada y chorreante» (Tusquets, 2007, p.88). Cuando ni la abuela ni el sacerdote encuentran la figura, se ven obligados a preguntar por ella. «Entonces mi madre, con absoluta naturalidad, los condujo ante el retrato de un hermoso joven –una reproducción de la cabeza de Jesús en la *Última Cena* de Leonardo- y exclamó:” ¿No lo habíais visto? Está aquí” dejándolos tan perplejos que no replicaron nada ni se volvió a discutir la cuestión» (p.88). La madre cumple y transgrede las normas al mismo tiempo, ya que la parte religiosa de la familia es incapaz de reconocer la forma en que ella decidió completar el requisito.

No es este el único comportamiento rebelde de la madre. Mal casada y aburrída, la madre de Tusquets emprendía constantemente nuevos proyectos, insatisfecha con las escasas posibilidades que le permiten su rol de madre y esposa. Después de todo, la madre se debatía entre la simpatía política con el régimen y el desprecio de sus posturas religiosas y morales. En su caso «class, gender, and, arguably, nationality, intersect to render the protagonist a subject who is never entirely of the dominant or dominated group, a character continually caught up in a debilitating dynamic of collaboration and refusal» (Lonsdale, 2010, p.254). La frustración con la opresión de su papel se aprecia en las empresas que aborda, generalmente proyectos de decoración. «Como no podía modificar su vida en lo fundamental, introducía cambios en cuanto tenía a su alcance» (Tusquets, 2007, p.175). Tusquets dice que «no parece normal que un buen día, sin ni antes consultárselo, mamá cogiera todas las copas deportivas de plata que había ido ganando su marido a lo largo de años y las fundiera para hacer cucharillas de café, que para colmo sobaban» (p.176). Verdaderamente, no parece muy normal. Pero bien puede leerse como un acto de rebeldía y desprecio por los símbolos masculinos. De hecho, este comportamiento parece un reflejo burgués de las

denominados “rebeldías cotidianas” que Claudia Cabrero Blanco identifica en las mujeres del bando vencido. Entre los muchos ejemplos disponibles, Cabrero Blanco señala el rechazo de los emblemas del Auxilio Social, lo cual se puede ver como un paralelo al rechazo de los triunfos del marido. Entre «una amplia profusión de casos en apariencia inconsistentes» Cabrero encuentra evidentes «actitudes de hostilidad social y política que trataban de expresarse a pesar del estricto control gubernamental existente» (2004, p.38).

Además de estos mecanismos públicos pero referentes al ámbito familiar y doméstico, se encuentran los mecanismos de subversión presentes en la calle. Estos actos anónimos o semi anónimos son un reflejo del sentir silenciado de una gran parte de la población. Un ejemplo particularmente interesante es el siguiente en el que a un tiempo se combinan arquitectura, idioma y religión:

Había, en la parte alta del edificio, un mosaico que representaba a san Jorge y el dragón, y un letrero que decía: «*Sant Patró de Catalunya, torneu-nos la llibertat!*» Si un escrito en catalán era ya en sí mismo delictivo, pedirle a un santo que devolviera la libertad a Cataluña debía de merecer casi la pena capital... Es sorprendente que estando allí, al descubierto, un poco alto pero a la vista de todos, de cualquier transeúnte, o de cualquier vecino que, como yo, se asomara a la ventana, nadie lo descubriera y que se haya mantenido incólume hasta hoy. Muy milagroso debe de ser el santo. (Tusquets, 2007, p. 111)

El uso del catalán es evidentemente un acto rebelde. «Language, in the Catalan experience, is key to both the creation of group identity and to the imposition of political power» (Lonsdale, 2010, p.253). Pero además el empleo de la religión encaja en los mecanismos ya comentados en los que se utilizan estructuras dominadoras para construir una crítica. Es decir, niega que la religión pueda pertenecer exclusivamente al régimen convirtiéndola en un dispositivo de legitimización para la oposición.

Se mencionan otros ejemplos de rebeldía popular. Las críticas a Franco circulan en muchos ambientes. «Yo oía hablar mal de Franco, no sólo a tía Sara, sino en los tranvías, en la calle, en las tiendas, en la cocina de casa, en todas partes –porque la represión fue terrible, pero, por paradójico que parezca, la gente criticaba en público al gobierno e inventaba

cada día un chiste nuevo» (Tusquets, 2007, p.166). Ocasionalmente se producen también actos masivos de oposición que, no obstante, no llegan a tratarse de una oposición directa. Tusquets recuerda la huelga de los tranvías, en la que, tras el abusivo aumento del precio del billete, la ciudad entera decidió no emplear ese medio de transporte. La rebeldía se encontraba en los tranvías vacíos y no en las manifestaciones en las calles. Es decir, como ocurría con el ateísmo, esta subversión indirecta se manifiesta en la ausencia y no en la presencia.

Algo similar ocurre en el siguiente caso. Tusquets explica que su familia era vecina del alcalde de la ciudad. A pesar de ostentar tan importante cargo, el señor Porcioles no disponía de vado ante su puerta que le reservase un sitio donde aparcar. A fin de conseguir un sitio donde estacionar, ordenaba colocar dos cubos en la calzada, marcando así la plaza que él reclamaba como suya. Ante esta injusta apropiación, la madre de Tusquets reaccionaba como se recoge a continuación:

Pero, si nosotros regresábamos del teatro o del Liceo antes que él, y a pesar de que dejábamos el coche en el parking de nuestra propia casa, mi madre se molestaba en ir hasta la puerta de Porcioles y, con dos enérgicas patadas, lanzaba lejos los cubos, ante las miradas, creo que en el fondo divertidas, del policía que estuviera en la puerta de la comisaría, o del vigilante que hacía su ronda. Nadie le dijo nunca nada, ni nadie volvió aquella misma noche a colocar los cubos.

(Tusquets, 2007, p. 138)

Se trata de una oposición visible pero callada y abrigada por el silencio y la inacción cómplice de aquellos que no se quejaban ni restituían los cubos a su lugar. De modo que, si la dominación política se infiltraba en todas las áreas, lo mismo ocurría con la rebeldía. Educación, religión, consumo de obras culturales, consumo de alimentos, juegos, voz y silencio, todo sirve para oponerse al poder hegemónico y hacer que el ejercicio de ese poder sea un poco más difícil.

2. RESISTENCIA INDIVIDUAL

Existe también la posibilidad de una subversión individual. En este caso, el régimen dominante no se resiente pues la subversión no significa oposición al régimen sino la recuperación del control perdido sobre uno

mismo. Claro que, en una época de máxima represión, el control personal es muy escaso y se da únicamente en pequeñas áreas. En concreto, en estas memorias se observan tres ámbitos: el de la cultura tanto en su faceta de creación como de consumo, el cuerpo y el amor. El consumo de cultura permite adoptar un papel activo o pasivo. Esta diferenciación entre actividad o pasividad radica en si el individuo exhibe algún comportamiento o si se limita a identificarse internamente con ciertas figuras. Por su parte, la manifestación corporal y amorosa requiere definitivamente a un sujeto activo.

Incómoda en el entorno de su clase y consciente de que no encajaba, Tusquets relata que: «desde niña, yo había tenido la sensación de que algo no funcionaba bien en el mundo, de que no era justo que unos tuvieran tanto y otros tan poco» (Tusquets, 2007, p.251). Incapaz de identificarse con su grupo, busca en la literatura y en el cine modelos que le resulten más cercanos. Así, cuando en el colegio les hablaban de las penas del infierno y de Lucifer, el más hermoso y rebelde de los ángeles, Tusquets sentía preferencia por este último. «Desde siempre, ya desde muy niña, este “*non serviam*” me pareció magnífico, mucho más fascinante que “he aquí la esclava del Señor”» (p.70). Lo mismo ocurre con el cine. La madre de Tusquets se enfadaba cuando su hija expresaba cualquier tipo de solidaridad con los villanos del cine.

«Pero ¿es que te pones de parte del delincuente, es que te identificas con él, aunque haya violado, robado, asesinado, es que te sientes capaz de hacer tú estas cosas?», me preguntaba. Yo tal vez ni me pusiera de parte del delincuente, pero desde luego no lograba ponerme en el papel de la policía, y detestaba el espectáculo de la caza del hombre por el hombre. (Tusquets, 2007, p. 218)

De hecho, dada la localización de la casa junto a una comisaría, Tusquets tuvo la oportunidad de observar un incidente real del mismo estilo. Un hombre gritaba pidiendo auxilio y diciendo que le iban a matar al tiempo que lo empujaban a un coche celular. Tusquets reflexiona «¿Qué hubieran podido hacer? ¿Qué podía hacer yo a mis diez años contemplando la escena desde una ventana? Quizás aquel hombre fuera un delincuente peligroso, quizás no le ocurriera nada tan terrible, pero pasó a formar parte de mis pesadillas» (p.137).

Además de la identificación solidaria con diversos roles y el consumo de literatura y cine prohibidos, existe la posibilidad de tomar un mayor control sobre la cultura. Así, por una parte Tusquets decide abandonar las inútiles «enseñanzas del hogar» para cursar el bachillerato. El motivo que Tusquets adujo para esa decisión era el deseo de estudiar enfermería para posteriormente ayudar a su padre en la clínica. Pero este motivo resulta ser falso. «Para justificar estudiar lo mismo que los chicos necesitaba –ante mí misma, no ante mis padres, que sabían que me mareaba sólo con ver una gota de sangre y que me ponía enferma el olor de hospital- elegir de antemano una de las profesiones reservadas a las mujeres» (p.187). Es decir, Tusquets emplea la “mano izquierda” de las enseñanzas del hogar para acceder a un mayor grado de educación, si no con sus padres que siempre estaban dispuestos a permitir la educación de sus hijos, con el resto del mundo y con su propio yo que había interiorizado las enseñanzas franquistas sobre la mujer.

Poco después de haber tomado esa decisión que le permitía un mayor control sobre su educación, Tusquets narra el revuelo que causó el injusto despido de unos profesores del colegio. El crimen era que los profesores, extranjeros, eran sospechosos de profesar la religión protestante. Como respuesta, «escribí un encendido poema, también horrendo, contra la madre patria, esa España que yo había idolatrado y que había sido capaz de un acto tan injusto y tan ruin» (p.194). Si la creación carecía de calidad literaria, no por ello era menos significativo el recurrir a la literatura para expresar sus emociones y pensamientos. Ichiisi habla mucho al respecto, indicando que «for woman, self-expression through art constitutes a joyous liberation from her phantom existence of the past», de manera que, «it is through art, and especially through writing, that she [Tusquets] will give voice to the secret treasures of her inner world, which have for so long been buried in the depths of the unconscious» (1995, p.2). Dicho de otra manera, la escritura supone la liberación «of the lonely self» (p.219).

En cuanto al cuerpo, se trata de uno de los campos en que más batallas se luchan en la guerra entre dominante y subalterno. Su poder simbólico es tan importante y poderoso que el individuo puede incluso optar por autolesionarse. Por un lado, como mecanismo para dar rienda suelta a

las emociones que de otro modo no puede expresar, y por otro, como una forma de rebeldía privada y recuperación del control cuando todas las demás áreas de la vida le están restringidas.

Así, Tusquets relata que «desde muy niña me había destrozado la piel con las uñas, convirtiendo un pequeño rasguño o la picadura de un insecto en heridas considerables, que me han dejado las piernas llenas de cicatrices» (Tusquets, 2007, p.218). Se trataba de una piel bonita, como bonitas eran sus largas pestañas que inexplicablemente comenzó a arrancarse de manera compulsiva durante la adolescencia, a pesar de los enfados que esto causaba a su madre. De hecho, la rabia de la madre, con quien siempre tuvo una relación difícil, parece ser el desencadenante. «Tardé años, muchísimos, en sospechar que aquel extraño afán autodestructivo podía ser un torpe intento de venganza contra mamá, por quererme tan distinta de como yo era, o contra mí misma, por defraudarla una y otra vez» (218).

Pasada esa etapa, Tusquets cae en lo que parece ser un episodio de bulimia no diagnosticada. «De golpe empecé a comer con la misma voracidad, con la misma ferocidad, con que me había arrancado las pestañas. No era un acto placentero, era un acto desesperado. Me sentía miserable. Mis padres me controlaban el dinero, me controlaban el tiempo, pidieron en la pastelería contigua a casa que no me fieran...» (p.220). Este comportamiento se produce en una etapa en la que la autora dice que tocó fondo y se encontraba en la desesperación más absoluta. En ese momento, el cuerpo simplemente se convierte en un nuevo lienzo en el que expresar la angustia de su identidad.

Al año siguiente y tras haber seguido una dura terapia para hacerla adelgazar, Tusquets encuentra un nuevo mecanismo de insurrección: José. Se trataba de un joven de clase humilde, sensible, escritor teatral y homosexual con ficha en la policía. Las diferencias evidentes entre ambos no son impedimento para que Tusquets se enamorara de él. Al contrario, admite que «le amé también por lo que para mí representaba» (p.228). Tanto es así que cuando sus padres le obligan a cortar la relación al haberse descubierto los antecedentes del muchacho, Tusquets no puede explicarles que conocía perfectamente sus secretos. «Imposible

explicar que, por razones que ni yo misma entendía, las relaciones de José con otros muchachos (sí, en cambio, las relaciones con la tendera o las relaciones venales con hombres mayores) no suscitaban mi rechazo, ni mi repugnancia, ni siquiera mis celos.» (p.231). Esta fácil aceptación de la bisexualidad de su amante encaja con las observaciones que sobre el tema realizó Pallota-Chiarolli.

Thus, there appeared to be, on one hand, a socially recognised and endorsed acceptance and adherence to a gendernormative binary construction of male and female sexualities. On the other hand, this binary was strategically used by the women to assert their primacy, uniqueness and 'territory' as the sole female partner in the relationship (Pallotta-Chiarolli, 2014, p.95).

Sin negar que sus sentimientos amorosos fueran verdaderos, es más que evidente que la relación con José suponía una fuente de poder para Tusquets. El rechazo de sus padres era combustible para su amor ya que ratificaba que se trataba de una elección personal y autónoma, independiente de las expectativas de la familia o de la clase social. La reacción de Tusquets ante la prohibición de verse será la de planear la fuga juntos para así forzar la aceptación de su matrimonio. Sin embargo, el plan no llega a producirse ante la negativa de José, que más cínicamente, suponía que ella sería internada en un convento y él entraría en la cárcel.

En conclusión, cuando la lucha directa no es una opción viable el sujeto subalterno debe recurrir a medidas indirectas con las que rebelarse contra la opresión del poder hegemónico; medidas que pueden manifestarse en una esfera pública o semipública como respuesta al poder dominante, o bien como medidas personales e individuales cuya esencia es recuperar control sobre la identidad. Ambos ejemplos aparecen en *Habíamos ganado la guerra*, de manera que el texto refleja las grietas en la imagen perfecta que la burguesía de la Barcelona de postguerra deseaba proyectar y sirve, en contraste, como un compendio de los recursos que el individuo tiene ante el poder dominante si utiliza “mano izquierda”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRERO BLANCO, C. (2004) Espacios femeninos de lucha: rebeldías cotidianas y otras formas de resistencia de las mujeres durante el

- primer franquismo (Asturias 1937-1952). *Historia del Presente*, 4, 31-46.
- HART, S. M. (1991). On the Threshold: Cixous, Lispector, Tusquets. *Feminist Readings on Spanish and Latin-American Literature*. En L.P. Condé y S. M. Hart (Eds.) Edwin Mellen Press, 91-106.
- ICHIISHI, B. F. (1995) *The Apple of Earthly Love: Female Development in Esther Tusquets' Fiction*. Peter Lang.
- LONSDALE, L. (2010). The Space of Politics: Nation, Gender, Language, and Class in Esther Tusquets' Narrative. *New Spain, New Literatures (Hispanic Issues)*. En: N. Spadaccinni y L. Martín-Estudillo (Eds.) Vanderbilt UP, 245-60.
- MOLINARO, N. (1991). *Foucault, Feminism, and Power: Reading Esther Tusquets*. Bucknell.
- NASH, M. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. *Revista CIDOB D'afers Internacionals*, 73-74, 39-57.
- PALLOTTA-CHIAROLLI, M. (2014) New Rules, No Rules, Old Rules or Our Rules: Women Designing Mixed-Orientation Relationships with Bisexual Men. *The Politics of Recognition and Social Justice: Transforming Subjectivities and New Forms of Resistance*. En: M. Pallotta-Chiarolli y B. Pease (Eds.) Routledge. 91-107
- PEASE, B. (2014) Transforming Privileged Subjectivities: Toward a Pedagogy of the Oppressor. *The Politics of Recognition and Social Justice: Transforming Subjectivities and New Forms of Resistance*. En: M. Pallotta-Chiarolli y B. Pease (Eds.) Routledge. 159-72

- PETERS, J. (2014). Normative Gender Coercion and Its Subversion: An Autoethnography of a Quest for Recognition. *The Politics of Recognition and Social Justice: Transforming Subjectivities and New Forms of Resistance*. En: M. Pallotta-Chiarolli y B. Pease (Eds.) Routledge 27-44
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, S. (2010). La Sección Femenina, La Imagen Del Poder Y El Discurso De La Diferencia. *Feminismo /s: Revista Del Centro De Estudios Sobre La Mujer De La Universidad De Alicante*, 16, 233-57.
- TILLNER, G. (1997). Masculinity and Xenophobia: The Identity of Dominance. En: Paper presented to the UNESCO conference *Masculinity and Male Roles in the Perspective of a Culture of Peace*. Oslo.
- TUSQUETS, E. (2007) *Habíamos ganado la guerra*. Bruguera.
- VÁSQUEZ, MARY S. (1991). Actor and Spectator in the Fiction of Esther Tusquets. *The Sea of Becoming. Approaches to the Fiction of Esther Tusquets*. Greenwood, 157-72.

LA MUERTE COMO ELEMENTO CATALIZADOR DE *LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE*, DE CAMILO JOSÉ CELA

DR. ÍÑIGO SALINAS MORAGA
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España

RESUMEN

Si la muerte ocupa un papel central en la obra de Camilo José, en *La familia de Pascual Duarte* se convierte en el eje temático que la justifica, tanto que la ópera prima del Nobel se antoja una quimera sin la presencia constante del hecho luctuoso. Así, el objetivo principal de este artículo radica en determinar si la muerte en *La familia de Pascual Duarte* es un mero accidente o, por el contrario, un elemento en torno al cual gira la trama y sin cuya presencia constante la novela es imposible. En este sentido, y teniendo en cuenta la inclusión de la novela en el tremendismo, se parte de la hipótesis de la preponderancia de las tipologías mortuorias violentas, cuyos pormenores el autor no solo no omite, sino en los que se regocija.

Para ello, se lleva a cabo una metodología de análisis cuantitativo con el fin de acotar las circunstancias de cada una de las muertes y determinar los patrones que se repiten para después analizar cualitativamente los datos. De dicho estudio salen a la luz doce muertes, de las que tres no se concreta la causa, otras tres están provocadas por causas naturales (37%) y cinco por circunstancias violentas (63%), lo que justifica la inclusión de la novela en el tremendismo: Cela no se limita a matar a sus personajes, sino que se aprovecha de la necesidad de matarlos para recrearse en su agonía.

PALABRAS CLAVE

Literatura española, Camilo José Cela, Muerte, *La familia de Pascual Duarte*.

INTRODUCCIÓN

El amor, la vida y la muerte son los tres pilares fundamentales sobre los que se apoya la literatura, ya no solo española, sino universal; ya no solo contemporánea, sino histórica. Si bien es cierto que cada escritor tiene su campo¹¹⁵, no lo es menos que estos temas actúan como elemento aglutinador de todos los demás; que no es posible deslindar la vida de la muerte ni el amor de las personas. Y la obra de Camilo José Cela Trullock (*Iria Flavia*, 1916; Madrid, 2002) no solo no es una excepción, sino que ahonda en esta teoría y centra la muerte como una constante en su obra. Porque aunque a los temas apuntados haya que sumar a la obra de Cela el sexo explícito y la temática violenta, la muerte se antoja como el hilo conductor de muchas de sus obras, actuando casi como una marca. Tanto es así que la vida no es más que el camino obligado a la muerte, idea con la que comienza precisamente el relato autobiográfico de Pascual y que desarrolla de forma moderna el libre albedrío propio de la teología:

Yo, señor, no soy malo, aunque no me faltarían motivos para serlo. Los mismos cueros tenemos todos los mortales al nacer y sin embargo, cuando vamos creciendo, el destino se complace en variarnos como si fuésemos de cera y en destinarnos por sendas diferentes al mismo fin: la muerte (Cela, 2017, p. 109).

Pero esta habitualidad temática no se plasma de manera sencilla en las obras de Cela, y en concreto en *La familia de Pascual Duarte*. Detrás de una primera lectura superficial de su ópera prima el lector pueda darse de bruces con una secuencia de asesinatos, enfermedades, abortos y ajusticiamientos que hacen sospechar que hay una sobreabundancia de violencia gratuita. Pero nada más lejos de la realidad. La muerte se presenta en la novela desde muchos puntos de vista. Desde los ojos de Pascual, su protagonista, se perfila como la única salida posible ante una sociedad que le obliga a matar porque alguien le incita a ello, pero también como el recurso institucional para quitarse del medio a quien la propia

¹¹⁵ “En el fondo, todos los escritores somos hombres de pocas ideas; si me apuran diría que somos seres de una idea obsesiva que de una forma u otra se reitera a lo largo de nuestra obra” (Delibes, 1950, p. 165).

sociedad no ha sido capaz de educar. Desde el punto de la trama, la muerte está presente en la novela trabajándola como elipsis, ya que el autor suprime el crimen del conde de Torremejía, precisamente el que lleva a morir a garrote a Pascual, rompiéndose así la linealidad temporal de la historia y sirviéndose además de la técnica del manuscrito encontrado, lo que le permite abordar de forma inteligente la vida violenta de Pascual, pero también el rigor de la pena de muerte.

La relevancia que la muerte tiene en la literatura en general y en *La familia de Pascual Duarte* en particular, la importancia que le han otorgado los investigadores [“el sexo ilícito y la muerte son dos constantes en la obra de Cela” (Laroussi, 2012, p. 2)] y el tratamiento que de ella hace el novelista justifica por sí solo la necesidad de llevar a cabo un estudio que trate en profundidad un tema tan literario como es la muerte en una novela de temática tan mortuoria como lo es la ópera prima de Cela, “una novela autobiográfica” que fue rechazada por “varias editoriales de prestigio” y que vio la luz en 1942 en la imprenta Aldecoa de Burgos y que fue prohibida en Madrid por la censura, “que la consideró contraria a las buenas costumbres” (Del Moral, 1999, p. 22).

Si la muerte es un tema recurrente en la literatura universal, en *La familia de Pascual Duarte* es un asunto central, ya no solo porque su protagonista cuenta su historia desde la celda en la que espera su ejecución por asesinato, sino porque la obra de Cela está considerada como la novela que “inaugura” el denominado tremendismo (Platas Tasende, 2007, pp. 729-730). Y el tremendismo es el nombre que se acuñó para designar a la corriente literaria que se caracteriza por su lenguaje «bronco y desgarrado», por la presencia de personajes “marginados, con taras físicas o psíquicas” y por la “especial crudeza en la presentación de la trama”, con “recurrencia a situaciones violentas” (Estébanez Calderón, 2016, p. 1.289). Así, cuando la temática la protagonizan “unas criaturas llenas de odio, obsesiones y lacras” que “dan rienda suelta a la violencia y al instinto” (Platas Tasende, pp. 729-730), no es extraño que la muerte sea elemento indispensable, tal y como ocurre en la novela objeto de investigación.

1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A tenor de lo dicho, se parte de la hipótesis de que la muerte es elemento inexcusable en *La familia de Pascual Duarte*; no un mero accidente de la novela, sino un elemento aglutinador en torno al cual gira la trama. Tanto es así que la muerte sobrevuela todas las páginas del libro, aun cuando no se hace explícita. La vida de sus personajes parece pender de un hilo que puede romperse en cualquier momento.

La segunda hipótesis, fundamentada en la inclusión de *La familia de Pascual Duarte* en el tremendismo, radica en la frecuente descripción detallada de las muertes y en la preponderancia de las tipologías mortuorias acaecidas por causas violentas, cuya descripción el autor no solo no omite, sino que se regocija.

La tercera y última hipótesis se centra en el sentimiento de culpabilidad de Pascual, que tras una primera aproximación a sus memorias parece eximirse de ciertas responsabilidades echando la culpa al ambiente, a la educación o a cualesquiera otras circunstancias.

El objetivo principal es demostrar que la muerte es parte fundamental en *La familia de Pascual Duarte* y no un mero accidente. Sin la presencia constante de la muerte la ópera prima de Cela no sería posible.

Los objetivos secundarios del trabajo son extraer un patrón común del perfil del finado, determinar las tipologías mortuorias, comprobar la presencia del personaje más allá de su muerte (exequias y religión) así como determinar el grado de sentimiento de culpabilidad de Pascual por sus crímenes.

Con esas miras se determinará con cuánta frecuencia mueren los personajes, se acota el perfil de los muertos y se establece la tipología de las muertes que se suceden a lo largo de la novela. Igualmente, se comprueba cómo trata el autor los hechos que se suceden tras la muerte de un personaje, a saber: velatorio, funeral y entierro y, en su caso, la presencia religiosa que rodea a estos actos. Todo ello se acompaña de un análisis cualitativo necesario para comprender y precisar los datos objetivos. Porque la causa de la muerte puede ser la misma en uno y otro personaje, pero no así sus pormenores.

2. METODOLOGÍA

2.1. INTRODUCCIÓN

La línea de investigación que se lleva a cabo para demostrar el cumplimiento de las hipótesis planteadas, así como para lograr los objetivos propuestos se centra en un análisis del discurso en *La familia de Pascual Duarte*. Para ello, priman las técnicas de investigación cuantitativas sobre las cualitativas, sin que esto signifique obviar las segundas. No en vano, el análisis de contenido “parte de una serie de presupuestos, según los cuales, un texto cualquiera equivale a un soporte en el que, y dentro del cual, existe una serie de datos” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 196).

Que la técnica cuantitativa sea la principal en este trabajo de investigación no es óbice para que la cualitativa brille por su ausencia, entre otras cosas porque sería difícilmente imaginable un trabajo de investigación sobre un aspecto literario que obvie la realidad literaria que se esconde tras las letras y cuya medición exclusivamente numérica se antoja complicada. Por eso, y sin obviar que el objeto de análisis del trabajo es literario, el encajonamiento de diversas variables en celdas no es ni el final ni el objetivo de la investigación, sino el inicio de un análisis cualitativo que saque a la luz unas conclusiones que tengan presente “la flexibilidad, la adaptabilidad, la singularidad concreta, la proximidad, el pluriplanteamiento” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 233) propio de las ramas artísticas.

La verdad es cuestión de consenso entre constructores informados y sofisticados, no de correspondencia con una realidad objetiva. Los ‘hechos’ no tienen sentido excepto dentro de algún sistema de valores; y de aquí que no pueda haber una valoración ‘objetiva’ de ninguna proposición. La evaluación de los datos derivada de la investigación constructivista no tiene un estatus o legitimación especial, simplemente representan otra construcción a tener en cuenta en el camino hacia el consenso (Reid y Sherman, 1994, p. 317).

Para llevar a cabo la investigación, el primer paso no es otro que leer la novela objeto de estudio con el fin de extraer las primeras intuiciones (Bardin, 2002, p. 71) acerca del tratamiento que Cela hace de la muerte. Así, tras una primera lectura que acerca una visión de conjunto de la

temática a estudiar y en la que se vislumbran las primeras hipótesis¹¹⁶, se procede a una segunda lectura más minuciosa y centrada en la presencia de la muerte y sus circunstancias. En esta segunda lectura se anotan todas las referencias directas a la muerte y se crea la primera tabla en la que se cuantifican los muertos y sus circunstancias. Edad, protagonismo, sexo, causa de la muerte... se antojan variables de partida inexcusables, aunque no se descarta añadir nuevas categorías en posteriores lecturas si la reiteración o interés así lo exigen e incluso suprimir otras sin peso específico que no hacen sino distraer del objetivo.

2.2. LAS VARIABLES Y SU JUSTIFICACIÓN

Después de llevar a cabo varias lecturas de *La familia de Pascual Duarte*, y siguiendo la metodología de Salinas Moraga (2016), las variables que servirán para sacar conclusiones válidas de la temática objeto de estudio serán las siguientes:

Quadro 1. Variables

1	Principal	8	Desconocida
2	Secundario	9	Asesinato
3	Citado	10	Enfermedad
4	Hombre	11	Accidente
5	Mujer	12	Ajusticiamiento
6	Niño	13	Exequias
7	Adulto	14	Otras

Fuente: Elaboración propia

2.2.1. Personaje

Las variables 1 a 9 engloba todos los aspectos personales relativos al finado. Así, la primera variable indica el papel principal del personaje, la

¹¹⁶ “En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes solo vagamente formulados” (Taylor y Bogdan, 2000, p. 7).

segunda si su presencia es secundaria y la tercera si solo aparece citado. Siguiendo a Estébanez Calderón (2016, p. 1.081), se considera personaje protagonista a aquel que «constituye el núcleo generador de la intriga» y la trama se antoja imposible sin su presencia, mientras que es secundario si el personaje es conocido por el lector pero su presencia no es imprescindible para el desarrollo de la trama. La cuarta y quinta variable indican el sexo (hombre o mujer), mientras que las tres siguientes hacen referencia a la edad: niño (6) o adulto (7).

2.2.2. Causa de la muerte

Las variables 8 a 12 engloban una serie de tipologías mortuorias. En concreto, si el personaje muere por causa desconocida se identifica con la variable 8, si muere asesinado con la 9, por enfermedad con la 10, a causa de un accidente con la 11 y si es ajusticiado con la 12.

2.2.3. Exequias

La muerte del personaje no siempre implica su final en la novela. En varias ocasiones se hace referencia al funeral y entierro, hechos con consistencia suficiente por sí mismos para incluirlos en un estudio sobre la muerte en *La familia de Pascual Duarte*. Del mismo modo, en alguna ocasión es de reseña inexcusable la presencia de determinados aspectos religiosos antes o inmediatamente después del deceso, como puede ser la presencia de un sacerdote o la confesión previa a la muerte. Todas estas circunstancias se incluyen bajo la variable número 13, si bien en la explicación cualitativa posterior se analiza convenientemente el alcance particularizado de cada muerte.

2.2.4. Otras circunstancias

El cuarto y último apartado se dedica a todos aquellos hechos dignos de mención que, sin embargo, no son susceptibles de enmarcarse en ninguno de los apartados anteriores. Se trata, por tanto, de una variable que funciona a modo de cajón de sastre en la que, más que datos del muerto, se recogen todas aquellas circunstancias que no se pueden englobar en ninguna de las variables anteriores pero que se intuyen necesario hacer constar de alguna manera.

3. LA MUERTE EN LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE

3.1. INTRODUCCIÓN

Las sucesivas lecturas de *La familia de Pascual Duarte* y la metodología utilizada para determinar la presencia de la muerte y sus tipologías en la primera novela del escritor gallego sacan a la luz unos datos objetivos que pueden presentarse en forma de tabla. En concreto, los resultados cuantitativos de la investigación se presentan con una tabla que pone en relación cada uno de los doce decesos (columnas) con catorce variables (filas) que giran en torno a distintas circunstancias de dicho muerto.

Quadro 2. Muertes y circunstancias

	I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, se hace necesario dar voz a los recuadros grises. Solo así los resultados mostrarán la realidad de la muerte y sus tipologías y no

un mero resultado numérico que no refleja lo que realmente se esconde detrás de cada muerto.

3.2. PERSONAJE

A lo largo de la novela de Cela se citan de manera explícita doce muertes, un número considerable teniendo en cuenta la brevedad del texto. En concreto, las muertes de las que se da cuenta en las páginas de *La familia de Pascual Duarte* son, por orden de aparición, los siguientes: Don Jesús González de la Riva (conde de Torremejía), don Joaquín Barrera López, Esteban Duarte Diniz (padre de Pascual), madre de Pascual, Mario (hermano de Pascual), Pascualillo (hijo de Pascual), hijo de Carmen, Lola (primera esposa de Pascual), El Estirao, padre de Esperanza, madre de Esperanza y Pascual.

De las doce muertes tres corresponden a personajes protagonistas (madre de Pascual, Lola y Pascual), cinco a secundarios (don Jesús González de la Riva, Esteban Duarte, Mario Duarte, Pascualillo y el Estirao) y cuatro tan solo aparecen citados (don Joaquín Barrera López, Hijo de Carmen y los padres de Esperanza). Por sexos, nueve son hombres y tres mujeres, mientras que, en referencia a la edad, tres recaen sobre niños (Mario Duarte, Pascualillo y el hijo de Carmen) y nueve lo hacen sobre personajes adultos.

Quadro 3. Protagonismo, sexo y edad

Protagonista	25%	Hombre	75%	Adulto	75%
Secundario	42%	Mujer	25%	Niño	25%
Citado	33%				

Fuente: Elaboración propia

3.3. CAUSA DE LA MUERTE

Antes de analizar pormenorizadamente las tipologías mortuorias, conviene comenzar dividiendo las muertes en aquellas que están provocadas por agentes externos (muertes violentas) y aquellas que sobrevienen por

causas naturales. En las primeras intervienen necesariamente la mano del hombre; en las segundas no. Es necesario obviar en esta clasificación las cuatro muertes que se han englobado bajo la variable número ocho (desconocida), ya que no se tiene datos del hecho que provocó el deceso. Así, de las ocho muertes cuya causa se conoce, tres están provocadas por causas naturales y cinco por circunstancias violentas (37% y el 63%, respectivamente), porcentajes coherentes con las circunstancias que rodean a la novela, a la época y al autor.

Por su parte, y ya entrando en las tipologías mortuorias de los personajes, estas se dividen como sigue: por causas desconocidas o no explícitas mueren don Joaquín Barrera López, Lola y el padre y la madre de Esperanza; asesinadas don Jesús González de la Riva (conde de Torremejía), la madre de Pascual y el Estirao; por enfermedad Esteban Duarte, Pascualillo y el hijo de Carmen; a causa de un accidente Mario Duarte y, tras juicio, Pascual.

Quadro 4. Tipología mortuoria

Desconocida	34%
Asesinato	25%
Enfermedad	25%
Ajusticiamiento	8%
Accidente	8%

Fuente: Elaboración propia

3.3.1. Muertes de puntillas

Cuatro son los personajes que mueren sin salir a la luz las circunstancias de su deceso. De Joaquín Barrera López tan solo sabemos que muere sin descendencia y que en su testamento ológrafo lega «a las llamas» unos papeles bajo el título de *Pascual Duarte* si alguien no los encuentra antes de dieciocho meses (Cela, 2017, p. 105). Del padre de Esperanza, segunda mujer de Pascual, sabemos que tenía una hermanastra que se llamaba Engracia, y de su madre que murió siendo su hija «aún muy tierna» (Cela, 2017, p. 210).

Si los tres personajes anteriores no son determinantes en la trama de la novela, sorprende que la muerte de un personaje fundamental en la misma no quede esclarecida. Se trata del caso de Lola, que muere cuando confiesa que está embarazada del Estirao (Cela, 2017, p. 192). Aunque después el Estirao se reconoce como el autor de la muerte de Lola (Cela, 2017, pp. 196 -197), más parece esto una provocación que otra cosa, tal y como se analizará en el apartado siguiente.

3.3.2. Una duda, un asesinato y un suicidio asistido

Tras las causas de muerte acaecidas por circunstancias que se desconocen, las más frecuentes son las que suceden tras una enfermedad o tras la comisión de un crimen (siempre perpetrado por Pascual). Respecto a estas últimas, y por orden de aparición, la primera es la de don Juan González de la Riva, conde de Torremejía, a quien el propio Pascual dedica sus memorias. Se trata de un asesinato fundamental en la novela por ser el que lleva a Pascual a ser condenado a muerte pero del que solo se habla de manera indirecta. En concreto, además de la dedicatoria, la *carta anunciando el envío del original* da cuenta del asesinato del conde de Torremejía a manos del protagonista ya desde sus primeras palabras: “Usted me dispensará de que le envíe este largo relato en compañía de esta carta, también larga para lo que es, pero como resulta que de los amigos de don Jesús González de la Riva (que Dios haya perdonado, como a buen seguro él me perdonó a mí)”. La tercera referencia a este asesinato se encuentra en *otra nota del transcriptor*, donde deja constancia de que Pascual asesinó al noble al asegurar que «nuestro personaje fue autor convicto y confeso» de su muerte (Cela, 2017, p. 222). La cuarta y última referencia está en la carta que Cesáreo Martín ubica en La Vecilla, cuando afirma que “porque si martes había sido el día que matara al señor conde de Torremejía (...) el caso es que el desagraciado se pasaba las medias semanas voluntariamente sin probar bocado” (Cela, 2017, pp. 225-226).

Del asesinato queda claro que lo cometió Pascual¹¹⁷ y que se perpetró “durante los quince días de revolución por que atravesó el pueblo”

¹¹⁷ Zamora Vicente (2002) niega esta posibilidad: “No, creo que Pascual Duarte no mató al Conde de Torremejía” para después afirmar que sí, qué Pascual pudo matarle, pero más por

(Cela, 2017, p. 222). En este sentido, Zamora Vicente (2002) recuerda “el monumental desbarajuste que conmvió al país” en esas fechas iniciales de la guerra civil: “Durante ese tiempo, corto y enloquecido, de febril muerte colectiva, la casta social representada por el conde de Torremejía fue sistemáticamente perseguida y, en muchos casos, destruida, aniquilada”. Sea como fuere, los datos solo permiten concluir que Pascual mató al noble.

El segundo asesinato es el de la madre de Pascual. A diferencia del anterior, cuyas circunstancias se desconocen, y del concerniente al Estirao, que más parece un suicidio que otra cosa¹¹⁸, el de su madre es un asesinato premeditado y anunciado. Así, Pascual deja constancia de su hastío por los continuos reproches de su progenitora, que se ha “puesto de acuerdo para amargarme la vida” (Cela, 2017, p. 167). Pascual anuncia que la matará porque su madre “sentía una insistente satisfacción en tentarme los genios”, porque “la bilis que tragué me envenenó el corazón”, porque “no quería ni verla” (Cela, 2017, p. 216), porque “se odia intensamente, ferozmente, y se abre la navaja, y con ella bien abierta se llega, descalzo, hasta la cama donde duerme el enemigo” (Cela, 2017, p. 174), porque “volverme atrás hubiera sido imposible, hubiera sido fatal para mí, me hubiera conducido a la muerte” y porque, a estas alturas de rencor, “era ya una cuestión de amor propio” (Cela, 2017, p. 217). Así, la única salida para tener “una sensación como de alivio” y poder “respirar” (Cela, 2017, p. 220) pasa por matar a su madre clavándole un cuchillo de monte en la garganta.

El último asesinato es el del Estirao, a quien Pascual aplasta el pecho con la rodilla. Si las motivaciones que llevan a Pascual a rematar al conde de Torremejía sirven de salvaguarda a la conciencia, en el caso del crimen

calidad que por otra cosa: “Podemos, sí, pensar qué Pascual Duarte es el asesino de Jesús González de la Riva, pero también podemos pensar que coma simplemente coma lo remató (...). ¿No será que Pascual Duarte se encontró con el noble moribundo, por posibles torturas anteriores, quizás al llegar a su pueblo de vuelta, y, creyendo cumplir una caridad -vieja caridad, elemental y simplista-, le dio el tiro de gracia?”. Lo que sostiene Zamora Vicente es una justificación del asesinato, pero no una negación del mismo, por lo que no se puede desligar este crimen de la mano de Pascual.

¹¹⁸ Tesis defendida, entre otros, por Zamora Vicente (2002).

del Estirao las motivaciones van incluso más allá, tanto que hay quien sostiene que más que de un asesinato se trata de un suicidio. En este sentido se pronuncia Zamora Vicente (2002), para quien Pascual “es un ciego instrumento. El único culpable (...) es el Estirao, que se acarrea su propia condena”. Y no es baladí esta postura porque a lo largo de la novela las provocaciones de la novia de su hermana Rosario son constantes. Así, le dice que “si tu fueses el novio de mi hermana, te hubiera matado” (Cela, 2017, p. 126), tono del que el propio Pascual se sorprende: “Me resultaba extraño que me hablaran así; en el pueblo nadie se hubiera atrevido a decirme la mitad” (Cela, 2017, p. 126). La falta de respuesta a estas provocaciones parece molestar al Estirao, que “andando el tiempo” dice a Rosario que «tienes un hermano que no es ni hombre ni es nada” y que “se achanta como los conejos en cuanto oyen voces” (Cela, 2017, p. 127). Tanto es así que, como ya se ha apuntado, el Estirao no niega a Pascual que él haya sido el autor de la muerte de su hermana, aunque realmente no lo fue (Cela, 2017, pp. 196-197).

3.3.3. Rabia, malos aires y moquillo

Por enfermedad mueren Esteban Duarte, Pascualillo y el hijo de Carmen. El primero, padre del protagonista, fallece el día de reyes tras sufrir la mordedura de “un perro rabioso” después de estar varias jornadas encerrado dando tales gritos y patadas que tuvieron que apuntalar la puerta con maderos (Cela, 2017, p. 129).

Pascualillo, por su parte, fallece “de algún mal aire traidor” (Cela, 2017, p. 166). La muerte del niño se anuncia en reiteradas ocasiones, por ejemplo cuando, a los pocos días de nacer, Pascual advierte a Lola de la necesidad de cuidarlo “de los cerdos”, “y de las fiebres”, “y de las insolaciones” (Cela, 2017, p. 163) y de los resfriados... porque “los niños mueren de resfriado” (Cela, 2017, p. 165). Y un mal aire lo devolvió a la tierra once meses después de nacer.

A tenor del diálogo entre Pascual y Lola en el que equiparan moquillo y mal aire (Cela, 2017, p. 165), no parece descabellado concluir que Pascualillo murió de moquillo, que según el DLE es una “enfermedad contagiosa catarral, producida por un virus, que padecen algunos animales, en especial perros y gatos, y que se caracteriza por accesos de fiebre, tos

y alteraciones en el sistema nervioso”. De la muerte del hijo de Carmen tan solo se sabe que “dicen que murió de moquillo” (Cela, 2017, p. 165), por lo que la causa de la muerte parece ser la misma que en el caso de Pascualillo, más aún si se tiene en cuenta que ambos son niños.

3.3.4. En una tinaja de aceite

La única muerte por accidente es la de Mario, hermano de Pascual, que muere “ahogado en una tinaja de aceite” (Cela, 2017, p. 134) cuando “no había cumplido todavía los diez años” (Cela, 2017, p. 130).

3.3.5. Ajusticiamiento

Si Pascual fue condenado a tres años de prisión por matar al Estirao y lo último que se describe en la novela es el crimen de su madre, no resulta descabellado pensar que tras cumplir condena por este último crimen salió libre, y en algún momento de los quince días que duró la revolución remató al conde de Torremejía, delito que le llevó a ser condenado a garrote.

La muerte de Pascual la describe Cesáreo Martín, guardia civil con destino en la cárcel de Badajoz y más tarde cabo comandante en la localidad leonesa de La Vecilla, que apunta que los remordimientos le llevaron a hacer ayuno para penitenciar las muertes hasta tal punto “que tan presto se le hubieron de ir las carnes que para mí que al verdugo no demasiado trabajo debiera costarle el hacer que los dos tornillos llegaran a encontrarse en el medio del gaznate” (Cela, 2017, p. 226). Cesáreo Martín tampoco obvia las circunstancias patéticas de la muerte “corriente y desgraciada” de Pascual, que si bien en un momento se encomendó al Señor, después “se olvidó de mantener la compostura”, dio voces y tuvieron que llevarle a rastras al banquillo mientras él escupía y pataleaba suplicando que no le matasen.

3.4. EXEQUIAS Y RELIGIÓN

No es extraño que en una obra literaria la vida de un personaje vaya más allá de su muerte. Los actos posteriores al deceso, como son el funeral y el entierro, pueden tener cierta repercusión que no conviene pasar por alto. Así, en *La familia de Pascual Duarte* se describe el entierro de

Esteban Duarte, el de Mario y se cita el de Pascualillo, todos ellos familiares directos del protagonista (padre, hermano e hijo) y se incluyen referencias religiosas que no se pueden deslindar del hecho mortuario incluso en casos en los que no se tratan las exequias, como es el del propio Pascual.

Antes de describir el entierro del padre de Pascual, Cela no escatima en descripciones del personaje muerto: “Y no tuve más remedio que ahogar las lágrimas que quisieron asomarme cuando vi el cadáver, que tenía los ojos abiertos y llenos de sangre y la boca entreabierta con la lengua morada medio fuera” (Cela, 2017, p. 129). Inmediatamente después se sirve del cura que oficia el funeral para tratar aspectos religiosos:

Cuando tocó a enterrarlo, don Manuel, el cura, me echó un sermone en cuanto me vio. Yo no me acuerdo mucho de lo que me dijo; me habló de la otra vida, del cielo y del infierno, de la Virgen María, de la memoria de mi padre, y (...) me dijo que la muerte llevaba a los hombres de un reino para otro y que era muy celosa de que odiásemos lo que ella se había llevado para que Dios lo juzgase (Cela, 2017, pp. 129-130).

El entierro del pequeño Mario es el que más pormenorizadamente se describe. Tras morir ahogado en una tinaja de aceite, preparan sus honras con meticulosidad y pulcritud considerable teniendo en cuenta el ambiente nauseabundo en el que se desarrolla la novela. En concreto, a Mario le secan “las carnes con unas hilas de lino”, le preparan «bien vestido con unos percales que por la casa había», le ponen unas alpargatas y una “corbatita de la color de la malva hecha una lazada sobre la garganta” antes de celebrar un entierro “pobre y aburrido” con “no más de cinco a seis personas”, como año atrás el de su padre. “La fosa ya estaba hecha”, por lo que bastó con meterlo dentro “y acabar de tapanlo con tierra” antes de que don Manuel rezase “unos latines y las mujeres se arrodillaran” (Cela, 2017, pp. 136-137).

La creencia en la vida más allá de la muerte también está presente en la muerte de Mario, que al morir de niño fue “a la compañía de los inocentes en el limbo” (Cela, 2017, p. 130) después de prepararle convenientemente “por evitar que fuera demasiado grasiento al Juicio» (Cela,

2017, p. 135). De Pascualillo, por su parte, se dice que “lo devolvimos a la tierra” (Cela, 2017, p. 166), de lo que se infiere que lo enterraron.

Aunque del funeral y del entierro de Pascual nada se dice, la presencia religiosa previa a su muerte es recurrente. El protagonista de la novela se confiesa en la cárcel con el capellán Santiago Lurueña: “Ayer me confesé; fui yo quien di el aviso al sacerdote” (Cela, 2017, p. 177), lo que si no demuestra fe sincera, sí que al menos es muestra de cierta esperanza en la vida eterna: “Me explicó algunas cosas que no entendí del todo; sin embargo, debían ser verdad porque a verdad sonaban (...). Prepárate a recibir el perdón, hijo mío, el perdón que te doy en nombre de Dios nuestro Señor... Reza conmigo el Señor mío Jesucristo...” (Cela, 2017, p. 178). El propio padre Lurueña es quien apunta los pormenores religiosos de sus últimos días en la cárcel: “Su muerte fue de ejemplar preparación y únicamente a última hora, al faltarle la presencia de ánimo, se descompuso un tanto, lo que ocasionó que el pobre sufriera con el espíritu lo que se hubiera ahorrado de tener mayor valentía” (Cela, 2017, p. 224), mientras que Cesáreo Martín recuerda que se encomendó con un “*¡Hágase la voluntad del Señor!*, que nos dejó como anonadados” (Cela, 2017, p. 226) para después besar un crucifijo, lo que demuestra la religiosidad del condenado, que tras pedir a Cesáreo Martín que se haga cargo de una carta y un “montón de papeles” le dice que “¡Dios se lo habrá de premiar... porque yo así se lo pediré!” (Cela, 2017, p. 226).

3.5. OTRAS CIRCUNSTANCIAS

No todos los aspectos relativos a la muerte que se suceden a lo largo de las páginas de *La familia de Pascual Duarte* pueden enmarcarse en las variables analizadas. Fuera de ellas hay que destacar determinadas referencias tanto o más importantes que las estudiadas en las propias variables porque, sencillamente, no se pueden dejar al margen dada su relación directa con la muerte.

En concreto, resultan interesantes el enterramiento de un hijo “abortado” y la unción de enfermos a una niña que finalmente no muere. El primer caso es el feto de Lola, que aborta tras caer de la yegua: “El cementerio donde se pudrían los restos de mis dos hijos, del abortado y de

Pascualillo” (Cela, 2017, pp. 204-205)¹¹⁹. Por su parte, a Rosario “la tuvieron tan cerca del sepulcro que por oficio de mi padre (...) llegó a estar sacramentada y preparada por si había de hacer el último viaje” (Cela, 2017, p. 123).

Existe otro caso que por su peculiaridad conviene citar aquí. Se trata de la desaparición novelística de Rafael, amante de la madre de Pascual. El protagonista asegura que “de no habérselo llevado Dios de mis alcances, me lo hubiera endiñado en cuanto hubiera tenido ocasión para ello” (Cela, 2017, p. 132). Es imposible determinar si ese “llevado Dios” da a entender que Rafael se murió o simplemente que no volvieron a coincidir. Por lo dicho, al no estar citada la muerte de manera explícita, es preferible no incluirla en el elenco de decesos de la novela.

Las referencias a los cementerios son relativamente frecuentes en la novela, y siempre con un tono pesimista y meditativo, como se evidencia cuando, tras el altercado con Zacarías en la taberna, y acompañado “de tres o cuatro de los íntimos”, Pascual pasa por el cementerio, ante el que exclama: “¡Qué mal se debe estar ahí dentro!” para después referenciar un ciprés como “un fantasma alto y seco” y como un árbol “feo” y una lechuga que allí descansaba como un “pájaro de mal agüero” con «silbo misterioso». Igualmente, otro día que pasó por el camposanto, en este caso nada más regresar al pueblo tras pasar un tiempo en el presidio, reflexiona así: “¡Parecía como si la Providencia se complaciera en ponérmelo delante, en hacerlo de propósito para forzarme a caer en la meditación de lo poco que somos!” (Cela, 2017, p. 205).

4. CONCLUSIONES

Si el tratamiento de la muerte rara vez se escapa de la temática literaria y copa la narrativa universal, analizarla en *La familia de Pascual Duarte* se antoja crucial, ya no solo por la importancia relativa que pueda tener en la novela, sino por la importancia que la ópera prima de Cela tuvo en la historia de la literatura. Así, después de haber estudiado en

¹¹⁹ Como la personalidad no se adquiere hasta “el entero desprendimiento del seno materno” (artículo 30 del Código civil), no se considera muerto a alguien que no ha nacido.

profundidad las muertes que se suceden a lo largo de la novela y las circunstancias que rodean a cada una de ellas, se puede concluir que:

1. La muerte es un tema recurrente en *La familia de Pascual Duarte*. En concreto, en la obra se citan de manera explícita doce muertos, cifra considerable cuantitativa y cualitativamente. Cuantitativamente porque se trata de un manuscrito breve. Cualitativamente porque los muertos son personajes tan relevantes en la novela que sin su muerte el argumento no es posible. La muerte no es un mero accidente; es necesaria. Porque no es posible imaginar la trama sin la condena a muerte de Pascual, un hombre indeseable que clava un cuchillo de monte en la garganta de su madre, aplasta el pecho de su cuñado hasta que empieza a arrojar sangre por la boca y remata al conde de Torremejía. Porque no es posible imaginar la novela sin la muerte de un padre rabioso a quien encierran con maderos tras la puerta o sin la angustia de un niño que se ahoga en una tinaja de aceite. Y porque, en fin, no es posible imaginar *La familia de Pascual Duarte* sin esa amenaza constante de vidas que penden de un hilo que el lector sabe que, más pronto que tarde, se va a romper.
2. El perfil del muerto es el de un hombre adulto que tiene un papel secundario en la novela. En concreto, de los doce muertos, nueve (75%) son hombres y tres mujeres (25%). El mismo porcentaje se establece en cuanto a la edad, donde predominan los adultos sobre los niños, mientras que, de todas las muertes, cinco (42%) recaen sobre personajes secundarios, cuatro (33%) sobre personajes que solo aparecen citados y el resto (25%) se refieren a los protagonistas.
3. Si bien es un dato predecible teniendo en cuenta el movimiento tremendista que inaugura novela, no por ello deja de ser reseñable que la mayoría de las muertes que inundan el libro estén provocadas por hechos violentos. Si se obvian los cuatro decesos de los que se desconoce su causa, el 63% de las muertes acaecen en circunstancias violentas, mientras que el 37% restante se circunscriben a causas naturales. En este mismo sentido, se constata que Cela se aprovecha de la necesidad de matar a un

personaje para recrearse en su muerte. Así sucede con el ensañamiento descriptivo de los asesinatos de la madre de Pascual y del Estirado, con el accidente del pequeño Mario, con la agonía de Esteban Duarte y con la angustia de los últimos momentos del propio Pascual.

4. De los tres crímenes que comete Pascual (conde de Torremejía, su madre y el Estirao), tan sólo el de su madre está premeditado y es asumido con responsabilidad por su autor. Del conde de Torremejía dice que “a buen seguro que le ha perdonado” (Cela, 2017, p. 101) a la vez que se puede entender como un acto de humanidad el hecho de haberle rematado si se tiene en cuenta que la novela se desarrolla en una época de revueltas en las que no se puede descartar que Pascual rematase en la cuneta al noble para evitar el sufrimiento de un mal tiro o golpe previo que le dejó moribundo pero que no acabó con su vida. Del crimen del Estirado, por último, más se puede hablar de un suicidio que de un asesinato teniendo en cuenta la provocación constante.
5. La presencia religiosa es un elemento destacable la novela de Cela porque, aunque tan sólo en tres casos se citan las exequias que siguen a la muerte, las referencias a la salvación son relativamente frecuentes, sobre todo en la persona de Pascual, que llega incluso a confesarse y a gritar un “¡hágase la voluntad del Señor!” antes de besar un crucifijo (Cela, 2017, p. 226). Sin embargo, obviando estas referencias del protagonista y abriendo el campo al conjunto de la novela, el aspecto religioso se aproxima más a un hecho cultural y social que una religiosidad profunda y sincera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAR, C., MAINER, J. C. y NAVARRO, R. (2014). *Breve historia de la literatura española*. Alianza editorial.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal universitaria.
- CELA, C. J. (2017). *La familia de Pascual Duarte*. Austral.
- _____ (2007). *La colmena*. Cátedra.

- _____ (1993). *Memorias, entendimientos y voluntades*. Plaza&Janés.
- _____ (1959). *La rosa. Libro primero de la cucaña*. Destino.
- _____ (1953). *Mrs. Caldwell habla con su hijo*. Destino.
- DELIBES, M. (1950). *Muerte y resurrección de la novela*. Destino.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (2016). *Diccionario de términos literarios*. Alianza editorial.
- MORAL, R. DEL (1999). *Enciclopedia de la novela española*. Planeta.
- PLATAS TASENDE, A. M. (2007). *Diccionario de términos literarios*. Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Moquillo. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es>
- REID, W. y SHERMAN, E. (1994). *Qualitative research in social work*. Columbia University Press.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- SALINAS MORAGA, I. (2016). *La presencia de la muerte y sus tipologías en la novela de Miguel Delibes* [Tesis doctoral, Universidad CEU-Cardenal Herrera]. Re-CEU-Cardenal Herrera. Recuperado de <http://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/8386>
- TAYLOR, S. y J. BOGDAN, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- ZAMORA VICENTE, A. (2002). *Camilo José Cela. Acercamiento a un escritor*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcij9bo>

LA CRISIS DE LOS REFUGIADOS EN *LOS NIÑOS
PERDIDOS Y DESIERTO SONORO*
DE VALERIA LUISELLI¹²⁰

DR. BERNAT GARÍ BARCELÓ
Universitat Autònoma de Barcelona, España

RESUMEN

El vínculo entre infancia y misterio es probablemente una de las articulaciones que recorren las dos últimas obras de Valeria Luiselli: *Los niños perdidos (un ensayo en cuarenta preguntas)* (2016) y *Desierto sonoro* (2019). Ambas obras son un proyecto en marcha, aporético diría, cuyo propósito ha sido el de registrar la voz quebradiza de los niños refugiados que han sobrevivido a la experiencia del desierto. La escritura luiselliana condensa el gesto de quien acoge o ampara; dicho de otro modo, su lógica es la de la abertura: la voz no se sitúa en el “yo”, no se acomoda en un solipsismo enunciativo, como ocurre con tantas otras propuestas posmodernistas (autoficciones, dietarios, etc.) sino que se dirige, en un movimiento de signo levinasiano, allí donde el otro es infinitamente otro. La escritura de Luiselli trata de recoger y amparar, de rescatar tal vez, la voz precaria y frágil de los que no pueden testimoniar, de los que caen cruzando la frontera o llegan sin haber llegado del todo, pues su vida quedó atrapada entre su país de origen y el país de acogida. Las dos últimas propuestas de la autora son, por tanto, una herramienta política o un altavoz para denunciar y visibilizar el problema de los refugiados. Mi propósito, a lo largo de este escrito, es mostrar de qué modo Luiselli se abre progresivamente a un pensamiento de la cura que se esfuerza en restaurar y recomponer la experiencia troceada, cortocircuitada, de los niños refugiados. Para ello, desplegaré, primero, las categorías “refugiado” y “acogida”, que son el esqueleto de mi aportación; y desarrollaré, después, el carácter aporético de su reformulación en la prosa luiselliana para mostrar que la acogida solo puede ser pensada como idea-acontecimiento o como gesto ininterrumpible que no deja de recomenzar. La verdadera acogida, en conclusión, solo será pensable en su participación en el infinito.

¹²⁰ Este capítulo se inscribe dentro de las actividades del grupo de investigación E061-11 ESCRITURAS PLURALES: INTERTEXTUALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD del Departamento de Literatura Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia. Nombre de la investigadora principal: María Dolores Adsuar.

PALABRAS CLAVE

Valeria Luiselli, refugiado, acogida, Los niños perdidos, Desierto sonoro.

INTRODUCCIÓN

¿CÓMO LEER A VALERIA LUISELLI?

Valeria Luiselli es parte de un sistema literario definido por su participación en un discurso polilógico y transnacional. Gloria Anzaldúa, Óscar Martínez, Yolanda Arroyo, Clara Obligado son buenos ejemplos de lo que Ottmar Ette denomina “literaturas en movimiento”. ¿Por qué resulta en algún punto precaria, en estos casos, una propuesta de análisis desde una posición tradicional? De entrada, porque muchas veces estos escritores y escritoras simultanean varias lenguas a la vez. Es de sobras conocido el caso de la escritura transfronteriza de Gloria Anzaldúa o que Luiselli escribe, por igual, en inglés y español y que, muy a menudo, en la realización en bruto de su obra, va mestizando las dos lenguas. En segundo término, porque el mito telúrico-identitario ha perdido peso en unas obras cada vez más desterritorializadas y en unas escrituras, como diría Noguerol, que se desplazan más allá de las fronteras (Noguerol, 2008). En tercer lugar, porque el punto de irradiación de algunos temas (flujos migratorios, la crisis internacional de los refugiados, violencias paraestatales en las zonas liminares, etc.) únicamente es definible poniendo el énfasis en su condición nomádica y transareal. Ciertas vidas solo podrán ser explicadas trasladando la imaginación a esos límites geográficos y humanos que trabajan Luiselli, Anzaldúa o Yolanda Arroyo.

Fernanda Aínsa, en su introducción a *Palabras nómadas. Nueva cartografía de la pertenencia* (2012) constató, en un punto extrapolable a la actualidad, que

en el momento de abordar la narrativa latinoamericana de las últimas décadas (1980-2012), una comprobación que puede parecer obvia se impone: los años no han pasado en vano. Éste ha sido un período clave en el que la narrativa ha cambiado en sus formas, preocupaciones, temáticas y posturas frente al mundo y la sociedad. El relevo generacional ha sido radical. El escritor practica, más allá de la adscripción a una

literatura nacional, el cruzamiento de géneros, una apertura regida por la curiosidad y la falta de solemnidad y una intensa vocación transnacional que lo aleja de los debates de las décadas precedentes alrededor de la identidad o el compromiso político (p. 9).

Estas propuestas, por tanto, como ya ha observado Ottmar Ette, en *Filología polilógica* (2017), suponen un nuevo reto para quien quiera seguir moviéndose dentro del registro de la filología tradicional.

Vale la pena insistir en el peso específico que el movimiento desempeña en las interioridades de estos procesos creativos. ¿Cómo seguir pensando la obra de quien no tiene patria ni una lengua única ni se inserta dentro de una tradición definida según parámetros monológicos o estático-identitarios?, ¿cuál es la ley del movimiento?, ¿cómo describir lo que por definición es elusivo, lo que escapa a la palabra, la despista y pone del revés cualquier pretensión de encerrar de forma unívoca su significado?

La literatura crítica ofrece un muestrario amplio de conceptos, que funcionan como una especie de maquinaria de lectura, para confrontar la filología con la posibilidad del movimiento y la creciente desterritorialización de la cultura. Castany, en un texto temprano, describe una familia de textos “posnacionales”, con una fuerte impronta escéptica, cuya naturaleza tiende a trastocar los esquemas identitarios reductivos y unidimensionales. Indica, sin embargo, que nacional y posnacional no son categorías excluyentes que puedan tomarse como ejes contrarios, sino que han de enmarcarse dentro de “una relación dialéctica y compleja que se da dentro de cada cultura, autor y obra” (2007: p. 186). También Noguerol, en el artículo citado, “Narrar sin fronteras”, consigna que la “extraterritorialidad” de dichas propuestas está ligada al eclectismo, la hibridación o la transculturación (Noguerol, 2008, p. 20) y a la disolución del mito del estado-nación como punto de referencia. Vicente Luis Mora, por su parte, habla de “escritores glociales”, situados más allá del eje local-global y del eje nacional-posnacional, que escriben para un público cada vez menos reducido con un programa que cuestiona el papel simbólico que la frontera ejerce en la configuración del campo literario: “el escritor *glocal* en español no escribe para su entorno, sino para un lector en castellano que puede o no ser el de su lugar de origen. Ya no se escribe para algunos, sino para todos” (Mora, 2014: p. 338). Si bien

dichos conceptos incorporan textos donde la problemática del exilio no tiene la misma consistencia física, tangible, como la que encontramos en las escrituras de Clara Obligado, Valeria Luiselli, Óscar Martínez o Gloria Anzaldúa, pueden resultar útiles para ampliar o modificar el territorio crítico y son una buena puerta de entrada para el análisis del fenómeno de las escrituras sobre migración y refugiados.

Uno de los marcos más recientes es el que presenta, en varios escritos valiosos, Ottmar Ette quien reivindica que la filología habrá de avanzar hacia una epistemología del desplazamiento para asumir los cambios y transformaciones que se habrán ido consolidando, en efecto, en la tercera fase de la globalización acelerada.

Para Ette, la filología habrá de aproximarse a la literatura comparada y confluir con ella en una filología polilógica o “transareal”; de ahí, también, la renuncia al sintagma “literatura del mundo”, filiado al concepto goethiano de *Weltliteratur*, y la apuesta por una literatura comparada deslocalizada. Los términos “literatura” y “mundo” condensan un gesto de cuño romántico (de lo local a la universal, de lo particular a lo general, etc.) que sigue funcionando dentro de la lógica y las jerarquías que Occidente impone –véanse los distintos meridianos literarios en Goethe, Casanova, Harold Bloom, etc.–. De ahí la traslación del sintagma “literatura del mundo” a un plural inclusivo que cancela el centro y lo licua con sus periferias. Para sobreponernos a la oposición entre literatura nacional y mundial, según Ette, “debemos emprender el intento de reconocer y comprender los distintos productos literarios [...] ya no basándonos en parámetros histórico-espaciales, sino en parámetros histórico-móviles” (2015: p. 354).

Esta nueva forma de cartografiar y pensar el fenómeno literario, que parece reducirse a una mera substitución de algunas palabras talismán, sintagmas o, como mucho, a una modificación hermenéutica, es indesligable de su trasfondo ético-político. Para Ottmar Ette, este espacio de trabajo, definido por las mixturas, roces y cruzamientos, es el punto de partida para aprender de la bondad de la lectura: leer es un dejarse interpelar, es permitir que voces extrañas resuenen en mi interior sin que me sobrevenga la tentación de anularlas o poseerlas. Por tanto, el salto

de la filología a la polilología puede entenderse también en clave ético-política para avanzar hacia una epistemología de la paz y hacia el reconocimiento de un mundo definido por la riqueza y la diversidad de sus legados:

¿Cómo podemos desarrollar entonces otra epistemología, dirigida hacia un convivir en diferencia y en paz, que nos será de importancia vital en el siglo XXI? ¿Cómo podemos ampliar el discurso sobre *una* proveniencia que se abre en dirección a *un* porvenir, hacia una comprensión en la que la complejidad de las proveniencias pueda continuar desarrollándose en una extensa apertura de porvenires, de tal manera que en el lugar de los escenarios de crisis y conflicto, de guerras y luchas culturales ingrese una comprensión que apuesta por el beneficio de todos (*win-win situation*) y que pone en primera línea un saber de la convivencia? (Ette, 2017: p. 27-28)

¿Cómo leer, en definitiva, a Valeria Luiselli? Seguramente, en clave polilógica, posnacional, glocal o transareal. Habrá, por lo menos, dos elementos que refuerzan la necesidad de esa lectura desplazada. Por un lado, quien nos habla en obras como *Los niños perdidos* o *Desierto sonoro* es una voz extraña, un *otro* infinitamente otro, no solo porque es un refugiado, un alguien que viene de otro lugar, de otro tiempo, de otra cultura, de otra tradición que parece que se nos opone, sino porque ese otro es un niño que apenas ha ingresado en el territorio del habla y la racionalidad y que, por tanto, no sabrá comunicar su experiencia. Por el otro, Luiselli apuesta por un formato literario portátil en el que el movimiento es un elemento integrado en el propio dispositivo de construcción de la obra, es decir, muchas obras de Luiselli son obras en marcha, como inacabadas, que cifran en el movimiento su eje pivotal —las sucesivas revisiones de una novela como *Los ingravidos*, que introduce nuevas variantes en cada nueva tirada editorial, o las cajas de una mudanza que preceden los distintos capítulos de *Desierto sonoro* son marcas textuales que explicitan esa lógica móvil a la que me remito—.

La cuestión adquiere plena consistencia en las dos últimas obras de la autora, *Los niños perdidos (un ensayo en cuarenta preguntas)* y *Desierto sonoro* (2019), en las que se aborda la crisis de los refugiados. Ambas obras confeccionan un movimiento de venida que solo podrá ser

representado, como mostraré seguidamente a través de la figura-concepto del refugiado, por una parte, y a través la actividad incesante de la acogida, por la otra; como aporía o movimiento ininterrumpible

1. HACER VISIBLE LO INVISIBLE. “REFUGIADO” Y “ACOGIDA” COMO FIGURAS-CONCEPTO.

El concepto refugiado, unido al de refugio, limita con el significado del verbo fugarse, del latín *fugam* (Bartolomé Ruiz, 2014). Un refugiado es un sujeto que huye y que solo puede ser definido desde una ontología del desplazamiento: el refugiado es y no es, su ser es devenir, porque no pertenece a ningún territorio concreto, no hay ley que le otorgue derechos, privilegios o, menos aún, un relato de pertenencia. El refugiado acumula sobre sus hombros el peso denso, asfixiante, de la espera. De ahí que sea, como se indica en la voz narrativa de *Desierto sonoro*, una categoría elusiva: “un refugiado es aquel que ya llegó a algún lugar, a un país extranjero, pero debe esperar por un tiempo indefinido antes de llegar del todo” (Luiselli, 2019[b]: p. 66). Su definición, por tanto, no admite la afirmación, sino solo la disyunción: acogida o deportación, reconocimiento u ostracismo, utopía o desencanto. De entrada, el refugiado ha quedado atrapado en una situación aporética que será la principal línea de reflexión de Valeria Luiselli en sus dos últimas obras.

De niños decíamos “casa” para indicar que estábamos a salvo del peligro, el refugiado no puede decir “casa” porque su figura se concreta en una huida ininterrumpible. ‘Aporía’, ‘condición desplazada’, ‘nómada’ ‘no-lugar’, ‘errancia’, ‘intemperie’, son palabras que permiten una aproximación al concepto “refugiado” como algo que se nos opone.

Ligada a este primer acercamiento estaría el concepto de ‘venida’, el refugiado es alguien que viene, es un exceso que, sin duda, trastoca mi visión de la vida y las cosas, porque pone del revés mi ley, mi lenguaje, mis inercias y maneras automatizadas, cuestionando, incluso, la humanidad de la que soy portador. Derrida dirá que el “arribante” es un acontecimiento y, por más que trate de ponerle nombre, de entrada, solo podrá ser pensado desde el sobresalto:

Eso quiere decir que el acontecimiento [del “arribante”] en tanto que acontecimiento, en cuanto sorpresa absoluta, debe caerme encima. ¿Por qué? Porque si no me cae encima, quiere decir que lo veo venir, que hay un horizonte de espera. En la horizontal lo veo venir, lo pre-veo, lo predigo y el acontecimiento es lo que puede ser dicho, pero jamás predicho. Un acontecimiento predicho no es un acontecimiento. Me cae encima porque no lo veo venir. El acontecimiento, como el arribante, es lo que verticalmente me cae encima, sin que pueda verlo venir: el acontecimiento no puede aparecerme antes de llegar sino como imposible (Derrida, 1977: s.p.).

Los datos recogidos en los informe de la ACNUR, agencia de la ONU, en los últimos años, muestran, sin embargo, que el acontecimiento no es una situación excepcional, no se trata de una excepción, sino que, en todo caso, como se indica en la octava de las *Tesis de filosofía de la historia* de Walter Benjamin: “la tradición de los oprimidos nos enseña que el ‘estado de excepción’ en que vivimos es la regla”, y agrega, a renglón seguido, que “tendremos ante nosotros la misión de propiciar el auténtico estado de excepción; y con ello mejorará nuestra posición en la lucha contra el fascismo” (1973: p. 5)

El problema de la crisis de los refugiados, sin embargo, retomando a Derrida, tiene que ver no solo con “cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento” (Derrida, 1977), expresión que aclararé más adelante, sino con la voluntad de los estados occidentales de volver dicha situación invisible y, por cierto, si se la quiere hacer invisible, es porque es inviable o, mejor aún, inasumible.

La dificultad de nombrar esa venida no reside solo en que excede los marcos jurídicos vigentes, sino en que nos obliga a descubrir nuestro límite (límite del pensar, del decir, del hacer, del tolerar, etc.) y nos pone frente al reverso oscuro, diseminado, del derecho actual. Bartolomé Ruiz destaca, en una lectura en clave agambeniana, que

el límite fronterizo del refugiado denuncia [...] el uso del campo como técnica biopolítica del control social. El campo, lejos de ser una invención nazi, surge concomitante al Estado moderno que, desde sus orígenes, utilizó esta técnica para controlar, vigilar y exterminar personas y poblaciones indeseadas [...] Los refugiados sufren su condición en el campo. Ellos viven en campos. El campo es el espacio en que la

ciudadanía no es reconocida y el derecho existe como derecho humanitario, pero no como derecho político de los ciudadanos (Bartolomé Ruiz, 2014: s.p.).

La aceptación tácita de que la maquinaria totalitaria está contenida en el modelo del estado moderno y sus mecanismos de arbitraje, inclusión y exclusión es una cuestión que se ha hecho palpable, de modo rotundo, con la crisis de los refugiados, lo que explica las abundosas omisiones, medias verdades e informaciones deliberadamente licuadas con las que se ha tratado este asunto en los medios de comunicación. Es por ese mismo motivo que el refugiado también habrá de ser comprendido como un exceso o, en palabras de Derrida, como “alguien que no debe ser solamente un huésped invitado que estoy preparado para acoger [...] es alguien cuya venida [...] es una irrupción tal que no estoy siquiera preparado para acogerla” (Derrida, 1977: s.p.).

A esta venida está ligado, por ello, el concepto de “acogida” más radical que se pueda imaginar. No se trata de una acogida cualquiera, porque Derrida piensa en una acogida que solo puede tener lugar en una “democracia por venir”, en una democracia que no existe, pero que esperamos; piensa una acogida de tal magnitud que sea capaz de nombrar el exceso, más aún, que asuma el reto de acoger lo infinito:

Levinas dice en alguna parte que el sujeto es un anfitrión que debe acoger lo infinito más allá de su capacidad de acogida. Acoger más allá de su capacidad de acogida: eso quiere decir que debo recibir o que recibo allí donde no puedo recibir, allí donde la venida del otro me excede, parece más grande que mi casa, va a poner el desorden en mi casa, no puedo prever si el otro va a conducirse bien en mi casa, en mi ciudad, en mi Estado, en mi nación (Derrida, 1977: s.p.).

En Heidegger se observaba cierto solipsismo enunciativo: el acontecimiento era para el yo (*dasein*) y solo para el yo; en Derrida o Levinas, el acontecimiento es posible en la apertura a quien viene. Sin embargo, si quien viene ha de exceder mi capacidad de acogida o es, como apunta Levinas, literalmente, infinito, y es evidente que la magnitud de este problema solo se puede entender desde su incesante recomenzar, mi hospitalidad deberá ser, como mínimo, igual de grande, es decir, infinita, lo que nos aboca a la aporía que antes señalaba.

Este es el esqueleto conceptual que late tras las dos últimas obras de Valeria Luiselli como mostraré seguidamente.

2. LA (IMPOSIBLE) POSIBILIDAD DE LA ACOGIDA EN DOS OBRAS DE VALERIA LUISELLI

La mejor manera de encontrar al rostro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos [...] La piel del rostro es la que está más desprotegida, más desnuda [...]. Al mismo tiempo, el rostro es lo que nos prohíbe matar

Levinas, ÉTICA E INFINITO

2. 1. *LOS NIÑOS PERDIDOS (UN ENSAYO EN CUARENTA PREGUNTAS) O EL CAMINO A CASA.*

Los niños perdidos (un ensayo en cuarenta preguntas), la cuarta obra de Valeria Luiselli, es el primer lugar en el que la autora trata de materializar los distintos rostros del problema de los refugiados y de la acogida. Publicado primero en inglés, en 2016, se trata de un texto híbrido que mestiza el ensayo, la crónica, la encuesta y la novela, y que se sostiene sobre la susodicha aporía: la voz narrativa trata de recomponer, pecio a pecio, el testimonio de los niños refugiados que han cruzado la frontera, pero da cuenta, a su vez, de la pérdida, de la imposibilidad de restaurar el discurso malogrado de esos niños. El problema de la recuperación es, claramente, irresoluble y, por eso, cuando el ensayo concluye parece situarse de nuevo en el punto de partida.

El hilo narrativo avanza de forma tentativa a través de cuarenta preguntas extrapoladas de los cuestionarios para niños indocumentados que han cruzado la frontera mejicano-estadounidense en las cortes migratorias de USA en donde Luiselli-autora trabajó como intérprete. Que exista una correlación perfecta entre el cuestionario para niños indocumentados y la estructura del ensayo se debe a una estrategia de reapropiación para desactivar, tal vez, la lógica perversa (¿biopolítica?) de unas sociedades crecientemente frías y burocratizadas: “el cuestionario de admisión [...] es frío y pragmático. Está escrito como en alta resonancia y es imposible leerlo sin sentir la creciente certidumbre de que el mundo se ha vuelto un lugar mucho más jodido” (Luiselli, 2019: p. 18).

A pesar de la estructura, en apariencia, sistemática que habría de propiciar el ordenamiento del ensayo dentro de un esquema pregunta-respuesta, el texto destaca por su carácter trunco, laberíntico y fragmentado, en parte, porque es un receptáculo, un cofrecillo de experiencias deshilvanadas, que la narradora aprovecha para mostrar que no se puede imponer lógica alguna, que la restauración del sentido rehúye el prurito academicista de las cortes migratorios, básicamente, porque quien cuenta es incapaz de verbalizar su experiencia: “las historias de los niños siempre llegan como revueltas, llenas de interferencias, casi tartamudeadas. Son historias de vida tan devastadas y rotas, que a veces resulta imposible imponerles un orden narrativo” (Luiselli, 2019: p. 16). De hecho, tanto el texto como las interioridades afectivas del testimonio reproducen “el laberinto legal del proceso de inmigración en Estados Unidos” (Luiselli, 2019, p. 37).

El montaje de la narración, también, obedece a la lógica de la concatenación. La narradora junta hilos discursivos de distintos testimonios, no con la voluntad de neutralizar su singularidad, sino porque ese palimpsesto de voces superpuestas son un resorte que posibilita imágenes-concepto que permiten pensar la crisis de los refugiados como herida humana:

He entrevistado a decenas de niños, y suelo recordar con claridad la mayoría de sus caras y voces. Pero se me confunden y mezclan las historias que cada uno me va contando a medida que avanzamos por las preguntas del cuestionario, quizás porque, aunque las historias de todos ellos son distintas, cada una es un fragmento de una historia compartida más amplia [...] Si alguien dibujara un mapa del hemisferio y trazara la historia de un niño y su ruta migratoria individual, y luego la de otro y otro niño, y luego las de decenas de otros, y después la de los cientos y miles que los preceden y vendrán después, el mapa se colapsaría en una sola línea —una grieta, una fisura, la larga cicatriz continental (Luiselli, 2019: p. 44).

Es en este punto en el que se materializa uno de los ejes del ensayo, esto es, la herida y, en concreto, la herida del mal, un mal encarnado en la violencia, los excesos paraestatales, la delincuencia organizada, el trauma de la separación, etc. Una herida, en síntesis, que no atiende a fronteras

como hace explícito el fragmento precedente. ¿Cómo suturar dicha herida?

En el fondo, a lo largo del ensayo se ha dibujado un itinerario para regresar a “casa”, esto es, un camino que permita recomponer la experiencia precaria de los niños refugiados, una estrategia para evitar que su testimonio se hunda en el olvido, para sanar y hacer visible el mal realizado y el mal padecido. Como indicará la narradora, páginas después, “contar historias no sirve de nada, no arregla vidas rotas. Pero es una manera de entender lo impensable” (2019: p. 63). Es por eso que el tercer capítulo del ensayo se titula “Casa” y el cuarto, “Comunidad”. En estos capítulos se desgrena la solución aporética de la acogida.

Cuando la hija de la narradora, en el tercer capítulo, pregunta a su madre por la situación de una de las niñas refugiadas que se enfrenta a una posible deportación, esta reconoce la imposibilidad de un final satisfactorio: “Dime cómo termina, mamá –me dice. No sé. [...] A veces invento un final, un final feliz. Pero casi siempre nomás le digo: Todavía no sé cómo termina” (Luiselli, 2019: p. 80). Si la historia no termina es porque la pregunta que recorre el ensayo pertenece, en última instancia, al ámbito de las matemáticas. La narradora constata que el problema de los refugiados, en la línea derridaniana, tiende exponencialmente al infinito, reconoce la venida del otro como acontecimiento que sobresalta y, a su vez, concluye que la acogida será siempre una acogida suspendida incapaz de amparar una llegada definida por su infinitud. Es por ese motivo que el seminario de Derrida se titulaba “Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento” porque se sobreentendía que el acontecimiento es aquello que se puede y no se puede decir o, en cualquier caso, si se dice nunca acaba de decirse, pues el infinito excede la palabra.

Este es el último fragmento del capítulo titulado “Casa” que es complementado por el siguiente, el cuarto, titulado “Comunidad”. Puede decirse que en ese tránsito se avanza de lo particular, la casa, a lo general, la comunidad, y que la solución a la crisis de los refugiados habrá de abrirse paso de lo individual a lo colectivo. De ahí que el capítulo final sirva para emplazarnos a la acción colectiva, tal vez, una acción insuficiente, pero una acción que consigue avanzar a esa otra acogida utópica

que iluminan Derrida o Levinas, como lo prueba la respuesta de la última niña refugiada que registra el ensayo: “hay, también, una historia que no termina. La historia empieza así: «por qué viniste a los Estados Unidos». / ¿Por qué viniste?- le pregunté a una niña. / Porque quería llegar” (Luiselli, 2019, p. 90).

El itinerario parece aporético o circular porque la última pregunta que se restaura en este itinerario es la primera del cuestionario, sin embargo, en el camino trazado se ha avanzado de la inacción a la acción y se ha admitido la imposibilidad de una acogida plena, pero salvaguardando y confrontando la posibilidad (casi imposible) de decir el acontecimiento para hacerlo visible.

2. 2. *DESIERTO SONORO* O LA NOVELA DE LA ACOGIDA.

La novela *Desierto sonoro* (2019), publicada primero en inglés bajo el rótulo de *Lost children archive*, es un texto que contiene *in nuce* el ensayo *Los niños perdidos*. La filiación se anuncia desde varios intertextos rotundos pero, también, se deja ver en varios pasajes que restauran personajes, escenografías, reflexiones, que habían sido elaboradas en el ensayo anterior. La novela vuelve a ser un texto definido por su fuerte hibridación. Autoficción, ensayo, road-trip, fotografía componen ese espacio múltiple cuyo punto de referencia es, de nuevo, la crisis de los refugiados.

¿Cuál es la novedad que consigna *Desierto sonoro*? Por una parte, su enfoque pluridiegético, que amalgama distintos hilos narrativos. La voz narrativa obedece a un montaje distributivo –la voz de la madre, la voz del hijo, etc.– que permite abordar la crisis de los refugiados desde perspectivas múltiples. También su propósito de rehacer la experiencia perdida (de los que no llegan, de los que cayeron por el camino, de los que quedaron atrapados entre el país de origen y el país de acogida, etc.) suma varias capas de significaciones al tejido novelístico que no habían estado presentes en el ensayo:

la historia que tengo que contar no es la de los niños perdidos que sí llegan, aquellos que finalmente alcanzan sus destinos y pueden contar su propia historia [...] la historia que tengo que contar es la de los niños que no llegan (Luiselli, 2019[b]: p. 186)

Por ese mismo motivo la reflexión sobre el metatexto o el papel que desempeñan el “documento” o el “archivo” en ese trabajo de recuperación de la experiencia colma las páginas de la novela.

En el capítulo “Raíces y rutas” la narradora nos deja estos rastros inconfundibles: “Mann escribió en algún sitio que las fotografías crean sus propios recuerdos y suplantán el pasado” (Luiselli, 2019[b]: p. 59). También, más adelante, la narradora indica que “documentar cosas [...] sólo es una forma de añadir una capa más, algo así como una pátina, a todas las cosas que ya están sedimentadas en una comprensión colectiva del mundo” (Luiselli, 2019[b]: p. 75). No se trata de una estrategia nueva, de hecho, este es uno de los procedimientos centrales de las narrativas concentracionarias (cf. Sánchez Zapatero, 2019). Ya Paul Celan lo sintetizó en unos versos inolvidables que se referían a la imposibilidad de la confidencia limpia, no mediada. No estamos ante una simple afinidad retórica, sino ante la coincidencia de un marco conceptual con mucho predicamento entre las ficciones concentracionarias.

Estas indagaciones sobre la necesidad de documentar vuelven a estar unidas a esa posibilidad imposible de decir el acontecimiento, de poner por escrito, con palabras comunes, la herida, la pérdida, el sinsentido de la situación de los niños perdidos. La propia narradora certifica que, tal vez, “un documento de una experiencia es igual a una experiencia menos uno” (Luiselli, 2019[b]: p. 130), es decir, reconoce que puede que en la pérdida solo quepa pérdida, pero, a renglón seguido, reconoce que “si un día, en el futuro, sumas todos estos documentos otra vez, lo que resulta, una vez más, es la experiencia. O al menos una versión de la experiencia que reemplaza a la experiencia vivida” (Luiselli, 2019[b]: p. 130).

En la última parte de la novela se da un salto más allá y dos de los personajes, los hijos de la narradora, salen a la búsqueda de los niños refugiados adentrándose en la frontera que separa México y Estados Unidos. El desierto, como escenario final, introduce la posibilidad de imaginar o alegorizar las voces perdidas, ese “ininterrumpido murmullo de otros niños, que murieron antes que ellos” (Luiselli, 2019 [b]: p. 394). Se acude, por tanto, a una escenografía que había sido deliberadamente

suprimida de los pasajes de *Los niños perdidos* (y en gran parte de la novela *Desierto sonoro*) y que había operado como subtexto, pero su presencia aquí, en el último tramo de este itinerario, nos sitúa ante la posibilidad de simbolizar la experiencia perdida.

Esa traslación a la frontera abarca ese doble movimiento que ha recorrido toda la novela en el que se reconoce, por una parte, el borrado de sentido y, por otra, su restauración a través de una imagen-símbolo: la de los hijos de la narradora oyendo el murmullo fantasmático de los niños perdidos y persiguiendo su espectro en el desierto. Por eso, en las páginas finales, el hijo de la narradora insiste en que comprendió algo que resta inaccesible para la mirada adulta y racional: “estuvimos con los niños perdidos, también, aunque solo por un rato, y ellos nos lo contaron” (Luiselli, 2019[b]: p. 422).

Vemos, en conclusión, que entre *Los niños perdidos* y *Desierto sonoro* no existe una coincidencia, únicamente, en el plano de las tematizaciones y los escenarios, sino una reflexión de fondo que, en ambos casos, resulta aporética porque nos sitúa solo de modo parcial en la posibilidad de la acogida, una acogida siempre insuficiente, que se malogra en la infinitud de la venida y en la imposibilidad de recomponer, de forma total y cerrada, las experiencias perdidas.

¿Cómo acoger a quien es infinito? Es probable que eso solo sea posible con una acogida que no se detenga, que no cese de abrirse, en una acogida infinita, porque solo la infinitud de la acogida neutraliza la infinitud de la venida. Luiselli nos sitúa en el acontecimiento mismo, en la imposible posibilidad de decirlo del todo, porque coincide con un presente que participa del infinito y que no va a dejar de recomenzar. La prosa de Luiselli es, así, una invitación a elevar exponencialmente nuestra capacidad de amar y acoger para suturar el dolor de una venida que nunca se cerrará y que se ha convertido en uno de los retos principales de las sociedades actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÍNSA, F. (2012). *Palabras nómadas. Nueva cartografía de la pertenencia*. Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- BARTOLOMÉ RUIZ, C. (2014). Los refugiados, umbral ético de un nuevo derecho y una nueva política. *La Revue des droits de l'homme*, 6, s.p.
- BENJAMIN, W. (1973). *Tesis de filosofía de la historia*. Madrid: Taurus.
- CASTANY, B. (2007). *Literatura posnacional*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- DERRIDA, J. (1977). Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento. Palabras de Jacques Derrida en el seminario: «Decir el acontecimiento ¿es posible?». Recuperado de https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/decir_el_acontecimiento.htm
- ETTE, O. (2008). *Literatura en movimiento. Espacio y dinámica de una escritura transgresora de fronteras en Europa y América*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ETTE, O. (2015). Desde la filología de la literatura mundial hacia una polilógica filología de las literaturas del mundo. En Gesine Müller, Dunia Gras (eds.), *América Latina y la literatura mundial: mercado editorial, redes globales y la invención de un continente* (pp. 323-367), Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert.
- ETTE, O. (2017). *Filología polilógica. Las literaturas del mundo y el ejemplo de una literatura peruana transareal*. Granada: Universidad de Granada.
- LEVINAS, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- LUISELLI, V. (2019). *Los niños perdidos (un ensayo en cuarenta preguntas)*. Madrid: Sexto Piso.
- LUISELLI, V. (2019[b]). *Desierto sonoro*. Madrid: Sexto Piso.
- MORA, V.L. (2014). Globalización y literaturas hispánicas: de lo posnacional a la novela glocal. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, II(2), 319-343.
- NOGUEROL, F. (2008). Narrar sin fronteras. En J. Montoya Juárez, A. Esteban (eds), *Entre lo local y lo global. La narrativa latinoamericana en el cambio de siglo (1990-2006)* (pp. 19-35). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert.
- SÁNCHEZ ZAPATERO, J. (2019). La literatura concentracionaria: universalidad, representación y memoria. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 19, 431-455.

RECORDAR EL OLVIDO: LA PRESENCIALIDAD DE LA AUSENCIA EN LAS SELECCIONES POÉTICAS. EL CASO DE CUBA

ROSARIO PÉREZ CABAÑA

Centro Universitario San Isidoro, Sevilla, España

RESUMEN

El estudio de las colecciones y selecciones poéticas permite indagar en el valor significativo de las exclusiones tanto como en el de las inclusiones. El binomio presencia-ausencia permite un acercamiento a las teorías de la dialéctica entre memoria y olvido a través de los procesos selectivos de las antologías poéticas. Toda selección supone la creación de un espacio central electo cuya periferia constituye la ausencia. Distinguir conlleva necesariamente un ejercicio de “olvido”; ahora bien, en qué nivel de certeza podemos considerar que todo olvido es involuntario, que no hay una presencia latente e intencionada en cada vacío de la materia seleccionada; hasta qué punto la ausencia no responde también a un proceso de discriminación que conduce a la desmemoria.

A partir de los estudios sobre la memoria de pensadores como Marc Augé, Jacques Le Goff, Tzvetan Todorov, Maurice Halbwachs, Michel Foucault, Yuri Lotman y B. A. Uspensky, realizamos una aproximación teórica a la cuestión de los múltiples intereses que subyacen en el acto de la selección de autores y obras, y su consecuente conformación de corpus poéticos ideales que configuren una tradición o establezcan un canon. El resultado, en ocasiones, supone una distorsión de la realidad, esto es, del corpus potencial, que ve manipulada su densidad representativa a través del diálogo de ausencias frente a presencias.

Para ilustrar esta revisión teórica, proponemos algunos casos de antologías poéticas cubanas cuyos criterios selectivos arrojan luz a los diversos intereses operantes en la inclusión de determinados autores y al “olvido” de los que no fueron invitados a la celebración de la posteridad.

PALABRAS CLAVE

Memoria, olvido, selección, canon, poesía, antología.

INTRODUCCIÓN

Si toda memoria es ficción, si el recuerdo posee capacidad de recreación en cuanto reproduce algo que ya no está pero estuvo, y así su materia se integra en el espacio de lo ficticio, entonces el relato resultante distorsiona la realidad y manipula su densidad a través de ausencias frente a presencias. Tras la criba, todo lo que no permanece pertenece al espacio pasivo del *no estar*, pero no a la actividad latente del *no ser*. Distinguir conlleva un necesario ejercicio de olvido. Ahora bien, en toda selección, cuando esta no es fruto del azar sino de unos planteamientos previos que el lector convierte en criterios fundamentados, estos “olvidos” no siempre son casuales. Y aquí es donde podemos aventurar que, la selección —como la memoria— y los olvidos, también está bajo sospecha.

¿Omisión o descuido? En este contexto, es interesante plantearse por qué determinadas obras son más dignas de memoria que otras. Por ello, proponemos una reflexión sobre los criterios que rigen las selecciones, sobre la capacidad reescrituraria que conllevan, los intereses personales e institucionales que operan en sus mecanismos, su aportación a la historiografía literaria, su repercusión en los cánones y contracánones literarios, su contribución al imaginario y a la memoria colectiva, su vínculo con el concepto de identidad nacional o el cuestionado nivel de objetividad, inocencia o descuido que deja unos nombres en el olvido y consagra a otros.

Los conceptos memoria y olvido, doblegados por su contrariedad semántica, en realidad se exigen mutuamente. Existe un requerimiento a partir del cual es imposible afirmar el uno y negar el otro o viceversa. Su propia cópula les da existencia, y no existirían sin su contrario; es más, se definen en su otro: "Llevar a cabo el elogio del olvido no implica vilipendiar la memoria, y mucho menos aún ignorar el recuerdo, sino reconocer el trabajo del olvido en la primera y detectar su presencia en el segundo. La memoria y el olvido guardan en cierto modo la misma relación que la vida y la muerte" (Augé, 1998, p. 9). En ocasiones, la presencia inminente de la ausencia adquiere un valor significativo. Le Goff en su ensayo *El orden de la memoria* considera que el estudio de la memoria social es fundamental a la hora de afrontar los problemas del

tiempo y de la historia, en relación con lo cual "la memoria se encuentra ya hacia atrás y ya más adelante" y en el estudio histórico de la memoria histórica "es necesario atribuir una importancia particular a las diferencias entre sociedad de memoria esencialmente oral y sociedad de memoria esencialmente escrita (1991, p. 134). Todorov, por su parte, en su ensayo *Memoria del mal, tentación del bien*, plantea su discrepancia con el concepto de "memoria colectiva" al considerar que más que memoria es un discurso que se mueve en el espacio público como la imagen que una sociedad quiere dar de sí misma (2002), planteamiento con el que está considerando la proyección de los imaginarios sociales, siempre — como el poema— ficticios y veraces a la vez.

La dimensión temporal de la memoria es capaz de generar contrafactualmente el futuro como reconstrucción del pasado. Lotman y Uspensky abordaron esta cuestión en el marco de la memoria de una cultura:

Puesto que la cultura es memoria, o, en otras palabras, registro en la *memoria* de lo ya vivido por la colectividad, está ligada inevitablemente a la experiencia histórica *pasada*. Por consiguiente, en el momento de su surgimiento la cultura no puede ser constatada como tal, de ella se toma conciencia sólo *post factum*. Cuando se habla de la creación de una nueva cultura, tiene lugar una inevitable anticipación, es decir, se sobrentiende lo que (como se supone) devendrá memoria desde el punto de vista del futuro que es reconstruido (es natural que sólo el futuro mismo sea capaz de mostrar la legitimidad de tal suposición) (1996, p. 172).

Y esa cultura, como construcción colectiva, también participa de la alteración de lo ficticio. Foucault, en relación a las consideraciones platónicas de memoria, consideraba que el sentido histórico implica tres usos de falsificación —paródico, disociativo (o destructor de la identidad) y sacrificial (o destructor de verdad)— que se oponen a los conceptos de historia o reminiscencia, tradición y conocimiento, y plantea la necesidad de hacer de la historia una contra-memoria (1991, p. 25). Ricoeur, por otra parte, reparó, en su ensayo *La memoria, la historia, el olvido*, en las manipulaciones y los abusos a los que la historia está sometida, ya sea por las ideologías del olvido o por las forzosas rememoraciones que

impone el recuerdo (2003, p. 194). Halbwachs, en su ensayo *La memoria colectiva*, sostenía que mientras un recuerdo sigue activo, es inútil fijarlo por escrito, porque “la historia comienza en el punto donde termina la tradición” (2004, p. 80), el momento en que se desintegra la memoria social. La necesidad de escribir la historia no nace hasta que los hechos están demasiado alejados en el tiempo como para que podamos encontrar todavía durante bastante tiempo testigos que conserven algún recuerdo.

Sin duda, los factores operan de modo muy distinto en los pueblos sin escritura donde la transmisión oral implica sus propias técnicas de memorización y conservación. En estos pueblos, tal como planteaba el etnólogo e historiador Leroi-Gourhan, la imprenta supuso la revolución de la memoria occidental, cuyas latitudes rebasan los límites del documento impreso para acoger las reminiscencias fuera de su contexto (1971, pp. 258-259). Este aluvión de textos y de contextos comenzó a engrosar la memoria colectiva de un modo que en el siglo XX era imposible exigirle abarcar el contenido de las bibliotecas. Y es aquí donde, entre otras herramientas de síntesis y expansión, las antologías ejercen una de sus funciones fundamentales: comprimir el contenido literario del cerebro impreso en un intento de convertir esa síntesis en memoria colectiva de las culturas nacionales, hacerlas sobrevivir y avanzar, pero también pervivir. Y esta es una de las funciones de las selecciones antológicas, registrar la producción mediante lo que Pierre Nora llamó *memoria-archivo* (2008, p. 98). A la pervivencia, a evidencia y a la videncia que supone el diálogo entre memoria y olvido en las selecciones poéticas dedicaremos estas páginas.

1. LA MEMORIA DE LA (S)ELECCIÓN

El acto de coleccionar conlleva siempre —como el posterior acto de seleccionar— un intento de preservación. En la colección, basta con reunir en un conjunto todo aquello que, regido por un carácter común, un «recolector» ha congregado. En estos incipientes actos recopilatorios, es fácil que no se le otorgue excesiva importancia al carácter homogéneo o heterogéneo del conjunto. Se trata, por tanto, de rescatar, de salvar de los estragos del tiempo y del olvido una producción que, de otro modo,

correría el riesgo de dispersarse y en esa diseminación terminar perdiéndose. Pero a medida que la producción literaria de un país crece, lo hace también el desorden del corpus que la compone. La literatura, como parte de un sistema, también participa de la teoría del caos, y viene exigiendo un mecanismo de organización que la haga accesible, manejable, comparable en su conjunto. Este interés del hombre por domeñar su propia producción lo ha llevado a numerosos intentos de ordenación. Como es lógico, en los momentos en que el conjunto literario aún no se ha expandido demasiado, basta con reunir los elementos de naturaleza literaria y señalarlos-apartarlos de otros conjuntos de naturaleza o características distintas. Pero cuando aumenta la producción, el conjunto se complica con variaciones de diversa naturaleza que exige reorganizarlo en un sistema. Aquí es cuando el concepto de selección cobra relevancia en función de su cualidad legitimadora y sistemática. Ya no basta con coleccionar lo producido para preservarlo o exhibirlo, sino que es preciso elegir *aquello que se ajuste a un criterio establecido*, es decir, seleccionar, preservar lo (s)electo.

En los países sin tradición literaria —y en los de tradición reciente— es frecuente hacer acopio indiscriminado de la producción poética para iniciar la formulación de una tradición propia. De ahí que, en ocasiones, este tipo de compilaciones carezca de un verdadero carácter antológico—entendido esto como un proceso de selección y, por tanto, de discriminación atendiendo a criterios concretos— y se adecúan, a partir de un valor registrativo —lo que Nora denominó, como vimos, *memoria-archivo* (2008, p. 98).

Dando por sentada la vinculación existente entre las antologías y la historia, cabe reparar en qué historia reflejan aquellas, qué huellas preservan y por qué, qué fluctuaciones realizan sobre la continuidad de la historia y cómo construyen y reconstruyen la tradición. La memoria, no en un sentido individual y autobiográfico sino histórico, despierta ansiedad en las sociedades en cuanto su debilidad conlleva el peligro de la pérdida de la tradición. La historiografía intenta en ocasiones suplir esta debilidad; y las antologías, como herramientas de parcelación, discontinuidad y elección de autores y tiempos, hacen lo propio, ofreciendo una panorámica o un segmento de historia *re-creada*. La vinculación del hecho

antológico con la historia y la historiografía es innegable. La memoria no deja de ser un proceso creativo de un tiempo reconstruido desde el presente y está contaminada de él. De modo que no solo el pasado deja sus huellas en el presente, como nos dice la lógica histórica, sino que el propio presente puede imprimir sus huellas en el pasado. De algún modo, la antología usa mecanismos similares al canon en el sentido en que este se articula como “la necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro” (Mignolo, 1998, p. 251). Tanto el canon como las antologías participan de la memoria y buscan proyectar su poder hacia el futuro. La dialéctica entre memoria y olvido, ese tácito y oscilante diálogo, conlleva, por tanto, una desincronización interesante en cuanto construye el pasado a posteriori y lo recrea, lo somete, lo domina, en lo que Guzmán Méndez, a propósito del canon y la construcción y (de)construcción de la memoria, ha llamado “la domesticación del recuerdo” (2014, pp. 14-18).

La selección antológica implica un doble proceso temporal, dado que supone buscar en la memoria lo que debe ser recordado; por tanto, se orienta hacia el pasado (en el proceso de elección) para dirigirse al futuro (en el proceso de proyección). La amnesia parcial del corpus total nos lleva a cuestionarnos qué es lo que el olvido esconde, qué voces claman en esos vacíos. Las antologías, como la memoria, ni en sus más pretendidos actos reminiscentes, están libres de sospecha. Las ausencias no intencionadas, errores en cualquier caso de memorización o desconocimiento, no nos aportan información relevante acerca del proceso de selección; sin embargo, los “olvidos” conscientes están repletos de carga semántica de gran interés que nos permite profundizar en los criterios (visibles e invisibles) que han intervenido en la elección. Entre los elementos elegidos y los silenciados se establece una relación tácita cuyo análisis puede convertir en elocuente la fundamentación de dichos criterios. De este modo, la relación ausencia-presencia se convierte en un nuevo espacio pleno de significaciones, que podría llegar a constituir por sí solo una auténtica antología de autores “olvidados”. Por ello, podemos convenir en que las antologías dicen tanto como callan y el silencio antológico se convierte en una fuente altamente informativa, en una especie de discurso historiográfico alternativo.

Puesto que ausencias hay, y sería imposible que no las hubiera, quizá las menos "peligrosas" para el sistema literario serán aquellas que el lector pueda echar en falta. ¿Pero qué ocurre cuando las ausencias silencian las voces que legítimamente deberían clamar y, sin embargo, reposan en su silencioso y oculto letargo? De igual manera que la historia de la literatura, los corpus antológicos se van construyendo a partir de elecciones estructuradas en un todo condensado mediante una sucesión de elipsis. Construidas a partir de grandes presencias, la historia literaria y las antologías, paradójicamente, también se edifican mediante grandes ausencias. La oposición binaria que establece toda historia literaria (autores presentes frente a autores ausentes) está en muchas ocasiones en función de intereses concretos. El hecho de privilegiar a determinados autores implica necesariamente obviar a otros, y esto no siempre es arbitrario. Sin embargo, cuando la historia literaria de un ámbito geográfico concreto lo requiere (por ejemplo, si su tradición literaria está en proceso de formación) puede ocurrir que de la oposición binaria no interese más que la presencia, es decir, los autores marcados; o dicho de otro modo, interesa que todo sea presencia para así justificar la existencia de un corpus lo más amplio posible que legitime la tradición literaria.

Pero las antologías, tal como planteó Mario Benedetti, son como olimpos que admiten solo un número limitado de dioses (1987, p. 33). Recordemos que precisamente en función de esos olvidos necesarios, las antologías siempre son *culpables*: no en vano Marrero las denominó el "género de la disculpa" (2001, pp. 15-26). En relación a estas exclusiones "antológicas", Max Aub que toda antología debería incluir únicamente a aquellos poetas que, si fueran excluidos, "dejaran coja la representación de la poesía escogida. Con lo que el número vendría a ser muy reducido y la injusticia flagrante. Por eso los encargados de las mismas suelen curarse en salud buscando en el número el remedio de la calidad" (1960, p. 19).

Como se ve, detrás de un canon, como detrás de cada antología, siempre hay grandes privilegiados y no menos grandes afectados. Es indiscutible que todas las literaturas están repletas de ausencias. Y, obviamente, el canon ha favorecido a determinados autores en detrimento de otros. Y considerando que el canon no es una entidad inmutable y puede variar

la lista de autores “clásicos” con independencia de circunstancias no siempre literarias, también puede modificar, en su proceso de selección, el corpus literario individual. Si entendemos el canon como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”, como lo definió Enric Sullà (1998, p. 11), habrá que plantearse que determinadas obras son más dignas de memoria que otras. Teniendo en cuenta la concepción preservativa de las selecciones poéticas, cabe pensar, de una parte, que si en la colección “falta” algo tal vez sea fruto del azar o del olvido no intencionado: sencillamente, un error en la propensión holística de toda colección. Sin embargo, cuando el hombre comienza a *seleccionar*, el olvido empieza a estar bajo sospecha y la ausencia cobra protagonismo y funcionalidad. De algún modo, el seleccionador se convierte en juez que premia y castiga, y la selección se convierte, como ha señalado Ruiz Casanova, en “sanción literaria” (Ruiz Casanova, 2007, p. 61). Si los elegidos construyen el relato de la literatura, los excluidos escriben el relato de la ausencia. Y tal vez aún esté por escribir la gran antología de los ausentes

2. VIDENCIAS Y EVIDENCIAS: DOS TEMPRANAS COMPILACIONES CUBANAS

En el caso de Cuba, en el contexto de la necesidad de reescribir su singularidad en clave de nación a través de su literatura, encontramos que desde el siglo XIX se incoa el olvido en un proceso de *retorno-suspensio-comienzo* —tal como lo definió Marc Augé en *Las formas del olvido* (1998, p. 64)—, proceso que se instaura en la cronología que fija el paulatino alejamiento de los modelos de sometimiento colonial y la búsqueda de independencia política y cultural. A partir del segundo tercio del siglo, se produce una proliferación verdaderamente llamativa de compendios poéticos de todo tipo: colecciones que intentan rescatar, salvar del olvido la producción poética del país; compilaciones ocasionales, laudatorias, conmemorativas, luctuosas y de otras variadas naturalezas; pero también hallamos tempranos ejemplos de selecciones panorámicas, temáticas, incluso de género. El análisis de estas compilaciones arroja luz sobre el predominio numérico durante este siglo de las colecciones de carácter fortuito sobre las antologías sustentadas

en criterios históricos o estéticos. Infinidad de álbumes, almanaques, coronas fúnebres, aguinaldos o colectáneas de carácter heterogéneo salen de las imprentas; no sin recoger en algunos casos a autores de relevancia y composiciones estimables. Sin embargo, al margen del medio centenar de compilaciones poéticas de ocasión que aparecieron en Cuba —de carácter luctuoso el mayor número, seguidas de las de carácter laudatorio, conmemorativo, reivindicativo y de certámenes—, también hallamos desde temprano interesantes tentativas de selecciones programáticas conducentes a la formación de parnasos nacionales —incluso supranacionales— y que, con mayor o menor fortuna, fueron construyendo un corpus sobre el que modelar una tradición y en las que podemos apreciar un interesante juego de presencias y ausencias.

Los criterios en los que sustentan estas obras implican en algunos casos el deseo del servir de *evidencia* de la memoria textual; en otros, de postularse como *videncia*, es decir, como proyección de futuro. Para ilustrar esta cuestión, hemos decidido situarnos en 1833, año en el que se publican en Cuba dos de las más tempranas colecciones poéticas —si obviamos el caso episódico de un tempranísimo opúsculo publicado en 1823 que recogía la obra de Francisco Rodríguez Ucares (El Capacho), junto con composiciones de otros autores— que recogen visiones diametralmente opuestas en fondo y forma que marcan el inicio de dos tendencias diferenciadas: la discriminación programática y el acopio indiscriminado, lo que aquí hemos llamado *videncia* —por su intención de clarividencia y futuridad en el establecimiento de un canon— y *evidencia* —en cuanto la compilación ejerce de registro y demostración de un corpus lo más amplio posible—. Nos referimos a las *Rimas Americanas*, seleccionadas de Domingo del Monte, bajo el seudónimo de Ignacio Herrera Dávila, y la *Colección de poesías arregladas por un aficionado a las musas*, recopiladas por el impresor José Severino Boloña.

La primera de ellas, las *Rimas americanas*, supone una temprana tentativa americanista en el contexto de la cubanidad; de hecho es la primera antología de poesía americana publicada en el Continente. El nombre que reza como autor es el de Ignacio Herrera y Dávila, seudónimo bajo

el que se esconde la figura de Domingo del Monte¹²¹. A pesar de que esta obra, según se lee en el prólogo y en el colofón, pretendía ser el primero de una serie de volúmenes que conformarían una colección de la poesía continental, que no llegó a continuarse, podemos decir que supone la primera tentativa de “parnaso fundacional” americano, adelantándose a las grandes antologías supranacionales que se publicarían después en el resto de Hispanoamérica, en cuyo trono estaría la *América poética* de Juan María Gutiérrez, publicada en Chile en 1846.

La publicación de las *Rimas* coincide con un momento histórico en el que Hispanoamérica está sumida en numerosas crisis ante el surgimiento de los distintos estados-nación que fueron sucediéndose desde las primeras décadas del siglo. En Cuba, sin embargo —aún colonia española—, los criollos experimentan la incipiente necesidad de definir una identidad propia y reclamar la autonomía de la Metrópoli. Y en este contexto, la antología presenta un evidente interés desde un punto de vista ideológico, en cuanto ofrece paradójicas lecturas entre americanismo, insularidad e hispanismo (Bruno, pp. 75-98). Al tiempo que la isla mira hacia el continente buscando referentes del independentismo y signos supranacionales definitorios de un espíritu continental, los signos de la cubanidad comienzan a convertirse en estilema del discurso imperante y la poesía va a convertirse en vocera del discurso patrio. En estos momentos en que América está viendo surgir a sus naciones, la conciencia de la identificación del hombre con el entorno servirá de modelo de representación de lo propio. La aparición de las antologías en la América de habla hispana está vinculada a proyectos políticos nacionales y es precisamente a partir de los procesos independentistas cuando prolifera este tipo de obras sujetas a fines nacionalistas y de divulgación de lo identitario, conceptos asociados al símbolo dominante de la libertad, como ha señalado Hugo Achúgar: “El ideograma de la libertad es lo que constituye el discurso ideológico de estos parnasos y es lo que los editores entendieron como razón suficiente para su publicación”

¹²¹ Domingo del Monte y Aponte utilizó diversos seudónimos en sus escritos: Gonzalo Fernández de Oviedo; Iñigo López de Mendoza, maestro de Artes; Br. D. Toribio Sánchez de Almodóvar y Un Suscriptor.

(Achúgar, 1997, p. 22). La perentoriedad de reunir las producciones poéticas nacionales, anterior a la búsqueda de la supranacionalidad, conlleva el descuido propio de la urgencia. Rosalba Campra señala a este respecto que “frente a los tradicionales florilegios españoles, los americanos reivindican un carácter en cierta forma “salvaje” que justificaría, entre otras cosas, eventuales desórdenes de composición” (2014, p. 71). Los propios vaivenes históricos en esta época convulsa favorecerán el desorden de algunas colecciones y, como en el caso de *Rimas americanas*, su interrupción como proceso en el tiempo.

La tentativa de Del Monte de recopilar una gran colección poética americana, de ser sincera, se distanciaría del resto de antologías continentales porque aquellas surgieron una vez se habían consumado los procesos independentistas y en las *Rimas*, si bien podemos atisbar un deseo de identificación americanista, hay un discurso ideológico más complejo apegado a su condición de colonia, y en el que, a través de un entramado de múltiples intenciones, se observa, además, la reivindicación de la cubanidad junto el apego a la Península y a los intereses criollos; es decir, como trasunto de la propia burguesía criolla. Pero lo cierto es que en las *Rimas americanas*, la selección de autores es escueta y, presumiblemente, muy meditada. Lejos de la extensísima colección de Boloña, que representará un sentir estético e ideológico diametralmente opuesto, en las *Rimas* solo reúne un selecto grupo de cuatro autores, entre los cuales, como hemos señalado, se encuentra el propio autor enmascarado bajo el seudónimo del Toribio Sánchez de Almodóvar. Los tres restantes, todos amigos del autor, son José Policarpo Valdés (también conocido por los seudónimos de Polidoro y El Silencioso); Félix Tanco y Bosmeniel, y el poeta y dramaturgo argentino afincado en España Ventura de la Vega. Según Del Monte, estos representantes del primer “parnaso americano” publicado en Hispanoamérica —y recuérdese que tres de los cuatro son cubanos— resaltan por haber abierto “la verdadera senda de la poesía americana”, esto es, por haber abandonado la imitación de los modelos españoles como era común en la poesía escrita en América, motivo por el cual, según Del Monte, no había florecido una verdadera tradición americana, tal como se advierte en el prólogo de *las Rimas*:

No era de estrañar que los Hispano-Americanos, á quienes naturaleza dotó de ingenio peregrino, de perspicacia de entendimiento y de agudeza en sus concepciones, hablando una lengua rica, fluida y armoniosa como la Castellana, no hubiesen adelantado en la Poesía durante los años que la cultivaron. Dignas eran de investigarse las causas que se oponían al progreso de esta arte encantadora: entre otras muchas que no se ocultaran por cierto á los hombres pensadores, me parece muy principal la de la servil imitacion con que se sujetaban los vates de este hemisferio al modelo de perfectibilidad en el arte que le ofrecian los poetas de Castilla (p. I)¹²².

El ideario estético y ético de la literatura para Del Monte pasaba por afianzar una tradición específicamente cubana utilizando los recursos de una lengua con tanta tradición como la española y haciéndola mostrar la realidad local; es decir, imitar las formas pero no la temática, ajena por completo al sentir de América:

Pero al mismo tiempo que se aprendia el idioma poético de los Garcilasos y Riojas, se repetia maquinal y desacertadamente la espresion de las mismas ideas, con la diferencia á favor de los de España, que ellos cantaban con estro y vigor poético lo que veían y sentian, y los de América solo presentaban en sus versos un reflejo descolorido, un eco apagado de las imágenes copiadas del tipo primitivo [...] ¿Qué era ver á un Habanero, por ejemplo, que jamas salió de los climas tropicales, pintarse en una égloga, sentado bajo un álamo frondoso tañendo la zampoña ó el caramillo, al lado de su zagala coronada de mirtos y espadañas, objetos todos exóticos que ni aun visto los habia, orillas del caudaloso Tajo, o del lento Manzanares, refiriéndose en sus coplas á las costumbres campestres de la remota España, sin tener ojos para ver las bellezas innumerables que por do quiera se le presentaban en su florida patria coronada de verdura y de una primavera eterna? (pp. I-II)

Para Del Monte, la unidad idiomática era central y legitimadora de una tradición común y entendía la lengua española como marca de adherencia a dicha tradición. Y, de algún modo, a través de esta fórmula unificadora, estaba legitimando la lengua de la patria cubana en un intento de centralización del espacio periférico insular:

¹²² En las citas textuales, mantenemos la ortografía de los originales.

Pocas naciones en el mundo pueden presentar más derechos que la española a llamar sobre su lengua y su literatura la atención y el estudio [...] Basta recordar que los nobles acentos de la lengua castellana fueron los primeros, de entro todos los idiomas europeos, que resonaron en las playas del nuevo hemisferio; en español se dieron los primeros vítores y aclamaciones que salían de la isla de Guanahani (Del Monte, 1929, p. 159).

María Pía Bruno ha reparado en la paradójicas relaciones de enunciación que establece Del Monte con las *Rimas americanas* moviéndose, por una parte, entre su compromiso como ideólogo y hombre de letras y su faceta de integrante de la élite criolla que debe equilibrar su ideología con los intereses españolistas; y por otra, entre las esferas de la insularidad y el americanismo (2016, p. 78). Esta compleja dualidad es lo que aparta a las *Rimas americanas* de la tradición de las antologías nacionales que se habían publicado en el continente, dado que no puede leerse como una obra de independencia; el propio autor es “representante de la Ilustración criolla que pregona las luces de la Modernidad al tiempo que mira con recelo lo bárbaro y atávico del sistema esclavista y, por último, se asume como descendiente español, de sangre blanca y cultura latina” (p. 80)¹²³.

La conciencia del ser americano se constituye como un acto moral más que como una cualidad geográfica, de ahí que pronto surgiera esa necesidad de reunir la producción americana en un proceso invisible que fuera dibujando un imaginario común. Sin duda, a Del Monte le interesaba la búsqueda de una tradición propia; el hecho de que impulsara a los más jóvenes a la realización de un romancero que unificara esta forma poética de la tradición española adaptándola a los temas cubanos y al ideario patrio parece estar inoculando en los escritores del futuro una fórmula propia, criolla pero ilustrada, y un acceso a la cubanía por la senda de la insularidad, pero también de la tradición española. Del mismo modo, su concepción del americanismo tampoco parece oponerse frontalmente a lo hispano. En relación a la insularidad, también se advierte un ensimismamiento que vuelve la espalda al resto del

¹²³ *Ib.*, p. 80.

archipiélago caribeño. Hasta el último tercio del siglo XIX no encontramos una antología antillana. No se advierte un sentimiento de identificación con el resto de las islas del Caribe, de manera que el puente que comienza a construirse hacia lo americano traza su recorrido hacia el continente. Y en Cuba, los letrados criollos sienten su país como una isla hispana coaligada por lazos históricos, culturales y lingüísticos con la Península; frente a Las Antillas, espacio que asumen como ajeno y bárbaro (Bruno, 2016, p. 83).

El didactismo de Del Monte insta, por tanto, a una mirada centrípeta, una vuelta al entorno —isleño pero también continental— como única forma de proclamación de una literatura propia con una lengua universal:

¿A dónde dejaba el servil imitador las poéticas campiñas de Cuba, el frondoso mamey, émulo vencedor de los álamos de Europa, el precioso tamarindo, la añosa ceiba, la dulcísima piña, reina de los pensiles de Pomona, el mango regalado y otras infinitas producciones vegetales que enriquecen y hermocean nuestra Isla? ¿Por qué no volvía la vista á ese continente de América, prodigio estupendo del Artífice supremo, donde en escala mayor se ve la mano de Dios haciendo alarde de su ilimitado poderío? Allí podría admirar á cada instante las gigantescas y tremendas moles de los Andes, que estribados sobre bases de oro, como se espesa un gran poeta de Guayaquil, tocan al cielo con sus erguidas cumbres y cruzan en su estension del uno al otro polo..... el caudaloso Mississipi que va recojiendo infinidad de rios, y hecho un profundo mar, desagua en el Océano (p. III).

Especialmente interesante es el modo en que introduce su propia obra bajo el nombre de Toribio Sánchez de Almodóvar, a quien define como el “inventor de los Romances Cubanos”. El tono de estas composiciones rompe con el resto de los autores que reflejan una línea todavía neoclásica¹²⁴. Teniendo en cuenta que para Del Monte el romanticismo cubano se inicia con los poetas populares que incorporan el sentir local y el paisaje a sus poemas, podemos considerar que el propio autor se está manifestando como un augur romántico que utiliza el romance —de

¹²⁴ Los romances incluidos son “El montero de la sabana”, “El desterrado del hato”, “El guajiro” y “La patria”.

tradición española— para plasmar la identidad de Cuba y de América e invocar con ello una tradición propia.

En las *Rimas americanas* se sintetizan los postulados delmontinos de didactismo y de deseo de configuración de una identidad cubana que armonizara el sentimiento tanto patrio como americanista con los deseos autonomistas y con los intereses que emanaban de su doble situación de intelectual reformista y de hacendado criollo. Una compleja enunciación que, como representante de la cultura del país, intenta difundir a través de la poesía.

En el extremo opuesto de la práctica compilatoria se encuentra la segunda de las colecciones publicadas en Cuba en 1833, la *Colección de poesías escogidas por un aficionado a las musas*, que supuso el primer intento de salvaguardar la producción poética de la Cuba colonial. El impresor José Severino Boloña reúne en dos volúmenes una selección de poemas publicados en la isla desde finales del siglo XVIII. Aunque pueda entenderse como la primera tentativa cubana de ordenación panorámica (si podemos llamar panorama al período que comprende las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del XIX), en la obra, junto a la idea de preservar la producción poética tanto cubana como española, sobresale claramente el interés de registrar la historia de Cuba y su pertenencia a la corona a partir de los textos que habían ido reflejando tanto los hitos relevantes como los actos o sucesos que reflejaban acontecimientos de índole más cotidiana. La obra reúne composiciones de un total de 149 autores, muchos de los cuales son anónimos o aparecen ocultos bajo seudónimos, anagramas o iniciales indescifrables. En la dedicatoria a Ángel Laborde y Navarro —militar español y Jefe de Apostadero de La Habana— con que se inicia la obra, ya se declara como intención “salvar del olvido” mediante la imprenta los poemas que reflejaron y recrearon la historia de la isla; esto es, el compilador está privilegiando la historia sobre la poesía:

Al hacer esta colección en dos tomos que ofrezco a V.E. he deseado salvar del olvido, con el recurso de la imprenta a cuya noble profesión consagré mi tiempo y aplicación desde los primeros años de mi juventud, algunos sucesos y justos motivos que movieron las musas visoñas [sic] de Almendares a ensayos de poesía (1833, pp. 1-2).

Salvar del olvido a través de la poesía supone para Boloña independientemente del valor de los materiales seleccionados, realizar un rescate de la historia y un ejercicio de reconstrucción historiográfico: “Yo he creído que mi prensa al resucitar recuerdos, da materiales a la historia de las letras sobre algunos años atrás de esta época” (p. 2). Muchas de las composiciones reunidas en esta obra habían salido antes de las prensas de Boloña, en libros, folletos o papel prensa. Y trazan un recorrido a través de la reordenación cronológica de la historia social, cultural, política y urbanística de Cuba desde los años de la aparición de *El Papel Periódico* (1790) hasta la fecha de publicación de la antología, con poemas que en gran número están dedicados a efemérides a través de las cuales puede rastrearse gran parte de la historia reciente de la Isla.

Los impresores en aquella época tenían un importante reconocimiento social gracias a su doble condición de funcionarios y de burgueses, ya que, por una parte, dependían de los encargos oficiales de las instituciones gubernamentales y de la corona y estaban protegidos por estas; y, por otra parte, disfrutaban de un estatus elevado y de un reconocimiento como hombres de letras. Obviamente, para llegar a esta situación, había que saber manejar tanto el oficio como la política y, sobre todo, prestar servicios constantemente como impresor y como súbdito, manifestando su constante adhesión a la monarquía y actuando siempre como un “fiel vasallo”, lo que les permitía gozar de ciertos privilegios que los equiparaba a los funcionarios y a los cortesanos (Fornet, 2014, p. 19). La situación privilegiada de José Severino determina claramente la posición ideológica del impresor y, por extensión, los “criterios” que rigen la *Colección de poesías*.

Si bien es cierto que el elevado número de autores y composiciones denota una evidente falta de criterio selectivo, la obra en sí misma posee el valor del catálogo y de la reordenación en una sola obra de las manifestaciones dispersas en periódicos, obras, cuadernos, álbumes u opúsculos que preservaban el material poético producido en Cuba desde finales del siglo XVIII— fecha en que la familia Boloña funda la imprenta—. Gran parte del material seleccionado por Boloña había sido publicado en las páginas del *Papel Periódico*. No obstante, el hecho de que los periódicos comenzaran a incluir composiciones poéticas en sus páginas, aunque de

manera esporádica, no legitima el valor de estas; a decir verdad, sabemos que la práctica común consistía en que los poetas, o los aspirantes a poetas, enviaran sus versos a la imprenta o los dejaran personalmente en el buzón que solían tener estos establecimientos para tales efectos, y teniendo en cuenta que el proceso de elección y publicación de los textos lo realizaban los propios cajistas del periódico, podemos presuponer la no excesiva exhaustividad de la selección. En esta obra, por tanto, se advierte la hegemonía de la presencia sobre la ausencia. Más que seleccionar las mejores muestras de la producción poética cubana lo escrito en Cuba, sobresale claramente el interés de registrar la historia de Cuba y su adhesión a la corona a partir de los poemas que habían ido reflejando tanto los hitos relevantes como los actos o sucesos que reflejaban acontecimientos de índole más cotidiana. Y por encima de este interés, la actitud laudatoria del editor que parece esconder la aspiración de seguir contando, como impresor, con el favor oficial.

Si en esta colección se manifestaba la necesidad de dejar *evidencias*, es decir, de registrar, de testimoniar en un claro ejercicio de mostración la producción poética escrita en Cuba; en las *Rimas* encontrábamos la preponderancia de la *videncia* como una lectura futurible donde la selección respondía a un interés de carácter prospectivo. La evidencia deja constancia del pasado; la videncia, del deseo de futuro. Ambas obras, a pesar de sus claras diferencias, muestran cómo desde los inicios de los procesos antológicos en Cuba la presencia y la ausencia se manifiestan como fórmulas conducentes a un mismo fin mediante distintos medios: en ambos casos, esas fórmulas pretende la instauración —bien como evidencia, bien como videncia— de una tradición; en ambos casos, se manifiestan como expresión de la memoria y el olvido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHÚGAR, Hugo (1997). Parnasos fundacionales: letra, nación y Estado en el siglo XIX. *Revista iberoamericana*, 178-179, 13-31.

AUB, Max (1960). *Poesía mexicana. 1950-1960*. Aguilar.

AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*. Gedisa.

- BENEDETTI, Mario (1987). El olimpo de las antologías. *Casa de las Américas*, 27(162), 138-141.
- BOLONIA, José Severino (1833). *Colección de poesías arreglada por un aficionado a las musas*, 2 ts. Imprenta José Boloña.
- BRUNO, M. P. (2009). Configuración de la patria y de las letras cubanas en el siglo diecinueve. *Anclajes*, 13(13), 41-59.
- BRUNO, M. P. (2016). La cubanidad de Domingo del Monte: entre la insularidad y el hispanismo americano. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 30, 75-98.
- CAMPRA, R. (2014). *Itinerarios en la crítica hispanoamericana*. Editorial de la Universidad de Villa María.
- MONTE, D. del (1929). Caracteres de la literatura española. En José Antonio Fernández de Castro (ed.), *Escritos de Domingo del Monte*, t. 2. La Moderna Poesía, 159-209.
- FORNET, A. (2014). *El libro en Cuba. Siglos XVIII y XIX*. Editorial Letras Cubanas.
- FOUCAULT, Michel (1991). *Metafísica del poder*. La Piqueta.
- GUZMÁN MÉNDEZ, D. P. (2014) El canon: construcción y (de)construcción de la memoria. *Estudios de Literatura Colombiana*, 34, 13-33.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias.
- HERRERA DÁVILA, I. [seudónimo de Domingo del Monte] (1833). *Rimas americanas*. Imprenta de Palmer.
- LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Paidós.
- LEROI-GURHAN, A. (1971) *El gesto y la palabra*. Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.
- LOTMAN, I. y USPENSKI, B. A. (1996). Sobre el mecanismo semiótico de la cultura. En *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*, t. 3. Cátedra, 168-193.

- MARRERO HENRÍQUEZ, J. M. (2001). El género de la disculpa. En E. Padorno Navarro y G. Santana Henríquez (coords.). *La antología literaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 15-26.
- MIGNOLO, W. (1998). Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?). En Enric Sullà (ed). *El canon Literario*. Arco/Libros, 237-270.
- NORA, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoires*. Trilce.
- RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- RUIZ CASANOVA, J. F. (2007). *Anthologos. Poética de la antología poética*. Cátedra.
- SULLÀ, E. (1998). El debate sobre el canon literario, en *El canon literario*. Arco/Libros, 11-34.
- TODOROV, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Península, 2002

DONAIRES FEMENINOS:
EL TRATAMIENTO DE LA FIGURA DEL GRACIOSO
POR PARTE DE LAS DRAMATURGAS
DEL SIGLO DE ORO

DRA. ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ
Universidad Isabel I, España

RESUMEN

Mientras que el canon es un espacio reducido y aparentemente estanco e inmóvil, la periferia es dinámica y heterogénea. Si bien es tentador dibujar una dicotomía simple que enfrente el poder dominante con el sujeto subalterno, lo cierto es que no existe un único grupo marginal que dialogue con el poder hegemónico. Se trata, más bien, de diversos grupos que conversan con el poder dominante y entre sí, grupos porosos y flexibles. De manera que un mismo individuo puede encontrarse (y definirse) a través de varios rasgos de la marginalidad: sexo, raza, religión, clase social, etc.

Es indudable que existe y ha existido tradicionalmente opresión en la figura de la mujer. Sin embargo, no es comparable la experiencia de una mujer blanca y de clase social elevada a la experiencia de la mujer criolla, la mujer negra o la mujer de clase económica inferior. Esto plantea la pregunta de cómo se relacionan los subalternos entre sí. En concreto, en este caso se explora la cuestión de cómo se relaciona la dramaturga, subordinada por el hecho de ser mujer, pero elevada por su posición económico-social, con los individuos masculinos, (y por tanto dominantes), pero de clase inferior (dominantes en el espacio subalterno). Esto cristaliza en un estudio de la figura del criado gracioso en las obras de teatro firmadas por mujeres: “El muerto disimulado” de Ángela de Azevedo, “Valor agravio y mujer” de Ana Caro y “Los empeños de una casa” de Sor Juana.

La figura del “gracioso” en el teatro áureo se construye con un personaje masculino de clase baja, un criado ingenioso pero cobarde y glotón que se deja llevar por las bajas pasiones, egoísta e interesado. De manera significativa, la subalteridad del personaje se manifiesta incluso través del nombre. El criado no lleva nombre de persona, no es Juan, Lope o Diego, sino que porta nombre de objeto o animal: Clarín, Ribete, Papagayo, etc.

Entendiendo que la función de una obra literaria es reproducir la ideología dominante, manteniendo al sujeto subalterno en posición inferior, entonces la construcción del “gracioso” contribuye a reforzar la separación de clases sociales. Es por ello interesante analizar si las obras de las dramaturgas, sujetos subalternos y frecuentemente exiliados

del círculo del canon, repiten este patrón de dominación hacia los sujetos de clase social inferior o, si por el contrario, estas autoras encuentran espacio para mostrar solidaridad hacia el “gracioso”. Al mismo tiempo, es fundamental mantener en mente a Spivak y la noción de que el subalterno no podrá hablar mientras utilice los medios y el discurso del poder dominante. Precisamente la comedia conlleva una serie de expectativas en cuanto a su forma, estructura y desarrollo de las que es difícil escapar. Es por ello comprensible que se reproduzcan ciertos patrones cuando la energía de la autora se dirige en primer lugar a justificar su posición como creadora y arañar un espacio para sí en el mundo de las letras.

PALABRAS CLAVE

Teatro, mujeres, arquetipos, subalterno, siglo de oro

INTRODUCCIÓN

Mientras que el canon se caracteriza por su exclusividad y reducido tamaño, de manera que solo unos pocos autores elegidos pueden entrar a formar parte del mismo; la periferia, el terreno salvaje fuera del canon es dinámica, heterogénea y difusa. Por esta razón hay que evitar caer en la tentadora dicotomía que enfrenta un único poder dominante contra un sujeto subalterno que es igualmente homogéneo. Lo cierto es que la periferia canónica se compone de múltiples grupos e incluso un solo individuo puede definirse por varios rasgos de la marginalidad como el sexo, la raza, la religión o la posición económica-social.

En ese sentido, es indudable que ha existido y todavía existe una fuerza opresiva sobre la mujer. Sin embargo, no es comparable la experiencia de una mujer blanca y de clase social elevada a la experiencia de la mujer criolla, la mujer negra o la mujer de clase económica inferior. Del mismo modo, aunque hombres y mujeres pueden ocupar el espacio subalterno, su experiencia y su relación hacia el grupo dominante es diferente. Se plantea entonces la cuestión de cómo se relacionan los subalternos entre sí y cómo se gestiona su posición en ese entorno de subalteridad.

En este caso, se propone estudiar la obra de tres mujeres: Ángela de Azevedo, Sor Juana Inés de la Cruz y Ana Caro Mallén de Soto, entendiéndose que las dramaturgas se hallan en una posición dúplice,

marginadas por una parte por el hecho de ser mujeres, pero al mismo tiempo perteneciendo al grupo dominante por la posición económico-social de todas ellas. Dentro de las obras de estas dramaturgas se propone a continuación analizar la figura arquetípica del “gracioso” o “donaire”, es decir, un personaje masculino y por tanto dominante pero perteneciente al grupo social inferior, lo que supondría que sea un sujeto dominante dentro del espacio subalterno, de la misma manera que la escritora es un sujeto subalterno en el espacio dominante. Con estos elementos, la cuestión a analizar radica en si existe cierta solidaridad entre subalternos, un reconocimiento de los males que ambos sufren (aunque la experiencia en sí sea distinta) o si por el contrario cada grupo subalterno soporta y se relaciona de manera individual con el poder dominante sin establecer lazos entre sí.

Para ello, se realizará en primer lugar un repaso de la construcción y rasgos definitorios del arquetipo del personaje del “gracioso” para a continuación analizar si este patrón se mantiene en las obras de las tres autoras o si se detectan desviaciones. En concreto, se estudiarán “El muerto disimulado” de Ángela de Azevedo, “Valor agravio y mujer” de Ana Caro y “Los empeños de una casa” de Sor Juana.

1. EL ARQUETIPO DEL GRACIOSO

El arquetipo del “gracioso”, también llamado “donaire”, es una figura clave del teatro barroco español. Sin embargo, resulta difícil establecer unos orígenes definidos para este personaje. Cressman (2020) considera que se trata de una evolución del bufón medieval, mientras que Arjona (1939) ve en el gracioso una figura nueva que con toda probabilidad llega por primera vez a las tablas en torno a 1595 en la obra *La francesilla* de Lope de Vega. Eso afirmaba el propio Lope que reclamaba la paternidad de este personaje que pronto se convirtió en requisito indispensable de las comedias.

Revisando las características de este primer gracioso lopesco, Tristán, padre de cuantos donaires en el teatro ha habido, se observa que es borracho, cristiano, paródico de su amo, presuntuoso, vulgar, irrespetuoso, refunfuñón, desinteresado por el amor cortés y las mujeres y, además, cobarde. Tan crítico es con todos los personajes que si no encuentra de

quién burlarse lo hace de sí mismo. Al mismo, tiempo, su mayor preocupación son el dinero, la comida y demás placeres terrenales.

Los descendientes de este primer “donaires” heredan igualmente gran parte de estas características. De ese modo, Arango (1980) señala que los rasgos fundamentales que configuran el arquetipo del “gracioso” son su picaresca y su procedencia pueblerina. Al mismo tiempo, McCurdy (1979) observa en todos ellos una cobardía innata y un sentido pragmático que repudia el concepto idealizado del honor. Sin embargo, también se aprecia que «su moral es realista; sus bromas, plebeyas.» (Arango, 1980, p. 377). En ese sentido, el “gracioso” sirve para contrastar con la seriedad del protagonista y actuar como contrapeso de este, convirtiéndose en la gran figura barroca por la unión de contrastes en una misma persona. Aunque es cobarde, el “gracioso” actúa como la voz de la conciencia; si bien es de clase baja y por tanto sin honor, realiza agudas observaciones morales y filosóficas dignas del mejor cortesano de castiglione.

De manera que la base fundamental sobre la que se construye este personaje es el hecho de que su procedencia sea de un extracto social inferior. Si el “gracioso” es precisamente eso, gracioso, es porque o bien actúa tal y como se espera de la clase baja (cobarde y glotonamente) o porque se desvía de lo establecido y demuestra un inesperado ingenio o altura moral que no se asocian a ese estamento.

Es entonces primordial que cada faceta de este personaje revele su extracto social para que en todo momento esté presente en la mente del público. Cressman, por ejemplo, observa que el “gracioso” tiene un patrón lingüístico distintivo y que «it is often their words and idiomatic expressions that evoke laughter from the audience» (2020, p. 63). Pero más allá de una forma de hablar afectada que aúna al mismo tiempo el ingenio y la extracción social baja, de manera significativa la subalteridad de este personaje se manifiesta a través del nombre. El criado “gracioso” no tiene nombre de persona, no es Juan, Lope o Diego, sino que los herederos de ese primer Tristán tienen un nombre deformado que a menudo evoca un objeto o animal: Clarín en *La vida es sueño*, Coquín en *el médico de su honra*, Calabazas en *Casa con dos puertas* (Calderón)

Mengo en *Fuenteovejuna*, Cornejo en *El maestro de danzar*, Pinelo en *El favor agradecido*, Batín en *El castigo sin venganza* (Lope), Catalinón en *El burlador de Sevilla*, Cristal en *No hay peor sordo* (Tirso de Molina), y Chinchilla en *El castigo de la miseria* (Hoz y Mota). Una cosa es evidente y es que este “gracioso” deshumanizado, despojado del rasgo mínimo de la persona, es un requisito indispensable en las obras dramáticas del barroco español.

Este énfasis en el extracto social bajo del “gracioso” responde a la función que cumple dicho arquetipo en el discurso de la obra. Como bien indica Fernández Montesinos, «por imposición de la misma estructura social del país, fue necesario que los viejos exponentes de virtudes y vicios, tendencias e ideales coincidieran absolutamente con las clases sociales» (1969, p. 310). Los personajes del teatro no solo se encargan de avanzar la trama, sino que también recae sobre ellos la responsabilidad de representar un grupo social y con él un patrón de comportamiento apropiado a esa figura. En concreto, Arellano (1960) observa la tendencia a oponer el “gracioso” frente al personaje noble y el código de honor que este supuestamente encarna. Efectivamente, los nobles han de preocuparse por el honor y la virtud por encima de todo, mientras que sus criados y en especial el “gracioso” «en técnica de claroscuro, representa lo bajo o grotesco: el miedo, la ausencia del principio de honor, la tosquedad sensual, la glotonería» (Valbuena, 1950, p. 323).

Pfandl, por su parte, ve en el “gracioso” una forma de contentar a todos. La moral del “gracioso” es «groseramente realista» y si bien por ese realismo puede representar el sentido común, tanto en «su rastrera manera de pensar y obrar, y en la vulgaridad de sus convicciones» encontramos el fondo oscuro contra el que contrastar la brillante pureza de la figura noble. (1953, p. 419). De la misma manera, Cressman (2020) considera que el “gracioso” cumple claramente una función mediadora. «The gracioso plays a fundamental role in distracting the audience, often refocusing their attention to a pathetic plight suffered by the gracioso himself» (2020, p. 60). Cressman observa que, aunque lo que suceda al “gracioso” pueda ser verdaderamente dramático, su función es siempre la de despertar la carcajada y permitir que el público se relaje en preparación a escenas más serias. Además, el “gracioso” es un instrumento

para la difusión de información, resumiendo lo acaecido, ampliando ciertos sucesos y compartiendo consejos. De igual modo, Ruiz Ramón señala que «fundamentalmente, el gracioso es, como personaje, “un punto de vista” que amplía, vitalmente, el sentido de la acción dramática»; el “gracioso” actúa a manera de espejo «no para relejar la realidad tal cual es, sino para dar la *otra* imagen» (2000, p.140). Juntas, la imagen del “gracioso” y la del noble construyen la realidad española barroca.

Si entendemos que la función de una obra literaria es reproducir la ideología dominante, manteniendo al sujeto subalterno en posición inferior, entonces la construcción del “gracioso” contribuye a reforzar la separación de clases sociales. Si bien se conceden al “gracioso” atributos positivos, como el ingenio y un cierto sentido práctico de la vida, estos se ven compensados por el énfasis en su cobardía, glotonería y, especialmente, en su falta de honor, todo lo cual se subraya al impedir que el “gracioso” aparezca como un ser humano completo puesto que se le niega un atributo tan básico como es el nombre de persona.

Es por ello interesante analizar si las obras de las dramaturgas, sujetos subalternos y frecuentemente exiliados del círculo del canon, repiten este patrón de dominación hacia los sujetos de clase social inferior o si, por el contrario, estas autoras encuentran espacio para mostrar solidaridad hacia el “gracioso” puesto que ambos sufren algún tipo de sometimiento.

2. DRAMATURGAS

La mujer escritora ha visto reprimida su actividad en varios frentes, desde su educación más restrictiva y superficial, a contar con medios económicos y materiales que le permitan el tiempo y energía suficientes para escribir. Pero, sobre todo, el mayor obstáculo para la escritura femenina han sido las barreras socioculturales que reprueban el mero acto de escribir siendo mujer. Como bien indica Cixous en *Le rire de la Méduse* (1945) es la propia mujer quien integra esa prohibición social y por ello autocensura su acceso a la escritura. La consecuencia principal de esta situación es que la mujer escritora debe justificar su presencia en el mundo literario ante sí misma y ante los demás. Esto supone una mayor

conciencia y reflexión sobre sus elecciones estéticas y artísticas ya que todas ellas serán juzgadas de manera especialmente severa.

En este contexto, encontramos tres escritoras de obras dramáticas en el imperio del barroco español.

2.1. ÁNGELA DE AZEVEDO

Esta dramaturga hispano-portuguesa escribió “El muerto disimulado” entre 1640 y 1644. Se trata de una comedia clásica de capa y espada basada en un doble enredo de identidad falsa. Dos hermanos, Clarindo y Lisarda, adoptan traje y nombre fingido y bajo esa identidad ejecutan una serie de enredos para obtener a la persona amada, Jacinta y Álvaro respectivamente.

Sin embargo, el patrón habitual de dama-criada y señor-criado aquí aparece truncado pues si bien la obra presenta una pareja de criados estos sirven únicamente a mujeres. Así, la doncella Jacinta tiene como servidora y confidente a Dorotea y, en menor medida, a la joven Hipólita. Por su parte, la arrojada Lisarda cuenta con el apoyo de Papagayo. De manera que los galanes de la obra, Álvaro, Clarindo y Alberto, actúan sin el contraste del “donaire” para enfatizar sus atributos nobles.

Este criado que acompaña a Lisarda cumple punto por punto con todas las características del “gracioso”. Es ingenioso, cobarde y no tiene nombre de persona sino de animal. Como buen papagayo, es locuaz y tendente a decir sin sentidos. Con frecuencia, gran parte del humor de la obra se deriva de su verborrea inoportuna. Al mismo tiempo, Papagayo narra y comenta las acciones de su ama, permitiéndose juzgar las motivaciones de Lisarda al abandonar su casa al amparo de un disfraz.

Precisamente este es un punto relevante de la obra. Lisarda deja su casa disfrazada de hombre, adoptando el popular arquetipo teatral de la mujer varonil. Como muchas de las Rosauras de la época, Lisarda actúa motivada por la venganza ya que su hermano Clarindo ha sido asesinado. Pero, al tratarse de una comedia ligera, el público pronto descubre que Clarindo logró sobrevivir el ataque y, repuesto de sus heridas, anda por esa misma ciudad bajo una identidad falsa preocupado por sus propios asuntos amorosos. La supervivencia de Clarindo es verdaderamente

afortunada ya que una vez Lisarda llega a la ciudad resulta evidente que la venganza le importa poco y anda más ocupada en vivir aventuras. De hecho, Lisarda logra localizar al presunto asesino de su hermano, Álvaro, y viendo su apuesta y bizarra figura Lisarda decide que, si logra casarse con él, todo quedará perdonado. ¿Qué es un hermano muerto cuando el asesino es tan guapo?

Por tanto, si bien el comportamiento del “gracioso” Papagayo es el habitual, ni el personaje de Lisarda ni el derrotero por el que discurre la trama son convencionales. Especialmente si además se tiene en cuenta la trama del personaje de Jacinta, que se niega rotundamente a casarse con el novio que su padre ha elegido para ella. A lo largo de la obra Jacinta ofrece al público un nutrido compendio de argumentos a emplear en las discusiones domésticas sobre las perspectivas matrimoniales, junto con un tutorial de estrategias para evitar que el padre imponga su criterio. En ese sentido, la obra destaca por la independencia femenina y el control de su propia sexualidad por encima de las presiones familiares y sociales.

Por tanto, la energía de la autora se concentra en desarrollar sus personajes femeninos de manera que el “gracioso” Papagayo queda relegado a la posición habitual de las comedias sin que Ángela de Azevedo extiende hacia él una mano solidaria. Esta indiferencia se explica por varios motivos. Por una parte, es posible que dada la temática de independencia femenina la autora prefiriera concentrar la atención en ese tema en lugar de ampliar el foco hacia la situación de todos los subalternos. Por otro lado, dado que el comportamiento de Lisarda es verdaderamente transgresor y que es preciso entrar en un juego de retórica malabarista para justificar su conducta, es posible que la autora prefiriera limitar la cantidad y calidad de transgresiones de su obra entendiendo que es más fácil transigir con un punto de desobediencia que aceptar la rebeldía generalizada. Esta misma idea es precisamente la que aplica Jacinta, quien comienza una estrategia de resistencia al matrimonio concertado que resulta más fácil de mantener en el tiempo que la rebeldía abierta a la autoridad paterna.

2.2. SOR JUANA

Sor Juana Inés de la Cruz escribió la comedia de enredo “Los empeños de una casa” en 1683 (publicada en 1690) con motivo del nacimiento del primogénito del virrey de la Nueva España. La acción de la obra transcurre dentro de una casa en la que dos pérfidos hermanos, Pedro y Ana, tratan por todos los medios de separar la pareja formada por Carlos y Leonor, dos enamorados que se han fugado para casarse. Ana cuenta con la ayuda de la criada Celia para hacer que Carlos olvide a Leonor y se refugie en sus brazos, mientras que su hermano Pedro se enfrenta solo a los desdenes de Leonor, que se mantiene fiel a Carlos. Es precisamente este caballero, Carlos, el amo del “gracioso” Castaño.

De nuevo se observa la tendencia a bautizar al criado “gracioso” con apodos más que con nombres. En este caso “Castaño” responde al color de la piel del criado. Esto, unido a algunas referencias al contexto novohispano de la época, ha hecho que la crítica quiera ver en este criado a un mestizo mexicano. Por lo demás, Castaño tiene el comportamiento que se puede esperar de los personajes de su clase: cobarde donde su amo es valiente, práctico e interesado donde Carlos es leal frente al peligro; Castaño aconseja a su amo que se olvide de Leonor que es hermosa y discreta, pero pobre, y acepte la mano de Ana que es rica y está claramente interesada en él. Así mismo, Castaño demuestra un ingenio verbal que le hace verdadero merecedor de la consideración de “donaire”, si bien su empleo de la lengua es marcadamente coloquial y vulgar. De hecho, la expresión de Castaño sirve para producir la risa tanto por sí misma como por el contraste que dibuja con la expresión culta y discreta de otros personajes como Leonor.

Una escena en concreto da pie a esta comparación en la que Castaño demuestra todo lo que no es, enfatizando especialmente su clase social baja. Se trata de un momento en el acto tercero en el que Castaño se ve obligado a usar los vestidos de Leonor para salir de la casa sin miedo a ser arrestado por la justicia. Apenas ha terminado de engalanarse, Castaño es sorprendido por Pedro, quien tomándolo por la auténtica Leonor reprocha a Castaño su frialdad ante sus ardientes súplicas. A pesar de que Castaño da muchas muestras evidentes de que no es una dama,

especialmente por sus expresiones directas y terrenales quejándose de la mala comida de la casa y de los gruñidos de las criadas, Pedro insiste tercamente en su porfía hasta el punto de que Castaño termina por prometerle su mano en matrimonio y un hijo varón que herede la hacienda con tal de librarse de su falso pretendiente. Aun así, Pedro no queda del todo conforme y encierra a Castaño con llave en una alcoba, esperando de ese modo garantizar e incluso forzar el sí de Leonor.

De esta manera, Sor Juana establece un vínculo entre Leonor, la dama protagonista indiscutible de la obra, y Castaño. Los vestidos de Leonor que ofrecen protección al criado Castaño son al mismo tiempo su pérdida. Así, Sor Juana indica que, dama o criado, ambos son víctimas del mismo poder representado por Pedro, el caballero que trata por todos los medios de imponer su criterio. Para Castaño disfrazarse de dama no es la solución porque las mujeres se enfrentan igualmente a obstáculos que restringen su libertad. En ambos casos, además, la fuente de sus problemas tiene el mismo origen, ya que se trata del caballero blanco y rico que impone su voluntad.

Por tanto, aunque la construcción de este personaje emplea los atributos tradicionales, la utilización del “gracioso” en este caso conduce a subrayar su subalteridad de manera crítica, denunciando no los posibles defectos del subalterno como es habitual, sino la relación de desequilibrio y desigualdad que se establece con el poder dominante. Se trata pues de una actitud crítica que conduce, si no a la solidaridad entre subalternos, a la censura del abuso de poder por parte de aquellos que lo sustentan.

2.3. ANA CARO

La comedia de 1655 de Ana Caro “Valor, agravio y mujer” es una comedia de capa y espada prototípica a la que en ocasiones se ha denominado también comedia “de falda y empeño” por el papel destacado que las mujeres y en especial su protagonista, Leonor, tienen en la obra.

Efectivamente, la obra trata del empeño de Leonor de vengar el agravio que Juan le ha infligido para lo cual viaja disfrazada del caballero Leonardo y acompañada únicamente de un criado. A partir de ahí, Leonor desencadena una sucesión de enredos que le permiten manipular la

situación para lograr su objetivo y que Juan cumpla su promesa de matrimonio con ella.

Aunque en la obra participan otros personajes nobles como Estela, Fernando y Ludovico, Leonor y su galán, Juan, son claramente los dos personajes sobre los que descansa la acción. Así, el papel del “gracioso” se divide y se reparte entre ambos. Juan cuenta con el criado Tomillo mientras que Leonor tiene al fiel Ribete con ella. Esto contrasta con el papel de la criada que a menudo se opone y complementa al “gracioso”. No hay dos criadas para estos “graciosos” sino una sola, Flora, que prefiere mantenerse independiente.

En cuanto a Tomillo y Ribete, una vez más estos personajes cumplen el patrón establecido. Se trata de hombres de clase baja que disfrutan de comer y dormir y que comentan las acciones de sus amos. El rasgo más significativo de estos personajes es, sin duda, su nombre. Se trata de los ejemplos más deshumanizadores que se han visto hasta ahora puesto que no hacen referencia a nada vivo ni tienen relación metonímica con ellos. Papagayo no deja de ser un animal vivo y se relaciona con su personaje por su verborrea. Castaño es una referencia reduccionista al color de la piel de este personaje, pero mantiene una vinculación a través de esta característica vital. Pero ni el personaje de Ribete tiene nada de franja, festón o fleco ni tampoco este apelativo se refiere a algo animado. Lo mismo ocurre con Tomillo, que nada tiene que ver con esta planta aromática que, si bien por planta pertenece al reino de los seres vivos, al emplearse para sazonar la comida la primera referencia que invoca el nombre “tomillo” es el de las hojas cortadas y secas.

Esta construcción del personaje atendiendo a todos los rasgos prototípicos del “gracioso” contrasta con su actuación a lo largo de la obra. Por una parte, si bien Tomillo comenta las acciones de su amo y difiere respecto al sentido del honor de su señor, la discusión que mantienen ambos personajes, Juan y Tomillo, es inversa a lo habitual. Es decir, Juan abandona a Leonor sin el menor escrúpulo para la situación en que se queda la dama deshonrada, lanzándose a la persecución de su nuevo interés, la dama Estela. Tomillo, su criado, le reprocha esta conducta duramente y sus primeras palabras en escena desean que el propio diablo

se lleve a su amo porque «es fuerza que pagues/sacrilegio tan enorme» como es haber renegado de su palabra y dejar a una mujer deshonrada (Caro, 1655, p.5). De modo que en esta ocasión es el criado y no el noble quien tiene verdadero sentido del honor y muestra un comportamiento social.

Más aún ocurre en el caso de Ribete, criado que acompaña a Leonor lealmente. Ribete guarda tanto el secreto de la identidad de Leonor como a la propia persona de Leonor. Donde el “gracioso” suele ser cobarde, Ribete jura que se enfrentará a cuantos donjuanes se interpongan en su camino para evitar que sea su señora quien se bata en duelo. Leonor no necesita esa ayuda y muestra ser una gran espadachín, pero aprecia de todos modos el riesgo que Ribete está dispuesto a correr y por ello reconoce haberlo elegido no tanto como criado como por amigo (Caro, 1655). De esta manera el vínculo entre dama y “gracioso” se hace explícito y patente. Leonor establece con Ribete una relación de confianza y reconocimiento mutuo que contrasta con la de Tomillo y Juan, que no gozan de esa complicidad.

Ribete es sin duda merecedor de la estima de Leonor pues de la misma manera que ella transgrede las normas sociales y se erige como protectora de su honra y brazo de la justicia, Ribete reniega de su condición de criado “gracioso”. Así, Ribete rompe la cuarta pared y critica a los autores enfadosos que describen a los “graciosos” «muertos de hambre y gallinas» (Caro, 1655, p.16) para acto seguido hacer un sentido alegato por su dignidad. Ribete no acepta que deba ser cobarde y se pregunta «el que ha nacido alentado / ¿no lo ha de ser si no es noble?» (Caro, 1655, p.16). Con ello Ribete denuncia la adscripción social de vicios y virtudes que impiden que un personaje de clase baja pueda exhibir características positivas. Efectivamente, tanto él como su compañero Tomillo demuestran un sentido del honor y la justicia bastante más desarrollado que el de otros personajes como el egoísta Juan o el narcisista Ludovico.

De modo que en esta obra se aprecia claramente un ejercicio de solidaridad entre subalternos. Tomillo, sin apenas conocer a Leonor, denuncia lo injusto de su situación. Ribete ofrece su brazo para que Leonor

cumpla su venganza y en respuesta Leonor quebranta la distancia social y eleva al criado al rango de amigo, mostrando con él una confianza que no otorga a su propio hermano quien debería ser el principal guardián de la honra de Leonor y encargado por tanto de buscar venganza. Sin embargo, en lugar de confiar en el hombre que la sociedad designa para su defensa, Leonor acude a sí misma y a su criado, demostrando así que existe un reconocimiento mutuo y una confianza implícita entre subalternos.

3. CONCLUSIONES

En *Can the subaltern speak?* Gayatri Spivak (1985) reflexiona sobre la capacidad del individuo de expresarse cuando se encuentra inserto en una estructura de dominación. Spivak se debate entre la necesidad de escuchar a la mujer y la sospecha de que esas expresiones femeninas no respondan tanto al verdadero deseo de la mujer como a la estructura patriarcal que habla a través de ella. Spivak concluye que resulta casi imposible escapar al discurso dominante y, en cierta manera, el subalterno está abocado a reproducir los medios de su sometimiento.

En ese sentido, las dramaturgas no pueden expresarse verdaderamente por dos motivos fundamentales: por formar parte de esa esfera cultural de la que es muy difícil escapar, y por emplear para su expresión los mismos medios que utiliza el sistema dominante, en este caso, la comedia de enredo. Si bien se puede aceptar, y Spivak así lo hace, que el subalterno manifieste una actitud crítica y consciente del contexto de dominación en que se encuentra, es más difícil que pueda llegar a una expresión libre si no se modifica el discurso de manera profunda.

Sin embargo, esa modificación no siempre es posible ya que esto supondría no entrar a participar en el círculo de expresión literaria. Para que las escritoras estudiadas pudieran ser aceptadas como autoras y creadoras era requisito social indispensable que escribieran aquello que el poder dominante marcaba como legítimo. En este caso, se trata de escribir comedias de tres actos, de enredo, y con un personaje que cumpla el papel del “gracioso”. Pueden aceptarse modificaciones estructurales, y en las tres obras estudiadas se aprecia una relación desigual entre las parejas de personajes, pero no puede haber una comedia sin su “gracioso”. Tal y

como indica Cressman, «as the full-length baroque comedia developed, the “gracioso” became almost a requisite character in every dramatic text written» (2020, p.65). Por tanto, resultaba indispensable que las dramaturgas incluyeran este arquetipo. Teniendo en cuenta que su aceptación en el círculo literario ni siquiera estaba garantizada, no podían permitirse – y acaso ni siquiera se les ocurriría – la extravagancia de alterar sustancialmente esta representación, ni mucho prescindir de ella.

No obstante, encontramos que siempre hay espacio para la resistencia y visiones alternativas. Si bien las tres dramaturgas acatan el requisito de incluir un “gracioso”, varían en su cumplimiento. Papagayo en “el muerto disimulado” es el más cercano al arquetipo general del “gracioso”, quizás para servir como sustento en una obra en la que la protagonista femenina exhibe un comportamiento muy desviado de la norma. Castaño en “Los empeños de una casa” resulta más corpóreo y desarrollado que muchos de sus camaradas donaires. Además, a través de su disfraz permite establecer una relación solidaria con las damas indicando que unos y otros son peones dentro de la estructura de poder. Finalmente, en “Valor, agravio y mujer” se produce una verdadera ejecución subversiva merced a la duplicación del “gracioso”. El arquetipo se divide en dos personajes, Tomillo y Ribete, lo que permite complementar sus perfiles con otros atributos. Si Ribete aconseja a su señora, Tomillo critica a su amo. Mientras Tomillo se preocupa por conseguir comida y los favores de la criada Flora, Ribete denuncia la representación del “gracioso” como cobarde y alcahuete. De esta manera, Ana Caro escribe lo que se espera de ella y al mismo tiempo introduce una visión diferente.

Por tanto, se puede concluir con la idea de que si bien estas obras mantienen el arquetipo del “gracioso” con sus características habituales, todavía hay espacio para un guiño cómplice entre dos subalternos que se reconocen por la experiencia común de la opresión. En todo caso, la representación no es homogénea y las dramaturgas no actúan como un todo unitario, sino que, como se indicaba al principio, los subalterno actúan de manera independiente y se enfrenta de distinta forma al poder dominante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGO, M.A. (1980). El gracioso. Sus cualidades y rasgos distintivos en cuatro dramaturgos del siglo XVII: Lope de Vega, Tirso de Molina, Juan Ruiz de Alarcón y Pedro Calderón de la Barca. *Thesaurus*. XXXV (2), 377-386.
- ARJONA, J.H. (1939). El gracioso en Lope de Vega. *Hispanic Review*. VII (1), 1-21.
- ARRELLANO, I. (1994). La generalización del agente cómico en la comedia de capa y espada. *Criticon*. (60), 103-128.
- AZEVEDO, A (1645?/1999). *La margarita del Tajo que dio nombre a Santarem y El muerto disimulado*. Asociación de directores de escena de España.
- CARO MALLÉN DE SOTO, A. (1655/1993). *Valor, agravio y mujer*. Castalia.
- CIXOUS, H.. (1975/2012). "The Laugh of Medusa." En R.D. Parker (Ed.) *Critical Theory. A reader for literary and cultural studies* (pp. 242-256). Oxford UP.
- CRESSMAN FRYE, E. (2020). A funny thing happened on the way to the corral: Medieval origins of the "Broke" (Baroque) Gracioso. *Theatralia. Revista de poética del teatro*. 22, 59-72.
- FERNÁNDEZ MONTESINOS, J. (1969). *Estudios sobre Lope de Vega*. Anaya
- MCCURDY, R. R. (1979). Rojas Zorrilla's gracioso and the Renunciation of Honor, en S. Bowman (ed), *Studies in Honor of Gerlad E. Wade* (pp. 167-177). Porrua.
- PFANDL, L. (1953). *Historia de la literatura española en la edad de oro*. Gustavo Gili.
- RUIZ RAMÓN, F. (2000). *Historia del teatro español (desde sus orígenes hasta 1900)*. Cátedra.
- SPIVAK, G.C. (1985). Can the subaltern Speak? Speculations o widow-sacrifice (1985). En R.D. Parker (ed.), *Critical Theory: A reader for literary and cultural studies*. (pp.675-692). Oxford UP
- DE LA CRUZ, Sor Juana Inés (1683/ 2018). *Los empeños de una casa. Amor es más laberinto*. Madrid, Cátedra.
- VALBUENA PRAT, A. (1950). *Historia de la literatura española*. Gustavo Gili.

LA DEFENSA DE LOS ESCLAVOS EN *L'ESCLAVAGE DES NOIRS* (OLYMPE DE GOUGES, 1792)

ESPERANZA DE JULIOS COSTAS
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

El periodo prerrevolucionario es una época efervescente en Francia y el contexto en el que Olympe de Gouges (1748-1793) se consagra a la redacción de sus obras, lo que le permite incorporarse a la vida pública parisina y a los debates más controvertidos del momento. De origen burgués, Gouges no dominaba la lengua francesa, cuestión que no le impidió, sin embargo, publicar sus obras y manifestar sus protestas y reivindicaciones, llevándolas, incluso, a la escena de la *Comédie Française*.

En *L'Esclavage des Noirs* (1792) la dramaturga analiza la problemática de la esclavitud desde una perspectiva ilustrada, ya que considera que todos los seres humanos deben gozar de los mismos derechos y libertades, con independencia de su sexo y de su raza. No debe pasar desapercibido que el tema principal de esta pieza de teatro entra en colisión con los intereses económicos de la Francia de una época en la que se habían alzado voces tanto a favor como en contra de la esclavitud. Por tanto, la obra llevaría aparejados para su autora numerosos problemas de diversa índole que pudieron conducirla a la cárcel. Este es el motivo por el que Olympe de Gouges escribirá varias versiones de la pieza entre 1785 y 1792.

El carácter novedoso de la obra reside en que Olympe de Gouges lleva al teatro una temática antiesclavista, abordándola desde el subgénero del drama, lo que la distingue para la posteridad por haber escrito la primera obra dramática abolicionista. Además, es necesario subrayar que Olympe de Gouges realiza una defensa, no solo de los esclavos, sino de otros grupos vulnerables de la sociedad, ya que aborda, de manera secundaria, la cuestión de los derechos de los hijos ilegítimos, así como los de las mujeres. De este modo, la autora no solo se enfrenta al *lobby* colonial, sino también a aquellos que eran manifiestamente contrarios a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

A pesar de haber recibido una educación insuficiente, Olympe de Gouges consiguió superar los obstáculos que encontró en el camino, materializando en sus obras una lucha incansable en favor de los grupos más vulnerables de la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Colonialismo, Derechos civiles, Esclavitud, Igualdad, Literatura.

INTRODUCCIÓN

Los primeros escritos de autores franceses a favor de la abolición de la esclavitud comienzan a aparecer a mediados del siglo XVIII, siendo Montesquieu el primero en tratar el tema en 1748 en su obra *L'Esprit des lois*. En 1755, Jaucourt redacta la entrada “Esclavage” de la *Encyclopédie* y, en 1781, Condorcet publica sus *Réflexions sur l'esclavage des Nègres*. Sin embargo, la causa abolicionista contaba con numerosos adversarios.

En 1785 Olympe de Gouges escribe *Zamore et Mirza ou l'heureux naufrage*, versión inicial de *L'Esclavage des Noirs* (1792), cuya relevancia reside, entre otros aspectos, en haber llegado a la escena de la *Comédie Française* aun habiendo sido escrita por una mujer. Hecho, sin duda, meritorio teniendo en cuenta el riesgo que suponía escribir una obra de temática abolicionista, ya que se oponía claramente a los sectores de la sociedad que se lucraban gracias al mantenimiento de la esclavitud y de la trata.

Hasta ese momento, se habían publicado escritos de diversos tipos referentes a la esclavitud, pero ninguno se adentraba en el género dramático, lo que convierte a Olympe de Gouges en pionera en este campo. Malingret (2016, p. 189) indica que, aunque varios ilustrados habían escrito sobre la esclavitud antes que ella, esta seguía siendo una cuestión minoritaria para el gran público. Consideramos, por tanto, que *L'Esclavage des Noirs* no es una obra menor, dado que tuvo un cierto impacto en su época, independientemente de las críticas favorables o desfavorables que recibiera y de las representaciones convulsas de que fue objeto.

Llegados a este punto, nos hemos propuesto dar respuesta a dos cuestiones: *a)* por un lado, si esta pieza es característica de la producción literaria de Olympe de Gouges y, en caso afirmativo, determinar cuáles son los rasgos que permiten sostener esta afirmación; y *b)* por otro, definir hasta qué punto *L'Esclavage des Noirs, ou l'heureux naufrage* responde fielmente a la realidad social del momento y constituye un reflejo con nitidez los debates de la época acerca de la esclavitud. Para ello, estructuraremos nuestro trabajo en los siguientes apartados: 1. abordaremos sucintamente, en primer lugar, algunos rasgos de la esclavitud durante

el siglo XVIII; 2. en un segundo momento, nos centraremos en el análisis de la obra aludiendo a su contexto de producción y representación, así como a las críticas que recibió; 3. en el siguiente epígrafe, elaboraremos un estudio de la obra a partir de la teoría de los esquemas actanciales de Greimas (Ubersfeld, 1997), que nos permitirá extraer conclusiones que respondan a las cuestiones que nos hemos planteado; 4. todo lo anterior, nos permitirá realizar unas consideraciones conclusivas.

Es preciso indicar, por último, que en la elaboración de este trabajo nos hemos servido de una metodología interdisciplinar, en tanto que, a partir de un estudio literario de *L'Esclavage des Noirs*, hemos llevado a cabo un estudio histórico sobre las condiciones en las que (sobre)vivían los esclavos durante el siglo XVIII. Esta perspectiva metodológica es compatible con una orientación feminista que se relaciona con el análisis de la historia de la obra, esto es, con las vicisitudes a las que hubo de hacer frente Olympe de Gouges para lograr su objetivo: que su obra fuera representada en la escena de la *Comédie Française*.

1. HISTORIA DE LA ESCLAVITUD EN EL SIGLO XVIII

Siguiendo a Tarrade (1997, p. 412), las grandes aventuras de ultramar que dieron lugar a los descubrimientos de África y de América, propiciarían una eclosión del fenómeno de la esclavitud¹²⁵. La primera importación de esclavos negros a las colonias francesas de América tiene lugar en 1626, autorizada por el cardenal Richelieu. Más tarde, en 1642, será el rey Luis XIII quien, mediante un decreto, permita la trata de esclavos siempre y cuando estos sean convertidos al cristianismo. Así es como empiezan a desarrollarse las distintas compañías que llevan a cabo el comercio triangular, según Charon y Michon (2018, p. 23). Las embarcaciones partían de las metrópolis cargadas de mercancías con las que comprar individuos en las costas africanas. Una vez allí, debían conseguir personas suficientes para llenar el barco y después poner rumbo a América, donde intercambiarían personas por productos coloniales. Este

¹²⁵Atendiendo a Tarrade (1997, p. 412) y a Morenas (1978, pp. 38-39), la idea de sustituir a los amerindios por africanos se ha atribuido erróneamente a Bartolomé de Las Casas, sacerdote español que viajó a las colonias con el fin de cristianizar.

proceso podía durar entre tres y seis meses y no siempre era pacífico: se han documentado revueltas durante la navegación, como la acontecida en 1738, cuando la tripulación del *Affriquain* recurrió al uso de armas de fuego para poner fin al motín organizado por los esclavos (Charon y Michon, 2018, pp. 63, 67).

Por otra parte, sabemos que existía un conjunto de leyes que regulaba la esclavitud: el *Code noir* o *Código negro*, redactado por Colbert y publicado de manera póstuma en 1685. Los objetivos principales del texto eran imponer la religión católica a los esclavos; regular el destino de los niños fruto de relaciones entre esclavos; definirlos como bienes muebles y, por tanto, carentes de derecho a poseer bien alguno ni a casarse sin el acuerdo de sus propietarios. Tampoco podían ejercer la paternidad con sus hijos, puesto que estos pasaban automáticamente a pertenecer al dueño de los padres. Finalmente, el *Code noir* aspiraba a limitar los abusos de los dueños para con sus esclavos. No obstante, destacamos el carácter contradictorio del texto, ya que considera a los esclavos como seres humanos en el ámbito religioso, pero no en el aspecto jurídico. Es más, Tarrade (1997, p. 412) apunta que “*le Code noir n’a véritablement été appliqué que dans sa partie négative*”, es decir, que los propietarios coloniales vigilaron de cerca el cumplimiento de determinadas disposiciones del reglamento, al tiempo que se despreocuparon del cumplimiento de otras obligaciones, como los aspectos relativos a su evangelización o la limitación de los abusos y malos tratos de que eran objeto. En este sentido, Tarrade (1997, p. 412) atribuye a los filósofos el mérito de la abolición que se produce, provisionalmente, en 1794 y, con carácter definitivo, en 1848.

En efecto, durante el siglo XVIII se desarrolla una corriente de pensamiento contraria a la esclavitud y a la trata que conducirá, irremediablemente, al fin de estas prácticas. Así, a mediados de siglo, el movimiento se inclina más en la dirección de combatir la trata, lucha que cristaliza en la fundación de una sociedad antiesclavista en Londres en 1787, en cuyos estatutos se basará la *Société des Amis des Noirs* fundada en París en 1788. A ella pertenecieron personalidades como Mirabeau, el abate Grégoire o La Fayette, algunos de los cuales dejaron constancia de la pertenencia de Olympe de Gouges a esta sociedad, que sería una de las

pocas mujeres que formarían parte de ella (Tarrade, 1997, pp. 414-415; Blanc, 2014, p. 89-92). Esta asociación hizo grandes esfuerzos por modificar el orden de cosas en lo que concernía a la esclavitud, pero la presión ejercida por los clubes formados por partidarios de la esclavitud, que se organizaron en asociaciones como el *Club Massiac*, impidió que se llevara a cabo cualquier tipo de reforma.

Parece necesario destacar, no obstante, que existían dos debates fundamentales sobre el tema: *a)* por una parte, se discutían los motivos por los que derogar -o no- la esclavitud, que acabaría también con la trata de esclavos; *b)* por otra parte, se debatía sobre la forma más adecuada de abolir la esclavitud, en el caso de que finalmente se tomara dicha decisión, en relación con la cual sus partidarios se debatían entre una abolición progresiva y una abolición radical¹²⁶. Respecto al primer debate, los defensores de la esclavitud y de la trata eran, principalmente, quienes obtenían beneficios de su mantenimiento, es decir, la burguesía de las ciudades portuarias, como Burdeos o Nantes, y los propietarios de territorios en las colonias.

Mientras en la metrópolis se debatían estas cuestiones, en la isla de Santo Domingo, en agosto de 1791, se produjo una revuelta de esclavos que, sumada al inicio de la Primera Coalición, propiciaría la implantación del decreto del 4 de febrero de 1794, que abolía la esclavitud en todas las colonias francesas. Esta decisión de la Convención ratificaba la abolición de la esclavitud en Santo Domingo, que se había producido el 29 de agosto de 1793. No obstante, la trata continuó ejerciéndose en las islas que hoy en día conocemos como Reunión y Mauricio (Tarrade, 1997, p. 415; Charon y Michon, 2018, pp. 174-175; Gauthier, 1993, p. 742).

Sin embargo, el 20 de mayo de 1802 Bonaparte vuelve a instaurar la esclavitud, que se regiría de nuevo por el *Code noir* de 1685, un texto con más de 125 años de antigüedad. Bonaparte, además, intenta

¹²⁶ Condorcet, en *Réflexions sur l'esclavage des nègres* (1781), y Jaucourt, en el artículo "Esclavage" de *L'Encyclopédie*, abogan por la abolición gradual de la esclavitud, considerando que, de otro modo, numerosos esclavos se verían obligados a mendigar y, por tanto, quedaría abocados a la muerte.

reconquistar la isla de Santo Domingo a pesar de que allí ya se había proclamado una constitución que la hacía independiente de la metrópolis (Tarrade, 1997, p. 415; Charon y Michon, 2018, p. 175). En los años sucesivos, otras potencias derogarían la esclavitud y la trata, como Dinamarca en 1803 o Estados Unidos y Gran Bretaña en 1807. Esta última ejerce una gran presión sobre aquellos países que aún no habían aprobado la abolición, hasta el punto de que consigue imponerla en el Congreso de Viena que se desarrolla entre 1814 y 1815.

Finalmente, Napoleón suspendió la trata el 29 de marzo de 1815, decisión ratificada por Luis XVIII durante la Restauración mediante un artículo que se añadió al tratado firmado con Inglaterra en 1815 e instrumentada por una ordenanza que se publicó el 8 de enero de 1817 (Morenas, 1978, p. 100). Sin embargo, algunos autores indican que la trata seguiría practicándose de manera ilegal en Francia hasta el año 1848 (Charon y Michon, 2018, p. 175).

2. HISTORIA DE *L'ESCLAVAGE DES NOIRS* (1792)

*L'Esclavage des Noirs*¹²⁷ (1792) pertenece al subgénero del drama¹²⁸ y, por ende, al teatro de ideas, y tiene como eje temático la defensa de los esclavos, en una situación particularmente lacerante en el contexto de la Francia del XVIII. Esta obra es, en nuestra opinión, una pieza especialmente representativa del teatro de Olympe de Gouges y del conjunto de su producción literaria, y es representativa de la modernidad de sus ideas, en tanto que defiende la liberación de los dominados, en este caso, de los esclavos. Ello se observa en el estilo que Olympe de Gouges utiliza para la redacción de la pieza, ya que emplea un lenguaje accesible para la mayor parte del público, dado que pretendía sensibilizar a la sociedad,

¹²⁷ Parece ser que, entre 1785 y 1788, la obra recibió el nombre de *Zamore et Mirza, ou l'heureux naufrage*, denominación que después evolucionaría a *L'Esclavage des Nègres, ou l'heureux naufrage*, en 1789 para acabar llamándose *L'Esclavage des Noirs, ou l'heureux naufrage* a partir de 1790 (Blanc, 2014, pp. 90, 93, 96, 99; Noack y Duclos, 1993, pp. 61, 78).

¹²⁸ Como señala Le Hir (1994, p. 67), el drama nació como un puente entre la comedia y la tragedia. Este nuevo género utilizó la prosa con el fin de llegar a una audiencia mayor, en oposición a las obras en verso, solo accesibles a nivel lingüístico para los estratos más altos de la sociedad.

es decir, lograr la máxima difusión con el fin de que otros se sumaran a su causa.

No se nos debe escapar que la temática de la obra suscitaba rechazo en amplios sectores sociales y que, a causa de ella, se produjeron numerosos desencuentros que enfrentaron a la autora con la *Comédie Française*, ya que la esclavitud causaba división de opiniones y una gran polémica en la época. Su tema principal, que responde a una idea novedosa y esencialmente moderna, como es la igualdad de todos los seres humanos, suscitó un enfrentamiento con los terratenientes coloniales afincados en Francia, que defendían la esclavitud en nombre de la economía nacional. Además, para ellos “*the danger of Gouges’s play was not so much its content, but rather the fact that it brought attention to and openly discussed the issue of slavery*” (Le Hir, 1994, p. 78) en un momento en el que el encubrimiento de estas prácticas se había convertido en su estrategia política.

Escrito entre 1783 y 1784, el drama fue leído en la *Comédie Française* el 8 de junio de 1785, gracias a la protección de Madame de Montesson, con el nombre de *Zamore et Mirza, ou l’heureux naufrage* (Noack y Duclos, 1993, pp. 61, 63; Blanc, 2014, p. 92). Dado que la institución no se decidía a representar el drama, los conflictos entre las partes comenzaron a sucederse, de modo que, el 7 de septiembre de 1785, la pieza fue retirada del repertorio hasta 1789. Ante esta circunstancia, Olympe de Gouges busca la protección del duque de Duras, responsable del teatro en la corte, quien, sin embargo, la amenaza con una *lettre de cachet* (Noack y Duclos, 1993, pp. 64-66), de la que finalmente se libra.

Todo lo anterior concita la decisión de Olympe de Gouges de publicar *Zamore et Mirza, ou l’heureux naufrage* junto con las *Réflexions sur les hommes nègres* en 1788 (Blanc, 2014, p. 90). En estas *Réflexions* (Gouges y Groult, 1986, pp. 83-87) que acompañan a la obra dramática, se contienen algunas afirmaciones que no debemos ignorar: *a*) en primer lugar, afirma Gouges que la esclavitud de la raza negra es debida a los prejuicios y a los intereses de los blancos; *b*) añade, por otra parte, que la compasión que le suscita la situación de los negros, le ha impulsado a escribir su primera obra dramática teniendo como eje principal el tema de la

esclavitud; c) en tercer lugar, más allá de las consideraciones específicas sobre la esclavitud de la raza negra, la obra está impregnada de una marcada reivindicación de la igualdad de todos los seres humanos independientemente de sus circunstancias personales; d) por último, este escrito es un testimonio claro de los desencuentros entre Olympe de Gouges y la compañía teatral de la *Comédie Française*, que, como se ha indicado con anterioridad, excluyó de su repertorio la representación de esta obra durante cuatro años. Al hilo de ello, Gouges lanza una serie de diatribas contra la *Comédie Française* reprochándole la negativa de la compañía a poner sobre el escenario a personas de color y aconsejando a los actores sobre la forma de vestir y de hablar durante la representación.

Así pues, tanto la obra de teatro como el texto que la precede condenan fervientemente la trata de esclavos y la esclavitud, ya que la autora muestra su deseo de poner fin a tales actividades: “*Quand s’occupera-t-on de le changer [le sort des Nègres] ou du moins de l’adoucir ? (...) L’homme partout est égal*” (Gouges y Groult, 1986, p. 84). Convencida de la igualdad de todos los individuos, reivindica que dicha igualdad en materia de derechos se vea reflejada en las leyes para garantizar la supresión de los abusos y permitir su pleno desarrollo en cuanto personas.

Por otro lado, debido a que la *Comédie Française* no había vuelto a incluir su pieza de teatro en el repertorio, Olympe de Gouges presenta una denuncia ante las autoridades que podría sumir a la institución en un proceso judicial, lo cual motivó que finalmente se fijara la fecha de la primera de las tres representaciones que se llevaron a cabo entre diciembre de 1789 y enero de 1790 (Noack y Duclos, 1993, p. 63; Blanc, 2014, pp. 92-93).

Représentée le 28 décembre 1789 devant une salle déchaînée dans son opposition, ce drame en trois actes se vit priver de lendemain à cause, en partie, de l’acharnement des « Colons » qui profitaient du maintien de l’esclavage. (Trott, 2000, p. 35)

En efecto, los terratenientes coloniales tenían interés en que la representación no se celebre, por lo que la entorpecieron con ruidos constantes, entre los cuales también se escucharon aplausos, según indica Blanc (2014, pp. 95-97).

Por su parte, las críticas en la prensa partidaria del Club Massiac fueron crueles y cargadas de misoginia. Así lo muestra Blanc (2014, p. 98), que recoge la siguiente cita de la edición del periódico *Chronique de Paris* del 29 de diciembre de 1789: “*Nous répéterons seulement avec le poète Piron qu’il faut de la barbe au menton pour faire un bon ouvrage dramatique*”. De hecho, Marie-Pierre Le Hir (1994, p. 65) afirma: “*it is obvious that Gouges’s drama has not been evaluated seriously simply because she was a woman and a militant feminist*”. En este sentido, no debemos ignorar las dificultades que entrañaba el hecho de ser mujer a la hora de participar en la vida pública y, en este caso, de dedicarse a la literatura, un campo todavía reservado al sexo masculino. Por tanto, las críticas negativas a la obra lo fueron aún más debido a que había sido escrita por una mujer (Noack y Duclos, 1993, p. 82).

No obstante, no todas las críticas fueron negativas, ya que Blanc apunta que el periódico *Le Modérateur* fue imparcial al juzgar “*honorable pour Mme de Gouges d’avoir dit il y a trois ans, en faveur des Nègres, ce que disent à présent tous les esprits raisonnables*” (2014, p. 98), por lo que atribuye un cierto mérito a la autora por haberse expuesto de tal manera.

La segunda representación se celebró tres días más tarde, el 31 de diciembre de 1789, a pesar de que Olympe de Gouges había solicitado que se pospusiera con el fin de modificar los pasajes que no habían resultado del agrado del público (Blanc, 2014, pp. 98-99). La tercera y última representación de *L’Esclavage des Nègres* tuvo lugar el 2 de enero de 1790 aun contando con la oposición de la autora que, de nuevo, había pedido un aplazamiento. Esto se debía a que, si tras tres representaciones el teatro no había obtenido un beneficio mínimo, la pieza era retirada del repertorio y pasaba a ser propiedad del teatro, lo que impedía a su creador llevarla a cualquier otra escena.

Ahora bien, Blanc (2014, p. 99) apunta que los actores de la *Comédie Française* contaban con los medios suficientes para engañar acerca del total de ganancias de cada representación, ya que no tenían obligación de dejar constancia de los ingresos que generaba cada función. Por tanto, no podemos evitar preguntarnos si es cierto que los beneficios fueron tan bajos como se hizo ver o si, en realidad, los comediantes se

doblegaron ante la presión del *lobby* colonial. En este sentido, creemos relevante subrayar que los propietarios coloniales contaban con una gran influencia en la vida social parisina (Noack y Duclos, 1993, p. 76) y no han faltado quienes han observado algún tipo de interés económico como móvil de estas controvertidas y forzadas representaciones teatrales, estableciendo conexiones económicas entre el *Club Massiac* y la *Comédie Française*: “*known for having offered or given money to political figures in exchange for their influence on similar occasions*” (Le Hir, 1994, p. 82). Desconocemos, en cualquier caso, las razones últimas que subyacieron a la decisión, pero lo cierto es que, tras esas convulsas representaciones, la *Comédie Française* ejerció su derecho de apropiarse de la obra y retirarla definitivamente del panorama teatral a pesar de los ruegos de la autora para que la institución revocara esa decisión (Blanc, 2014, p. 99).

3. *L'ESCLAVAGE DES NOIRS* EN ESQUEMAS ACTANCIALES

Antes de proceder a explicar la trama y los esquemas actanciales que hemos diseñado para analizar la obra que es objeto de este trabajo, creemos necesario comentar algunos aspectos sobre el tiempo y espacio en el que se desarrolla la acción con el fin de establecer un adecuado marco explicativo que nos permita arribar a las conclusiones deseadas.

La acción sucede en dos espacios diferenciados de una isla situada en las Indias: por un lado, la colonia francesa; por otro, una zona de la isla alejada de la población. Respecto a la duración de la acción, esta no es mayor a 24 horas, ya que la misma se desarrolla de manera continuada, sin referencia alguna a una noche y sin interrupciones que puedan dar lugar a pensar que transcurre más de un día entre el comienzo y el final.

En cuanto a su estructura, *L'Esclavage des Noirs* respeta las normas literarias del subgénero, ya que se divide en tres actos conforme al esquema clásico planteamiento-nudo-desenlace. Por tanto, nos encontramos ante una obra tradicional en su forma -teniendo en cuenta la modernidad del subgénero del drama-, pero no en su contenido. Respecto a los personajes, los principales son Zamor y Mirza (pareja de esclavos), Valère y Sophie (pareja de franceses) y M. y Mme de Saint-Frémont (el gobernador de la colonia y su esposa).

3.1. PRIMER ACTO: PRESENTACIÓN

El drama comienza con los esclavos Zamor y Mirza en una zona desierta de la isla conversando sobre la igualdad biológica entre los europeos, los terratenientes coloniales afincados en las colonias y los esclavos, que no justifica las desigualdades que el orden social introduce. Zamor defiende la igualdad natural de todos los seres humanos y rechaza cualquier diferencia basada en el color de la piel. De repente, Zamor se percata de un naufragio y, junto con Mirza, ambos corren a salvar al hombre y a la mujer que navegaban en la embarcación. Podría establecerse aquí el primer esquema actancial:



Figura 1: Primer esquema actancial (acto I)

Expresado con palabras: Zamor y Mirza, por compasión, salvan a los naufragos, acción que resultará beneficiosa para los cuatro, ya que los esclavos se sienten gratificados y los naufragos ven sus vidas a salvo. Los naufragos, Sophie y Valère, anuncian que han llegado hasta allí buscando al padre de Sophie. Hemos establecido aquí el segundo de los esquemas actanciales:

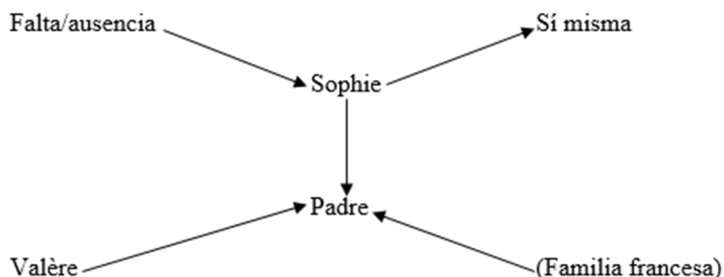


Figura 2: Segundo esquema actancial (acto I)

Es decir, Sophie emprende la búsqueda de su padre guiada por el sentimiento de ausencia. Como adyuvante en esta tarea encontramos a Valère, su esposo, y como oponentes a la familia de aquella, que fue quien envió a su padre a América, y que aparece entre paréntesis dado que esta información la encontraremos más adelante en la obra.

Luego, los esclavos cuentan a los franceses que Zamor había asesinado al dueño de Mirza por abusar de ella y que, a consecuencia de ello, se han visto obligados a huir de la colonia, ya que temen por su vida. Sophie opina que el crimen debe ser exculpado y se muestra dispuesta a impedir dicha ejecución. Valère decide ayudarla, cuando ve que un grupo de esclavos dirigido por un indio y un intendente se acercan exigiendo el arresto de Zamor y de Mirza. En este punto hemos establecido el siguiente esquema actancial:

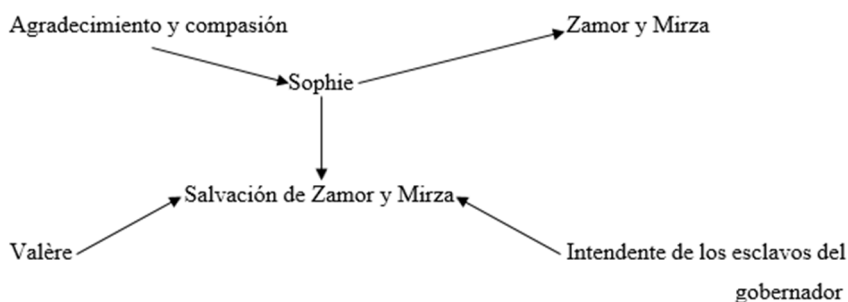


Figura 3: Tercer esquema actancial (acto I)

En este caso, Sophie, sujeto del esquema actancial, guiada por el agradecimiento y la compasión, actúa en favor de la salvación de Zamor y de Mirza, acción que será beneficiosa para los dos esclavos y para la cual Sophie cuenta con la ayuda de Valère y con la oposición del intendente de los esclavos del gobernador.

3.2. SEGUNDO ACTO: NUDO

Así llegamos al segundo acto, que comienza con una conversación entre Betzi, doncella de Mme de Saint-Frémont, y Azor, lacayo de M. de Saint-Frémont, el gobernador. Azor afirma que toda la colonia reclama

la ejecución de los esclavos. Coraline, esclava amiga de Betzi y Azor, aparece entonces para anunciar que Zamor y Mirza han sido capturados.

La conversación se ve interrumpida por la llegada de Mme de Saint-Frémont, que todavía no conoce la noticia y que, en un monólogo, cuenta que los esclavos defienden la inocencia de su compañero. Por su parte, el gobernador, a pesar de haber ordenado el arresto de Zamor y de Mirza, desea absolverlos, ya que les guarda un gran cariño, sobre todo a Zamor, a quien crio y educó como si de su hijo se hubiera tratado.

Anticipando acontecimientos cuyo desenlace conoceremos posteriormente, la autora introduce aquí una trama secundaria, que se inicia con el sentimiento de melancolía de M. de Saint-Frémont del que se percata su esposa, a quien le causa una gran tristeza no ser conocedora del motivo del sufrimiento de su amado.

Así aparece en escena M. de Saint-Frémont, que ha recibido malas noticias de Francia. Su esposa le pide que confiese lo que le aflige: el gobernador le cuenta que, durante su juventud en Francia, se enamoró de una mujer, Clarisse, con la que tuvo una hija. Sin embargo, su familia no aprobaba la unión y, con la intención de alejarlo de ella, lo envió a América.

Llega en ese momento el juez para informar de que los esclavos Zamor y Mirza han sido encontrados. Mientras el gobernador se lamenta del triste final que se aventura, el juez informa de que están acompañados de dos franceses y expresa la necesidad de arrestar de inmediato a los esclavos. Esta compañía preocupa especialmente a Mme. de Saint-Frémont, que teme que la francesa que se encuentra con Zamor y Mirza sea Clarisse y que pueda poner desestabilizar su unión con el gobernador.

Es entonces cuando Betzi se incorpora a la escena para advertir de la llegada del padre de Mirza y otro esclavo junto con una extranjera, Sophie, que también hacen aparición. La esposa del gobernador le promete a Sophie, después de que esta le explique las circunstancias de su llegada a la isla, que hará todo lo posible para revocar la decisión de ejecutar a Zamor y a Mirza. A la partida de Sophie, Mme de Saint-Frémont sugiere que quizá Sophie pueda ayudar a su esposo en la búsqueda de su hija. Si eso sucediera, el gobernador contraería una deuda con Sophie y,

de manera indirecta, con Zamor y Mirza, ya que fueron ellos quienes la salvaron del naufragio.

Para acabar el segundo acto, Sophie y Mme de Saint-Frémont deciden ir en busca del gobernador, que se encuentra apaciguando a los esclavos, que habían organizado una revuelta. Así las cosas, el esquema actancial que proponemos para el segundo acto es el siguiente:

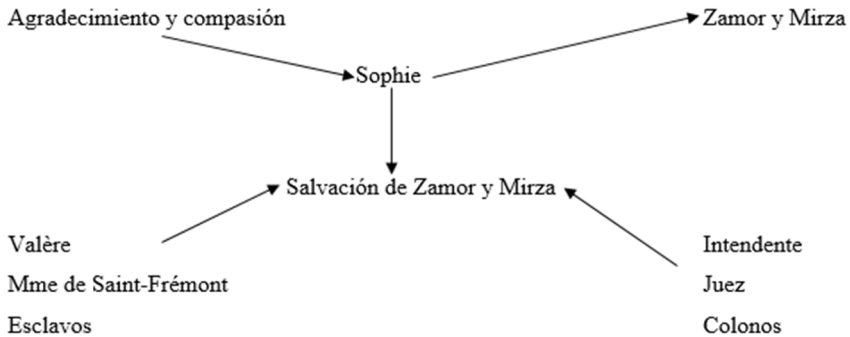


Figura 4: Cuarto esquema actancial (acto II)

En este caso, mantenemos la misma estructura que en el esquema anterior, sumando personajes tanto al bando de los adyuvantes como al de los oponentes. Es decir, Sophie, guiada por el agradecimiento y la compasión que le despiertan Zamor y Mirza, se compromete con la salvación de ambos. En su misión, cuenta con la ayuda de Valère, Mme de Saint-Frémont y los esclavos y con la oposición del intendente, el juez y los colonos. Resaltamos la ausencia de M. de Saint-Frémont, que aún no se ha decantado y que lo hará más adelante.

3.3. TERCER ACTO: DESENLACE

Ya en el tercer acto, Mirza decide sacrificarse para que su amado se salve, pero él se niega a aceptar este trato. Mientras discuten, llegan Sophie y Valère para informar de la promesa de Mme de Saint-Frémont respecto a la salvación de la pareja, pero poco después aparece una compañía de soldados acompañados de esclavos, todos armados, con el comandante, el intendente y el juez decididos a arrestarlos. Sophie y Valère se oponen

y, tras las súplicas de estos y la falta de acuerdo entre los dirigentes, deciden esperar la llegada del gobernador.

Sin embargo, M. de Saint-Frémont, movido por la responsabilidad que le corresponde en el cumplimiento de la ley, manifiesta su decisión de ejecutar a los culpables. Este giro de la acción nos obliga a introducir una primera modificación en el esquema actancial anteriormente planteado, en tanto que, momentáneamente, el gobernador se convierte en oponente a la salvación de Zamor y de Mirza.

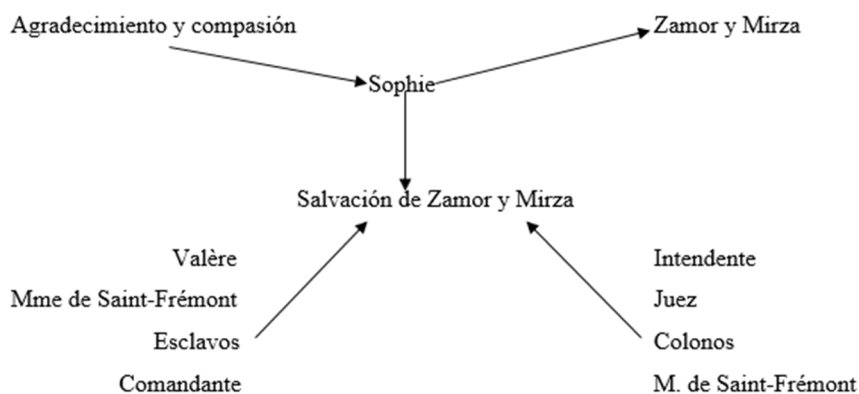


Figura 5: Quinto esquema actancial (acto III)

Es tras el posicionamiento del gobernador cuando Zamor y Mirza asumen que van a ser ejecutados y comienzan a despedirse. En ese momento, irrumpe la esposa del gobernador suplicándole indulgencia, petición a la que se unen Valère y Sophie, quien le explica al gobernador que los dos esclavos les salvaron la vida a ella y a su esposo cuando llegaron a la isla en busca de su padre. La hazaña de los esclavos y la incansable búsqueda de Sophie conmueven a M. de Saint-Frémont, que, en el transcurso de la conversación, llega a saber que Sophie es hija de Clarisse, por lo que también es hija suya, lo cual le comunica a Sophie en ese acto.

El gozoso encuentro entre padre e hija y la feliz circunstancia, de la que todos los presentes son sabedores ya, del salvamento de Sophie y Valère por parte de Zamor y Mirza desata un ambiente festivo en el que M. de Saint-Frémont no solo revoca la decisión de ejecutar a los esclavos ante

las súplicas de todos los presentes, sino también decide organizar la boda de Zamor y Mirza y otorgar la libertad a todos los demás esclavos de la colonia.

En la escena final, por tanto, los personajes que se oponían a la salvación de la pareja de esclavos perdonan el crimen cometido por Zamor y se adhieren de manera unánime a la absolución de ambos. Así establecemos el último esquema actancial, en el que todos los personajes se sitúan en el bando de los adyuvantes:

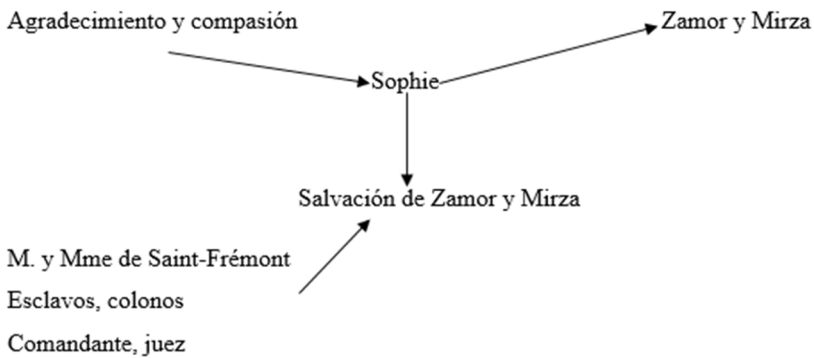


Figura 6: Sexto esquema actancial (acto III)

4. CONCLUSIONES

El último tercio del siglo XVIII y, más concretamente, la Revolución francesa y los años que la precedieron, fue una época convulsa en la que se produjeron innumerables cambios en todos los ámbitos de la vida social, política, religiosa y cultural, que supone la superación definitiva del *Ancien Régime*, así como todo el sistema de ideas políticas, sociales y culturales sobre las que se había sustentado el viejo orden. Con el telón de fondo de esas profundas transformaciones, el ámbito literario experimentará, simultáneamente, cambios igualmente profundos, puesto que se deja atrás la división tradicional de los géneros literarios y surge el drama con una clara función pedagógica y didáctica, lo que lo convierte en el subgénero por excelencia de *les Lumières*.

En este contexto se enmarca Olympe de Gouges, mujer de letras que recibió una educación limitada y que llegó a París siendo joven para abrirse camino en la esfera literaria y en la vida social, política e intelectual del momento. Olympe no esquivó el compromiso con las ideas de la Ilustración y con su amplio caudal de ideas en los ámbitos filosófico, político, cultural y social. Tampoco dejó de manifestar su opción por uno de los grandes valores de la época, la igualdad, haciendo suyo el tricolor lema revolucionario. Ese decidido compromiso político e intelectual se percibe en cada una de sus obras, que poseen una inequívoca intencionalidad que solo puede comprenderse en el marco de las transformaciones que se están operando en la Francia de la época. De Gouges representa, en este sentido, la integridad y la radicalidad de un compromiso vital que se expresa sin reservas y que se salda, finalmente, con la ejecución en el patíbulo en 1793, bajo el imperio del Terror.

Olympe de Gouges fue rescatada del olvido por las feministas de principios del siglo XX, que convirtieron su *Declaración de derechos de la mujer y la ciudadana* (1791) en uno de sus manifiestos principales y la consideraron precursora de este movimiento. Sin embargo, Olympe de Gouges fue mucho más que la autora de esta *Declaración* y, por ende, creemos que merece ser (re)conocida por el conjunto de su obra, de entre la cual hemos analizado *L'Esclavage des Noirs, ou l'heureux naufrage* (1792).

En esta obra, perteneciente al teatro de ideas, se percibe la intención de la escritora de que esta pudiera llegar a un público lo más amplio posible, para lo cual Gouges se decanta por el drama, un subgénero en prosa, en lugar de por la tragedia, que se escribía en verso. Esta pretensión de difusión de su obra responde a la voluntad de su autora de sensibilizar a la sociedad buscando la adhesión a la causa abolicionista de la esclavitud.

Al principio de este trabajo nos preguntábamos si realmente la obra constituía un reflejo fiel de los debates de la época, cuestión que se ha resuelto positivamente, ya que hemos comprobado que, al mismo tiempo que Olympe de Gouges escribía sus obras, se publicaban otros textos íntimamente relacionados con los temas tratados por la dramaturgia a lo largo de esta pieza de teatro. No debemos pasar desapercibida,

en este sentido, la creación de clubes y sociedades, tanto por parte de abolicionistas como por parte de los partidarios del mantenimiento de la esclavitud.

A modo de recapitulación, recordamos que la acción sucede en un corto periodo de tiempo -no superior a veinticuatro horas-; que en la obra se defiende a un colectivo desfavorecido y vulnerable de la sociedad; y que, al mismo tiempo, se tratan cuestiones polémicas, controvertidas y contemporáneas. Sin embargo, el drama se sitúa en las Indias, lo que supone que el público receptor de la obra se encuentre alejado geográficamente del espacio en el que esta se desarrolla: esta distancia puede conllevar, igualmente, un distanciamiento emocional. A propósito de esta realidad, parece lícito pensar que las desgracias se sienten “menos” cuanto más ajenas nos resultan.

Asimismo, resulta llamativo que la primera obra dramática de temática abolicionista fuera escrita por una mujer. Este atrevimiento tuvo consecuencias negativas, pero también le otorgó cierta celebridad.

En conclusión, podemos afirmar que Olympe de Gouges llevó a cabo una lucha incansable en contra de las desigualdades y, en especial, en defensa de los esclavos y de las mujeres, aunque no nos hayamos ocupado aquí de estas últimas. Desarrolló esta lucha a través de su producción literaria, plagada de panfletos y folletos de carácter político y de obras de teatro intencionalmente polémicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANC, O. (2014). *Olympe de Gouges. Des droits de la femme à la guillotine*. Honoré Champion éditeur.
- CHARON, P. Y MICHON, B. (2018). *Commerce atlantique, traite et esclavage (1700-1848) : recueil de documents des archives départementales de Loire-Atlantique*. Presses Universitaires de Rennes.
- CONDORCET, N. C. (1781). *Réflexions sur l'esclavage des Nègres*. Recuperado de <https://n9.cl/sekbg>
- GAUTHIER, F. (2003). Liberté. En H. Krief y V. André (Eds.). *Dictionnaire des femmes des lumières* (pp. 139-143, vol. II). Honoré Champion éditeur.

- GOUGES, O. DE (1993). L'esclavage des Noirs. En O. de Gouges y G. Thiela-Knobloch. *Théâtre politique* (pp. 145-181, vol. 2). Côté-Femmes.
- GOUGES, O. DE (1986). Réflexions sur les hommes Nègres. En O. de Gouges y B. Groult (Ed.). *Œuvres* (pp. 83-87). Mercure de France.
- JAUCOURT, L. (1755). Esclavage. En *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des arts, des sciences et es métiers*, vol. V (pp. 934a-939a). Recuperado de <https://bit.ly/3paZ8sJ>
- LE HIR, M.-P. (1994). Feminism, Theater, Race : L'Esclavage des noirs. En D. Y. Kadish y F. Massardier-Kenney (Eds.). *Translating Slavery : Gender and Race in French Women's Writing, 1783-1823*, vol. 2 (pp. 65-84). Recuperado de <https://bit.ly/39SKgsx>
- MALINGRET, L. (2016). Le théâtre d'Olympe de Gouges entre norme et subversion. En A. Sirvent Ramos, M. Corbí Sáez y M. Llorca Tonda. *Femmes auteurs du dix-huitième siècle: nouvelles approches critiques* (pp. 187-196). Honoré Champion éditeur.
- NOACK, P. Y DUCLOS, I. (1993). La deuxième vie. En P. Noack e I. Duclos (Eds.). *Olympe de Gouges : courtisane et militante des droits de la femme. 1748-1793* (pp. 49-86). Éditions de Fallois.
- TARRADE, J. (1997). Esclavage. En M. Delon (Ed.). *Dictionnaire européen des Lumières* (pp. 412-415). Presses Universitaires de France.
- TROTT, D. (2000). *Théâtre du XVIII siècle : jeux, écritures, regards : essai sur les spectacles en France de 1700 à 1790*. Éditions Espaces.
- UBERSFELD, A. (1977). *Lire le théâtre*. Éditions sociales.

EL LOGOS SUBTERRÁNEO.
DESCENSO Y REVELACIÓN DEL INFIERNO COMO
CATEGORÍA DE LA RAZÓN POÉTICA
EN MARÍA ZAMBRANO

DR. ANTONIO ALÍAS
Universidad de Granada, España

RESUMEN

La atención que María Zambrano prodiga a Platón en sus primeros escritos dedicados a la poesía (*Filosofía y poesía*), se debe a que su filosofía supone un momento crítico del pensamiento: su propio alumbramiento. Pues en los argumentos del filósofo griego el pensamiento es, en tanto que fuerza de la razón, fundamentación lógica sobre el mito, pero también —lo que muchas veces se olvida— una ordenación primera sobre las formas de vida. Un relato este ciertamente ilustrado que se impone y extiende hasta reconocerse en lo que hemos convenido en denominar pensamiento occidental, y en cuya teorización se sostiene la centralidad del *logos* filosófico frente a unas formas de vida azarosas —y “al margen de la ley”—, que María Zambrano identifica con la escisión platónica del *logos* acontecida en la conocida “condenación de la poesía” (*La república*). Así la poesía, desligada de la filosofía, “se quedó a vivir en los arrabales, arisca y desgarrada”, una práctica por tanto apartada de la argumentación discursiva y los procesos de “clarificación” intelectuales que, en la obra de la pensadora, significan la instrumentalización del pensamiento, pero también el reconocimiento de cierto conocimiento no asimilable al ámbito de lo cognoscible. Irremediamente lo poético constituye la opacidad sobre lo ya indiscernible, eso que Jesús Moreno Sanz llama —en su lectura crítica sobre Zambrano— *logos oscuro*, en donde se justifica la necesidad de una *razón poética* “en tanto que razón creadora, imaginaria” reacia a una intelección integral.

A partir de estas disposiciones el presente trabajo indaga sobre esa zona *oscura* del pensamiento que, empero Zambrano, no circunscribe a un ámbito de un conocimiento distinto, sino propiamente como *potencia* del pensamiento. De esta forma, la concepción mítica del *inframundo* que aparece en sus primeros trabajos, servirá para la creación de una categoría poética, donde el valor del descenso órfico a los infiernos será, simbólica y ontológicamente, refundación y resistencia del *logos*. Con todo, los *ínferos*, el *infierno*, la *tumba* (de Antígona) o los “enterrados vivos” atraviesan la obra de

Zambrano en una deriva semántica para apuntar, de esta manera, poéticamente espacios para una urgente reflexión, precisamente donde filosofía, historia y política se asumen discursos de una razón insuficiente.

PALABRAS CLAVE

Infierno, Pensamiento, Poesía, Historia, María Zambrano

INTRODUCCIÓN: HACIA LAS ENTRAÑAS

En el texto “A modo de prólogo” que abre *Filosofía y poesía* María Zambrano revela, mucho tiempo después de su escritura, el nacimiento del libro en un momento de extrema *imposibilidad* (2017a, p. 9). Tal afirmación, que aparentemente podría referir a las por entonces difíciles circunstancias históricas, se alejaba sin embargo de cualquier hito sobre la realización –o de la satisfacción épica– de una expresión filosófica ya desarraigada. No hay culminación, pues, en el pensamiento de María Zambrano, menos aún la de una escritura que, paradójicamente, conjetura sobre las propias circunstancias de su nacimiento en el otoño de 1939 y que ahora, en 1987 –y a propósito de la reedición del libro– se expresa como renovada justificación editorial. Contraria a esta idea debemos pensar que las palabras de Zambrano alrededor del libro *Filosofía y poesía* en 1987 son, fundamentalmente, la expresión de una *necesidad originaria* que aquí se presenta, justamente, como lectura final acerca de un pensamiento que en delirio. Aquel alumbramiento desde la imposibilidad apuntaba, entonces, a la agónica configuración de un pensamiento que se abisma metafísicamente –por mor de la trágica relación entre filosofía y poesía a la que Zambrano siempre vuelve– “de lo imposible a lo verdadero” (2017a, p. 9), para al final confrontar, como dirá años después en otro trabajo, “la realidad y aun la imagen del ser ya hecho” (2007, p. 61). Ciertamente, esto nos habla también de una conciencia plenamente poética (*poiesis*), al recurrir a la imagen originaria como lugar escisión –y revelación– entre las formas de pensamiento, es decir, como una consideración crítica de la expresión filosófica en tanto que pensamiento –históricamente– realizado o, es más, como única forma de pensamiento posible. Por eso, Zambrano ahonda en la

inverosimilitud de su relato como principio de escritura de un libro que, a pesar de lo universal del tema (filosofía escindiéndose de la poesía) y fuera de la certeza de un discurso entendido como *sistema*, se asume como *incipit* de un poema épico:

Había ido quien esto escribe, también de un modo inverosímil, a México. E inverosímilmente también, esta actual edición la preparé para ser publicada en una colección mexicana. ¿Por qué y cómo escribí este libro entonces?, es decir, en el cálido otoño de 1939. A los finales de la guerra de España fui invitada para ir a Cuba y aun insistentemente recabada por alguna universidad norteamericana como profesora de español. Había yo ido en los comienzos de la guerra de España, cuando me casé, en 1936. Tras una larga y azarosa travesía en un barco español, que partió de Cartagena, o sea, que había de atravesar el estrecho de Gibraltar y salir a las aguas de la España imperial, llegamos a La Habana en este buque que, según supimos después, iba a Veracruz. Mas al llegar a La Habana [...]. (2017a, p. 9)

Así, el prólogo de *Filosofía y poesía* no es únicamente registro para una historia intelectual del pensamiento de Zambrano, sino la deriva de un pensamiento inseparable de la experiencia, la vida misma, en ocasiones tan ingobernable y azarosa a pesar de la decisión primera. Que en estas palabras podamos vislumbrar la proximidad de la pensadora a la razón vital de Ortega y Gasset, solo es posible si ésta es leída en Zambrano como proyecto frustrado. Con las expectativas canceladas y mal adecuado al exilio el pensamiento de Zambrano se significa en un estado zozobra permanente que, desde luego, coincidió con el fin de la Guerra Civil española –“después de la derrota”, dice Zambrano– y la incertidumbre moral de saberse en una causa perdida. El destierro que cuenta la pensadora en este prólogo le llevará, pues, a esa procura de origen y que, de manera explícita, se fundamenta en la que, según Jesús Moreno Sanz (2019, p. 70), es su obra gemela: *Pensamiento y poesía en la vida española* (1939). En sus textos –a partir de conferencias pronunciadas en México– la reflexión sobre la poesía está radicalmente relacionada con “las peculiaridades extremas del pensar español” que, a propósito de lo sucedido en 1936, “ha descubierto las entrañas mismas de la vida” (1996, p. 7). La dimensión simbólica desvelada por Zambrano en esta afirmación, socava el proyecto de una *razón vital* orteguiana,

precisamente, por cuanto de fallido tienen sus planteamientos como cogito radicalmente histórico. Al menos dos de sus principales postulados debieron derrumbarse en el caso español, a saber: la voluntad de decidir sobre uno mismo y, de manera más literal que simbólicamente, la convivencia. Asumidas ambas como condición de existencia, la fundamental proyección individual enarbolada en la propia decisión, dejaría de medirse en términos de libertad –tan propia del idealismo neokantiano– en unas circunstancias donde la convivencia, bajo un violencia política sin precedentes en el país, se haría imposible. En ese sentido, las ideas de Ortega y Gasset empezaban a ser insostenibles, al menos en relación con lo que estaba ocurriendo también en Europa. La libertad, asumida como principio de la razón vital –e ilustrada– y como suma de experiencias –lo que Dilthey resumió en su concepción de *Erlebnis*, esto decir, *vivencia*–, es, entonces, una concepción tan discutida como devaluada. No es casualidad que, contemporáneamente, Walter Benjamin estuviera apuntando, en este mismo sentido, hacia una pobreza de la experiencia, “pero no solo de experiencias privadas, sino de experiencias de la humanidad”, lo que habría de conducirnos –continúa el pensador berlinés– a “una especie e nueva barbarie” (2012, p. 83). Así, la vida entendida por Ortega como conjunto de las experiencia biográficas, resultaron finalmente experiencias destruidas bajo las fuerzas represoras del franquismo.

1. CONDESCENDER (HISTORIA Y POESÍA)

Quizá por ello, en el caso de muchos de los exiliados españoles y, concretamente, para María Zambrano, la racional *Historia como sistema* del maestro quedaba lejos del sufrimiento como experiencia somática de la política. La supervivencia se convertiría, pues, en un relato desajustado de cualquier razón vital y contrario a la ideología triunfante del franquismo; una circunstancia que redundaría, finalmente, sobre un problema ontológico enfrentado a una cuestión patriótica, asunto éste sobre el que Zambrano propicia su *disentimiento* como relectura –y método íntimo– de la historia. Como si se tratara, pues, de un relato sobre pasiones encontradas, la pensadora confirma en el “propósito” de *Pensamiento y poesía en la vida española* esa *imposibilidad* desde la que, ciertamente, nacen los libros como acontecimiento de su pensamiento frente

—al siempre controvertido— sentimiento patriótico: “Imposible librase de su imperio; imposible, porque tampoco queremos librarnos, sino entregarnos, como todo amor ansía, más y más” (1996, p. 8). Parece que Zambrano —al igual que cierta fenomenología alemana (Landberg y, especialmente, Scheler), pero también en la línea que desborda a la *Kritische Theorie* (de Benjamin a Ernst Bloch; de Adorno a Arendt)— percibe su afectación personal e histórica como *entrega*, que bien leído no es más que un *sacrificio*, un intento de orden sobre las pasiones —“del amor y del odio”, dice Scheler (2008, p. 22)— como *ethos* del sujeto histórico que prescribe en el *pathos*. Puede, por eso, que el amor a la patria de Zambrano se justifique en su necesidad de origen, pero no ya sentido, ciertamente, como regreso definitivo a una tierra firme, sino como búsqueda de la experiencia verdadera. La disposición afectiva de Zambrano prepara, sin duda, un lugar en su reflexión que es siempre —nietzscheanamente— retorno incesante sobre lo mismo, lo establecido, lo objetivo, lo legible, lo asimilable, en definitiva, lo *clarificado*. Es decir, más allá. No es posible entender de otra manera el *tránsito* epistemológico que se produce en sentimientos como *commover* o *condescender* (tan caros a Zambrano). Como formas conocimiento ambos brotan, según la pensadora, de unas “entrañas enamoradas” que, como promesa política —continúa diciendo—, “nos haga de nuevo comunes, participantes, iguales y hermanos. Sólo así será el mundo de nuevo habitable” (1996, p. 21).

Reconciliarse es volver probable la existencia. El alcance simbólico del pensamiento de Zambrano conformándose en sus primeros trabajos desde *lo reprimido* (las pasiones, las entrañas), se percibe en la tragedia política española como un *cuerpo desaparecido* (los vencidos, la condena, la derrota), pero además contiene una terrible intuición respecto a la supuesta universalidad de la filosofía como discurso emancipador y, particularmente —en contra de sí misma—, sobre el concepto como forma de representación predilecta del pensamiento ilustrado. Subsumido en la *Aufklärung* en tanto que símbolo intelectual, el iluminismo en Zambrano es alumbrado desde su lectura (mística) como desconfiguración conceptual. De hecho, la pensadora ofrece una imagen tan intuitiva como negativa donde el pensamiento occidental ha querido representarse, en su identificación racional, como sistema y estructura cartesiana.

Algo que, por otro lado, suscita contemporáneamente en Europa un malestar acerca de la razón como ámbito reconocido en el dominio y la mismidad de la realidad, y que se resume en la conocida sentencia con la que Horkheimer y Adorno, en su obra *Dialektik der Aufklärung* (1947), relevaban a Benjamin en su advertencia catastrófica: “la incesante autodestrucción de la Ilustración” (2007, p. 11) nos llevará a la barbarie. *Traer a concepto* como método de comprensión cancela —reclama Zambrano sobre Ortega— la oscuridad donde el conocimiento es siempre revelación. Algo que ya, en la obra *Hacia un saber del alma*, se muestra como prolegómeno y manía en la obra de la pensadora al decir que “únicamente en la verdad esclarecida reconocemos a la verdad semivelada” (2018, p. 21).

2. AD ÍNFEROS: DESCENDER COMO MÉTODO DE LA RAZÓN POÉTICA

La oscuridad, entonces, vinculada a un *íntimo sentir* por el otro —*fraternidad*— y por lo otro del pensamiento —*compadecerse*—, se contrapone en Zambrano, según Jesús Moreno Sanz, a la razón instrumentalizada a partir de una propuesta *poética* que, en términos de discurso filosófico, se significa en una razón creadora, imaginal y simbólica. Es decir, allí donde se revela “la vacilación de los sensible” sobre la propia incertidumbre (Bonnet, 2020, p. 77), el *inframundo*. En los excesos de lo clarificado para la formalización del conocimiento, la imagen del *infierno* aparece ya desde sus primeros escritos como resistencia y experiencia no asimilable (en parte). Imagen mítica, ciertamente —y a propósito de su objetualización racional en la cultura occidental: “el mito cambia en ilustración” (Adorno, 2007, p. 25)—, que servirá a Zambrano para la creación de una categoría poética, donde el valor simbólico del descenso a los infiernos de Orfeo será, justamente, relato y refundación del *logos*, como ella misma dice “un saber de reconciliación, un nuevo entrañamiento” (1996, p. 21). Con todo, los *ínferos*, el *infierno*, la *tumba* (de Antígona)¹²⁹ o los “enterrados vivos” atraviesa la obra de Zambrano en

¹²⁹ En *La tumba de Antígona* (1967) María Zambrano reescribe la figura del personaje trágico para dotarle de una dimensión, probablemente, más existencialista para adecuarla a las circunstancias contemporáneas de una Europa en crisis. No obstante, en la recepción de

su multiplicidad epistemológica para señalar, así, lugares para una urgente reflexión —la filosofía de la historia, la poesía y la política— que desembocará en la *razón poética* como método propio (no deductivo) de su pensamiento en el libro *Claros del bosque* (1977):

Hay que dormirse arriba en la luz.

Hay que estar despierto abajo en la oscuridad intraterrestre, intracorporal de los diversos cuerpos que el hombre terrestre habita: el de la tierra, el del universo, el suyo propio.

Allá en los “profundos”, en lo íferos el corazón vela, se desvela, se reenciende en sí mismo.

Arriba, en la luz, el corazón se abandona, se entrega. Se recoge. Se aduerme al fin ya sin pena. En la luz que acoge donde no se padece violencia alguna, pues que se ha llegado allí, a esa luz, sin forzar ninguna puerta y aun sin abrirla, sin haber atravesado dinteles de luz y de sombra, sin esfuerzo y sin protección. (Zambrano, 2017b, p. 149)

En la línea de las correcciones planteadas por Gadamer en *Wahrheit und Methode* (1960), la propuesta de Zambrano se formula, sin embargo, poéticamente como un problema de método, que —desde la repetición de la anáfora; casi un estribillo— se enfrenta a la pretensión de dominio de la deducción lógica a través de la paradoja que, finalmente, aquí se expresa: “Hay que dormirse arriba en la luz. / Hay que estar despierto en la oscuridad [...]”. La antítesis poética se asume metodológica por cuanto hay en ella de inversión sobre la forma tradicional del conocimiento científico (*deductivo*); el *despertar* de un nuevo sentido —conciencia hermenéutica— sobre aquello inapreciable en la abstracta universalidad del concepto. Lo que parece contrario a la lógica, según la pensadora, *induce* a pensar lo concreto como un desgarrar: “un arrancar algo sumergido, apegado, adherido o dejado ahí simplemente, en la oscuridad” (2017, p. 151). Aludir a los íferos, en tanto que imagen, será pues un proceder poético —e inductivo— sobre la lógica de la razón (p. 153). Lo que aquí se explica como método, no pertenece al ámbito de

Zambrano una lectura política parece concretarse a la luz de los acontecimientos políticos en España en torno a la Guerra civil. Así, en el prólogo de la obra, explicita la pensadora: “la guerra civil con la paradigmática muerte de los dos hermanos, a manos uno de otro, tras de haber recibido la maldición del padre. Símbolo quizá un tanto ingenuo de toda guerra civil, mas verdadero” (2015, pp. 146-147).

un conocimiento distinto, más bien como potencia crítica del pensamiento mismo, un *más allá*, “su trasmundo o su transrealidad” (Zambrano, 1996, p. 17). Claramente, una voluntad metafísica. Por eso, la razón poética de Zambrano retorna sobre aquellos discursos contra los que la propia filosofía se había afirmado en su origen –la poesía y el mito–, para penetrar en la vida y, así, descender “más abajo de lo que nos dicen los conceptos, hasta llegar al «sentir originario»” (Sánchez Meca, 2010, p. 88). Así la poesía, como parte oscura que, necesariamente atraviesa la filosofía, se fundamenta en el misterio de la verdad más profunda: “la poesía no se pregunta, ni toma determinaciones, sino que abraza al fracaso, se hunde en él y hasta se identifica con él”. Así, la pensadora malagueña halla en el infierno el *trasmundo* pre-platónico donde el mito –por la poesía– continúa contando, señalando el origen “de compleja idealidad”. Ya sea en Dante o en San Juan de la Cruz, la poesía –el poeta “enamorado del mundo, del cosmos; de la naturaleza y de lo divino” (p. 20)– transita en esa zona *oscura* del pensamiento como reguladora de la vida de los hombres y del contradictorio sentido histórico –sobre el pasado– de un país en su debacle. *Sumergirse, descender* –“Poesía es siempre retorno; subir para caer de nuevo” (Zambrano, 1996, p. 17)– son así maneras de invertir lo trascendental como principio filosófico; verbos, al fin y al cabo, introspectivos que devuelven al cuerpo su certeza visceral frente a la experiencia que, aparentemente, los comprende y hacina bajo el peso de la historia en un nuevo comienzo.

Esto mismo parece concretarse en uno de los últimos trabajos de la pensadora publicado póstumamente, “Un descenso a los infiernos” (1995). Con la idea de hacer repaso crítico a la obra de dos poetas amigos, Luis Cernuda y Octavio Paz, Zambrano extrae, de lo que normalmente leemos como tópicos literarios, un lugar común donde las pasiones se muestran poéticamente la “realidad del hombre no definida, antes de haber sometida a la manipulación del pensamiento” (p. 78). Eso *irrealizado* a lo que la pensadora parece referirse, tiene que ver con momentos sensibles no asimilables –e imposiblemente categorizados– por la razón (la soledad, el amor); fuerzas que se movilizan a través de un viaje –al *infierno*– como experiencia liberadora. No hace falta recordar que lo que reprime al deseo cernudiano en sus poemas es, principalmente, una

realidad proscrita y un cuerpo políticamente señalado que, sin embargo –o por a cusa de ello–, es poéticamente redimido con el exilio. Esa función redentora le corresponde, según Zambrano, a la poesía, pues como *saber de salvación* (Max Scheler), también responde críticamente sobre las sentencias –o victorias– de la historia: “las razones justificadoras del que vence; las razones liberadoras del vencido” (p. 76). Entonces, lo irrealizado de la poesía se percibe –frente a la constatación propia del pensamiento filosófico– como potencia verdadera ante las promesas incumplidas de la historia.

Por eso, el infierno supone una revisión crítica a la filosofía platónica. Pues la atención que María Zambrano le prodiga a su pensamiento en otros escritos tempranos (*Filosofía y poesía*), se debe precisamente a que la filosofía de Platón señala un momento crítico del pensamiento: su propio alumbramiento. Pues en los argumentos del filósofo griego el pensamiento es, en tanto que fuerza de la razón, fundamentación lógica –y violenta– sobre el mito, pero también una ordenación primera sobre las formas de vida. Un relato este ciertamente ilustrado que se impone y extiende hasta reconocerse en lo que hemos convenido en denominar pensamiento occidental, y en cuya teorización se sostiene la centralidad del *logos* filosófico frente a unas formas de vida azarosa –y “al margen de la ley”–, que María Zambrano identifica y critica en la escisión platónica del *logos* acontecida en la conocida “condenación de la poesía” (*República*). Así la poesía, desligada de la filosofía, “se quedó a vivir en los arrabales, arisca y desgarrada”, una práctica por tanto apartada de la argumentación discursiva y los procesos de “clarificación” intelectuales que, en la obra de la pensadora, significan la instrumentalización del pensamiento, pero también el reconocimiento –negativo– de cierto conocimiento (sensible) no asimilable al ámbito de lo cognoscible. De nuevo ahí la identificación negativa de la poesía y que bien parecería no un umbral, sino el pasaje poético necesario hacia el pensamiento pleno que, en Zambrano, se descubre: “La poesía es realmente el infierno” (2017a, p. 32).

CONCLUSIONES

María Zambrano proyecta la razón poética sobre la crisis del pensamiento o, para ser más justos, como diagnóstico propio de esta. Una lectura que se sostiene a lo largo de toda su obra y que, asimilada como una crítica a la idea de progreso científico y técnico, se formula, no obstante, como posibilidad o refundación a través de la *crisis de la palabra*. Asimismo lo expresaba en un breve texto escrito en 1965:

[...] La caída social, política, moral e intelectual desde las más altas claridades de la razón, nos advierte que el progresar en cierto momento y sin que nadie pueda evitarlo, se convierte en un abismático regresar, en un regresar despeñándose. / [...] Mas ese mismo movimiento de caída nos señala quizás el movimiento a seguir ahora como rescate y apertura del horizonte. (Zambrano, 2007, p. 76)

Su atención al lenguaje ininteligible de los discursos racionales de la modernidad y –contrarias a las normas sintácticas de un idioma– a la progresiva deformación de las palabras en su uso común, no revelan solamente la instrumentalización del lenguaje a expensas del progreso, su reificación, sino también la *ocultación ontológica* –ese *olvido del ser* heideggeriano como carencia de la verdad– de aquello mismo que nos establece como humanos. Es decir, una lectura contra la proposición enunciativa del lenguaje y su capacidad de objetualizarse en la verificación del conocimiento humanista (científico), precisamente donde la palabra poética se asume como *resto* de una pérdida que se asume trágica en la historia, pero reveladora en lo que prevalece: el mito del poeta. El “a medias fracasado descenso *ad inferos* de Orfeo”, confiesa la pensadora sobre la pérdida del alma y del amor del poeta original, no será “rescatado sino por la poesía-música conjuntamente” (Zambrano, 2007, p. 79).¹³⁰ La poesía se entiende, de esta manera, como experiencia potencialmente *transformadora* –del abismo en fundamento– en el que postularse como seres ante la historia. De sus entrañas, entonces, “del fondo de los tiempos”, habrá que sacar –dictamina la pensadora– “no a los

¹³⁰ En “Poesía e historia” (pp. 77-81). Trabajo que recoge ideas ya repetidas por María Zambrano en otros esbozos y textos, como nos señala –a cargo de su edición– Juan Fernando Ortega Muñoz.

ídolos, sino a las almas, a las creencias, a los saberes sepultados por la prisa y la vanidad del hombre occidental” (Zambrano, 2007, p. 76) instalados en su moderno racionalismo.¹³¹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, A. Th. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración. Obra completa*, 3. Madrid, Akal.

BONNET, F. J. (2020). *El infra-mundo*. Buenos Aires, Ediciones La Cebra.

SÁNCHEZ MECA, D. (2019). “Arte Y metafísica En Zambrano Y Nietzsche”. *Aurora: Papeles Del Seminario María Zambrano*, Núm. 10, abril de 2010, pp. 87-96, <https://www.raco.cat/index.php/Aurora/article/view/183309>.

ZAMBRANO, M. (2018). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, Alianza editorial.

ZAMBRANO, M. (2017a). *Filosofía y poesía*. Madrid, Fondo de Cultura Económico.

ZAMBRANO, M. (2017b). *Claros del bosque*. Madrid, Ediciones Cátedra.

ZAMBRANO, M. (2015). *La tumba de Antígona y otros textos sobre el personaje trágico*. Madrid, Ediciones Cátedra.

ZAMBRANO, M. (2007). *Algunos lugares de la poesía*. Madrid, Editorial Trotta.

ZAMBRANO, M. (2004). *La razón en la sombra* [Edición de Jesús Moreno Sanz]. Madrid, Siruela.

ZAMBRANO, M. (1996). *Pensamiento y poesía en la vida española*. Madrid, Endymion.

ZAMBRANO, M. (1995). “Un descenso a los infiernos”, en *Cuadernos de Estética Fulgores* (3), I.B.. «La Sislá» Sonseca (Toledo).

¹³¹ En otro trabajo: “La crisis de la palabra” (pp. 75-76).

*DE LO POLÍTICO CON LO HOMÉRICO: LA EXPERIENCIA
POÉTICA COMO CATEGORÍA POLÍTICA EN EL
PENSAMIENTO DE HANNAH ARENDT*

DR. ANTONIO ALÍAS
Universidad de Granada, España

RESUMEN

A partir de la conocida reflexión en la que Hannah Arendt vincula al concepto de política una lectura desde los poemas homéricos, este trabajo pretende revisar el sentido poético –de lo político– que de ahí se extrae. Lejos entonces de poder considerarse mero referente clásico, la presencia del poeta griego en el pensamiento de Arendt supone, ciertamente, la intervención crítica respecto a la conformación –o el origen– teórico de la política, que respondería sobre los presupuestos filosóficos en su establecimiento tradicional. La pensadora alemana señala, así, un vacío de sentido en la política moderna, además de propiciar –de nuevo– un desacuerdo entre filosofía y política, donde viene a reclamar –como ella misma denomina– una *experiencia poética* anterior que lo arbitre y, a su vez, sirva de clarificación histórica sobre un concepto en su moderna decadencia.

Sobre este preámbulo se revisarán los escritos dispersos –reunidos ya por Ursula Ludz en el libro *Was ist Politik?* (1993)– que conformaron el inacabado proyecto de Arendt titulado *Introducción a la política* (1956-1959), lugar donde la relación entre lo poético y lo político parece conjugarse. No obstante –de forma paralela y antes de que dieran como resultado *Between Past and Future* (1961) y, sobre todo, *The Human Condition* (1969)–, algunas cuestiones sobre estos aspectos también eran tratados en otros escritos contemporáneos. Ya sea de manera indirecta como refutación del origen de la filosofía en el texto titulado “Sócrates” o, con la clara intención de revisar “The Tradition of Political Thought” (1953), lo homérico actúa singularmente como revisión crítica de la política en otro tipo de reflexiones donde, como ocurre también en los artículos “The Permanence of the World and the Work of Art” (1958) –subsumido luego en el capítulo 23 de *La condición humana*– o “Kultur und Politik” (1959), donde la reflexión repara en esta ocasión sobre la *poiesis* como concepto que redefine las categorías politizadas de acción y trabajo para una mejor comprensión de la obra de arte. Este hecho demostraría que, si bien no podemos leer en la teoría de la política un trabajo decididamente estético –ni denominar su pensamiento como poético–, sí conviene comprenderla desde estos indicios homéricos para, así, poder también pensar la política como categoría disímil, pero fundamental, de lo que hoy denominamos literatura.

PALABRAS CLAVE

Hannah Arendt, Homero, Pensamiento, Poética, Política

INTRODUCCIÓN

No existe en la obra de Hannah Arendt un lugar exacto donde la política se desarrolle conceptualmente, aunque sí la reconocemos en la articulación y deriva de sus partes en *The Human Condition* (1969): “Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente *la* condición –no sólo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*– de toda vida política” (2018a, p. 22). La aporía en la que parece presentarse esta reflexión de la política, sin embargo, no debería de llevar a engaños por cuanto sabemos de la atención dispensada por la pensadora alemana al –muy complejo– hecho fundacional de la Cultura Occidental (Grecia, Roma, el cristianismo), cuestión que se delimita en distintos aspectos existenciales sobre un momento, ciertamente, decisivo o, como ella misma indica, la experiencia “de la acción como el comienzo de una nueva empresa” (2018b, p. 97). Una acción que Arendt, significativamente, percibe como ejercicio inaugural de la pluralidad humana, pues ella nunca se constituye como gesto individual y sí colectivo. De hecho, lo que distinguiría la concepción de la política de la pensadora alemana de la aristotélica es que para ella la política no se constituye a partir de la forzada reunión de ciudadanos en un cuerpo social, sino desde la *comunidad* que surge en el entendimiento de la propia convivencia. Precisamente, esta idea de comunidad en tanto que acontecimiento *público* –“lo visible, lo percibido, lo reconocido” (Esposito, 2018, p. 116)– es lo que hace, en realidad, que la política sea percibida por Arendt como una acción comprometida “en establecer y preservar los cuerpos políticos”, dice el *La condición humana*, para crear, así, “la condición para el recuerdo, esto es, para la historia” (2018, p. 22). En este sentido la política se origina como una promesa o, directamente, como una *aspiración a la inmortalidad* que, como bien ha advertido Esposito, poco tiene que ver con un instinto de *autoconservación* (2018, p. 117) y más con un cambio de estatuto (metafísico) hacia lo que permanece después de la muerte.

La revalorización de la *existencia* es, por tanto, el acontecimiento fundamental –o si quiere, el inicio de una segunda vida– una salida que, en la obra Arendt, se disemina por distintos textos –se desdobla, se multiplica y se repite– para dar ejemplo de un origen por contraste –a veces contradictorio– de todos los aspectos que se contemplan dentro de la política. Así, la referencia a Homero no parece mitificarse, pues el origen que la pensadora alemana detecta en sus poemas se sucede enfrentado a otro origen, digamos, más ortodoxo de la política: la violencia como gesto fundacional (Esposito, 2014). La dialéctica se establece, entonces, como un punto de partida complejo y en el que el poeta griego ya supone una predeterminación del concepto anterior a cualquier registro historiográfico (político, filosófico). Si el objetivo de la política es, como ya hemos dicho, crear condiciones para la historia, la poesía de Homero es causa primera –y corrección de ésta–, esto es, la narración –la transmisión, la celebración, el canto– que prevalece inmaterialmente como potencia unificadora de la humanidad. Esto quiere decir que antes de la historia ya había una historia que contar; y que antes de la política otra experiencia (política) nos comprendía desde un relato común. El desajuste conceptual o la distancia solo podía darse, entonces, en la naturaleza poética del origen del imaginario occidental.

1. LO POÉTICO, LO POLÍTICO

De los fragmentos de aquel proyecto frustrado que fue la obra *Introducción a la política* (1956-1959) quedaron, no obstante, las ideas con las que Arendt pretendió abordar una cuestión fundamental y que, a lo largo de muchos años –y en distintos trabajos– de alguna manera había intentado responder: *¿qué es la política?* En efecto, la pensadora alemana es testigo del desfundamiento de la política en el último cuarto del siglo XX, experiencia que le conduce a su necesario replanteamiento teórico y que al mismo tiempo supone, sin embargo, una exigencia conceptual para un pensamiento que, como el suyo, se desliga de la justificación filosófica en favor de su establecimiento *poético*. Es importante anotar que la pensadora alemana estaba muy familiarizada con la literatura griega en sus años de formación universitaria, por lo que no es de extrañar que la poesía homérica sirviera de contrapunto sobre las exigencias

conceptuales de la filosofía. Precisamente, su interés por el pensamiento poético –probablemente concitado en su distinta relación con Heidegger y Benjamin, pero también por su reconocido amor a la poesía– no solo abrigaba una problemática reflexión acerca de la filosofía como forma crítica (el fragmento), sino que además alumbraba un importante trabajo genealógico y de actualización “para comprender nuestro concepto político de libertad como originalmente aparece en la polis griega”, donde es de gran importancia –detecta la pensadora– el “estrecho vínculo de lo político con lo homérico” (2018b, p. 158). A partir de esta relación Arendt activa, como acontecimiento de su propia experiencia, el pensamiento en torno a la precariedad de la política moderna que, no obstante, conlleva una reflexión sobre el sentido fundamental de las epopeyas homéricas para el reconocimiento de “la grandiosa experiencia de las potencialidades de una vida entre iguales”, es decir, para su entendimiento democrático a partir de los antiguos valores de la antigua Grecia como son la *isonomía* y la *isegoría*. Que la pensadora alemana acuda a los poemas de Homero no debe resultar inadecuado en este sentido, más aún cuando en estos fragmentos aparecen las reflexiones políticas de Aristóteles como punto de partida, pues justamente Arendt realiza lo que, quizá, el filósofo estagirita no llegó a manifestar explícitamente: el carácter político –y no solo educador– del arte poética. No es casualidad, por tanto, que en su conceptualización de la política la pensadora asuma una de las primeras teorizaciones poéticas como un a priori político, lo que hablaría –como ella supo ver– de una experiencia democrática no tanto por los valores que representa, sino por lo que trasciende y corrige de una origen mítico conflictivo. Aquí, pues, lo ético de homero.

2. LA VIDA QUE PARTE: CANTAR, CONSERVAR, VIGORIZAR

Aunque Arendt exprese abiertamente su desconfianza hacia la concepción política moderna (2020, p. 67) –pero también en el ámbito de la tradición filosófica de la política (Platón) en la que se advierte cierto comienzo político–, la atención sobre la obra de arte homérica se sostiene en cuestiones no exactamente políticas, sino poéticas. Si el fin último de la política, como dice Arendt es “asegurar la vida en el sentido

más amplio” (2020, p. 67), a las representaciones artísticas –en este caso, los *poemas homéricos*– debieron de tener una importancia fundamental en la antigua Grecia, al menos la de garantizar la posteridad de sus héroes, esto es, su gloria y su *memoria*. A esto mismo se refiere en el trabajo publicado originalmente como “Kultur und Politik” (1959) donde, a propósito de un debate conceptual sobre la incomodidad de la cultura tras las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (2014, p. 40), señala a las obras de arte –*poiesis, producción*–¹³² como una *acción* que, por sí misma, “tienen una relación más estrecha con la política que el resto de los objetos” (2014, p. 52). Precisamente la pensadora alemana busca conciliar aquí lo político con lo poético, es decir, dar con la *performatividad* de las representaciones homéricas que –no podemos olvidar– ya apuntaban en la Antigüedad hacia cierta forma de conocimiento (*mimético*) del mundo y a ciertas funciones (sociales) dentro del ámbito de la polis. No es, desde luego, descabellado pensar que Arendt convoca en este trabajo –como en otros– a Aristóteles, pero justamente para dirimir la problemática escisión que, tal y como hemos ordenado los escritos del filósofo, separaría la *política* de la actividad artística, la *poética*. O dicho de otro modo, Arendt advierte de la deshumanización del arte al olvidarse que las producciones artísticas son, precisamente, condición propia de la humanidad. De este modo, para la pensadora alemana el aspecto político del pensamiento griego estaría dirigido exclusivamente a comprobar cómo el gesto humano por antonomasia, inmortalizarse, se ofrece necesariamente como experiencia poética. De ahí que los poetas, “a través de la objetivación productiva” (2014, p. 53), posibiliten su existencia más allá de su finitud y donde el acto de creación se percibe –según unas palabras de Agamben debidas a Deleuze– como “resistencia a la muerte” (2016, p. 35). Vinculando Arendt el necesario espíritu agonal griego a narraciones Homéricas (Burckhardt), no hablaba del hecho

¹³² María Zambrano redonda sobre esta misma idea al considerar que en el verbo de donde derivan el nombre de poesía, *poiesis*, “significa la acción más activa de todas, hasta para adquirir el título de creación, lo que al pensar no acontece” (2007, p. 78). Esta aclaración por parte de Zambrano parece conectar con distinción propia que Arendt realiza en su trabajo teórico sobre la política entre *Vita activa* y *Vita contemplativa*. En relación con este tema, consúltese *La condición humana* (2018^a). pp. 21-36).

artístico en sí, sino del reconocimiento del poder de la palabra artística (poética) sobre la realidad, pues entiende la pensadora que poesía es “producción” (ποίησις) y que –como Aristóteles– su carácter mimético no se reduce la *reproducción* de lo real ya existente sino que, por el contrario, se abre a la posibilidad –el poeta... “bien representará las cosas como eran o son, o bien como se dice o se cree que son, o bien como deben ser” (Aristóteles, 2007)– en tanto que narración desprendida de los hechos. Esto mismo se extrae de los términos usado por Arendt en este texto para comprender lo poético como *potencia* que interviene sobre el mundo griego: “potencial inmortalidad” (2014, p. 52), “posible inmortalidad” (p. 53), “posible persistencia”, “potencialmente imperecedero” (p. 53). Así, lo poético se inscribe como una actividad configuradora de *memoria* que, a través de la imaginación, según Arendt, se convierte en el objetivo “más elevado y profundo de todo lo relacionado con la política, en especial, de la forma de organización que les era más propia: la *polis*” (p. 53). Se podría decir que la acción poética participaba –en su forma democrática, como pensaba Arendt, a través de “la imparcialidad de Homero” (2020, p. 108)– de una *imaginación política* o, si se prefiere, unas condiciones *prepolíticas* (2014, p. 54) donde, potencialmente, ya se hallaba la experiencia de “una vida entre iguales” (2020, p. 75) en los términos en los que, Platón primero y Aristóteles después, habían pensado la política como una forma de organización racional y deliberativa exclusiva de las ciudades-estado (Moreno Pestaña, 2019).

Para la pensadora alemana, por tanto, el canto homérico es propiamente una experiencia política que respondería, sin embargo, sobre una actividad no puramente política o, desde luego, no considerada como tal por sus principales preceptores en el pensamiento clásico. Y es que las sospechas –*suspiciacia*, dice Arendt– en torno a las interferencias de los poetas en lo político expresado en el libro XI de la *República* platónica, refieren claramente a la cultura como una amenaza sobre las formas de gobierno proyectadas por Platón. Principalmente porque la poesía no correspondía virtuosamente a los valores de una administración ideal, en todo caso, a un mentiroso artificio que se alejaba de los principios de una educación basada en una verdad gestionada por los guardianes filósofos. Esto mismo hace que Arendt piense los poemas homéricos como

actividades “esencialmente políticas”, por presuponerlos –desde esta lectura platónica– como peligrosos para la ciudadanía, justamente por temer las “actitudes en las que se fundamenta la producción” (2014, p. 53) y su generalización, es decir, en la libertad de la palabra poética como forma de pensamiento popular. ¿Estará Arendt proponiendo con Homero formas poéticas para la fundación democrática de la polis desde una experiencia imaginativa de la política? ¿Serían estas formas de representación de una *comunidad* democrática –a pesar de la violencia¹³³ que las sustenta–, el espíritu de una idea de política que languidece en su desvinculación mítica moderna? Ciertamente es que la pensadora proyecta desde este fundamento –en realidad *negativo* y *apolítico* (Espósito, 2014)–, la *condición humana* como acto siempre en potencia sobre la propia gesta y los acontecimientos bélicos. Como indica el título de uno de sus libros, la política ha de entenderse, entonces, como promesa que garantice el sentido de una (feliz) convivencia en una comunidad entre iguales y que ha de sobrevivir –como memoria– sobre la común definición de la política entendida como acto de “gobernar y ser gobernado” (2014, p. 54). Es decir, como legitimación de la violencia que teóricamente olvida las experiencias poéticas sobre la grandeza, no de la hazaña y la gloria de los personajes homéricos, sino justamente en aquello que los hace humanos: en el reconocimiento de su mortalidad, en la fragilidad de su palabra enfrentada a su trágico destino (Arendt, 2018b, p. 83), en definitiva, desde su humana condición.

Concebir la palabra (poética) “como una especie de acción” (2020, p. 108) es creer en su eficacia política, pues la trasciende como potencia, como Arendt dice, “cuando la acción ha concluido y se ha convertido en historia susceptible de narración”. Así el *decir poético* –hoy la literatura–, responde críticamente como memoria o herencia de la política que fue en su contemporánea decadencia.

¹³³ Jaqueline de Romilly (2010), en una lectura complementaria a la de Arendt, sostiene que es, precisamente, el padecimiento de la violencia lo que ha permitido a Grecia extraer un ideal (político) a través de la literatura: “Y es en esto donde radica la importancia que para nosotros tienen los textos griegos; y lo que explica que esta larga defensa de los valores conserve un sentido para los lectores más de veinte siglos después”. p. 16.

CONCLUSIONES

Hannah Arendt regresa, pues, a las consideraciones políticas de Aristóteles para encontrarse con la concepción de *polis* del filósofo estagirita, lugar que –según nos dice la pensadora alemana– “ha determinado decisivamente tanto la concepción europea de lo que es verdaderamente política y su sentido como la forma lingüística de referirse a ello” (2020, p. 68). Precisamente, mediante la genealogía que la palabra *política*, Arendt habría iniciado una revisión conceptual que, no obstante, refiere a una semántica casi olvidada o, desde una lectura crítica contemporánea, distorsionada por la asunción de la política como ejercicio de dominio y poder totalitario. De ahí que el origen de la política en la obra de Arendt se perciba, entonces, como sustracción a cualquier acto de violencia mediante experiencias que, en cierta manera, la trascienden. La vinculación de Homero con la política que, en todo caso, no se ilustra con ocasión de la batalla en Troya de sus héroes en el poema la *Iliada*, sino que se cuenta como una experiencia poética –tal vez holística–, por cuanto determina la configuración de un relato (mítico) fundador que se ha de perpetuar. Ese también es el sentido político de la épica. Pero, si para Aristóteles la política existe donde se da, simplemente, en la reunión de seres humanos, para la pensadora esta se solo se hace posible cuando algunos de los valores que la constituyen (libertad, honor, sacrificio o compasión) –lo propio de *la condición humana*– son también representados mediante las acciones (*praxis*) y los discursos (*lexis*) que aseguran –culturalmente– la pervivencia de los que conviven, más allá de su reducida acepción como gobierno de la ciudad. Por eso mismo, la poesía homérica, en tanto que obra de arte, actúa –es una *acción*– como agente político frente a cualquier necesidad biológica propias de la naturaleza humana –esto es, su propia finitud–, pues, según Arendt, participa de la “persistencia eterna de las grandes gestas y las grandes palabras en la memoria” (2014, p. 53). Por eso, como afirma Esposito (2018, p. 117), la aspiración a la inmortalidad de los antiguos griegos hace *comunidades*, rasgo que, como sabemos, era para la pensadora alemana fin último de la política: procurar la inmortalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (2016). *El fuego y el relato* (Trad. Ernesto Kavi). Madrid, Sexto Piso.
- ARENDT, H. (2020). *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós.
- ARENDT, H. (2018a). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- ARENDT, H. (2018b). *La promesa de la política*. Barcelona, Austral.
- ARENDT, H. (2017) *Hombres en tiempo de oscuridad*. Barcelona, Gedisa.
- ARENDT, H. (2014). *Más allá de la filosofía. Escritos sobre cultura, arte y literatura*. Madrid, Editorial Trotta.
- ARISTÓTLES. (2007). *Poética*. Madrid, Alianza Editorial.
- BURCKHARDT, J. (1974). *Historia de la cultura griega*. Barcelona, Editorial Iberia.
- ESPOSITO, R. (2018). “¿Polis o *comunitas*?” en Fina Birulés (comp.) *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*. Barcelona, Gedisa Editorial. pp. 115-127.
- ESPOSITO, R. (2014). *L'origine della politica. Hannah Arendt o Simone Weil?* Roma, Donzelli Editore.
- MORENO PESTAÑA, J. L. (2019). *El retorno a Atenas. La democracia como principio antioligárquico*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- ROMILLY, J. de (2010). *La Grecia antigua contra la violencia* (Trad. Jordi Terré). Madrid, Editorial Gredos.
- ZAMBRANO, M. (2007). *Algunos lugares de la poesía*. Madrid, Editorial Trotta.

TRANSMEDIALIDAD E INDUSTRIA CULTURAL: DEL LIBRO DE CABALLERÍAS AL UNIVERSO MARVEL

DR. JORGE MARTÍN GARCÍA
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

En los últimos años, el funcionamiento de la industria cultural tiene mucho que ver con la demanda de unos receptores, que no se contentan con el consumo aislado de sus productos, sino con la incorporación de los mismos en un universo coherente y transmedial. En este sentido, dichos destinatarios parecen valorar, en buena medida, que sus ficciones preferidas se expandan en un mundo congruente, cuya continuidad presente unos pilares sólidos. Ahora bien, en el fondo, este no es un fenómeno tan reciente como parece y puede rastrearse a lo largo de la historia de la literatura. En concreto, en los mecanismos de producción y recepción de los libros de caballerías hallamos prácticas no muy diferentes a las de nuestros días.

Así pues, el principal objetivo de nuestra revisión consiste en examinar las concomitancias entre dicha tradición dentro de la literatura en español y los usos actuales de producción y consumo de la actual industria cultural. A ese respecto, trataremos de aunar los métodos de la historiografía literaria con las nociones vinculadas a la transmedialidad, haciéndonos especial eco de las ideas de Henry Jenkins al respecto. En ese sentido, nuestro estudio tendrá un carácter eminentemente comparativo. En relación con esto, acotaremos el tema centrándonos fundamentalmente en el ciclo amadisiano, dentro de la ficción caballerescas, y en algunas de las principales franquicias filmicas actuales como *Star Wars* o el llamado *Universo Cinematográfico de Marvel*.

PALABRAS CLAVE

Ficción caballerescas, Transmedialidad, Universos expandidos, Narrativa heroica.

INTRODUCCIÓN

“No puede haber Thor sin Loki y viceversa”, proclama una usuaria de la plataforma de peticiones online *Change.org*. En concreto, la solicitud tras dicha declaración categórica carga contra la decisión de *Marvel Studios* de matar al hermano del dios del trueno en el film *Avengers: Infinity War* (2018). Asimismo, la autora de esta reclamación defiende sus tesis arguyendo que existe una suerte de consenso entre los destinatarios de estas películas a ese respecto: “El Dios de las Travesuras es aclamado por su ejército... ¿Por qué no darle a sus fans lo que quieren?” (*Change.org*, 2021). Con una sencilla búsqueda en la web citada, podemos hallar un buen número de demandas relacionadas con la muerte de Loki. En este sentido, nos interesa subrayar cómo, más allá de preferencias personales y simpatías hacia ese personaje, los reclamantes consideran que con su pérdida pueden resentirse los cimientos narrativos de ese gran mundo de ficción transmedia que es el llamado *Universo Cinematográfico de Marvel* (UCM).

Ahora bien, cabría preguntarse acerca de las bases de dichos mundos ficcionales. En otras palabras, ¿cómo se constituyen las franquicias de la industria cultural actual para que sus receptores las perciban como un todo? A este respecto, hacemos nuestras las preguntas que planteaba Felan Parker a la hora de examinar el concepto de canon y continuidad en la franquicia *Star Wars*:

In today’s media landscape of conglomeration and convergence, one of the major discourses in and about transmedia franchises is one of canon. If a story develops across multiple media, what is essential to the cosmology of the franchise? Which aspects of it are authentic? What is consistent across multiple texts? When do franchise texts count as legitimate and canonical, and when are they secondary or peripheral? (Parker, 2013, 156).

Con el propósito de acercarnos a unas posibles respuestas a los interrogantes de Parker, el objetivo de estas páginas consistirá en un examen de tipo comparativo, cotejando una de las franquicias transmedia actuales más exitosas, el UCM, con uno de los fenómenos de mayor alcance de la tradición literaria hispánica, como es el libro de caballerías.

1. TRANSMEDIALIDAD Y SUPERHEROES

1.1 BREVES NOCIONES TEÓRICAS

Nos parece oportuno recordar brevemente las ideas de Henry Jenkins sobre las narrativas transmedia, pues resultan fundamentales para acercarse a fenómenos como el descrito en estas páginas. Para empezar, este estudioso anticipó las características de una época que ha propiciado el desarrollo y la extensión de esta clase de productos culturales, hablando de la era de la convergencia. Así, Jenkins anunció este periodo de transición, en términos generales, con los siguientes rasgos:

Welcome to convergence culture, where old and new media collide, where grassroots and corporate media intersect, where the power of the media producer and the power of the media consumer interact in unpredictable ways (2006, p. 259-260).

Nos hallamos con un marco cultural, donde la interacción entre productores y consumidores vive en constante retroalimentación, lo que redundará en la evolución de una industria de la cultura acorde a dichos procesos. Dentro de esta convergencia entre lo nuevo y lo viejo, los relatos transmediales se tornan fundamentales, pues parecen imbricarse a la perfección en las circunstancias referidas. A este propósito, la narración transmedia presenta unos rasgos específicos que van más allá de la mera presencia de esta en distintos medios de comunicación y soportes. El propio Jenkins enumeró (2009) sus características,

1. Spreadability vs. Drillability.
2. Continuity vs. multiplicity.
3. Immersion vs. Extractability.
4. Worldbuilding.
5. Seriality.
6. Subjectivity.
7. Performance.

En términos generales, hablamos de una narrativa capaz de crear universos autónomos regidos por unas bases coherentes, de cara a ampliarse de manera seriada y de expandirse gracias a las contribuciones de sus receptores. Pratten abundó en la necesidad de integración de los

componentes de los relatos transmediales (figura 1), aunque cada producto funcione por sí mismo: “the embodiment of the story in each media needs to be satisfying in its own right while enjoyment from all the media should be greater than the sum of the parts” (2011, 1).

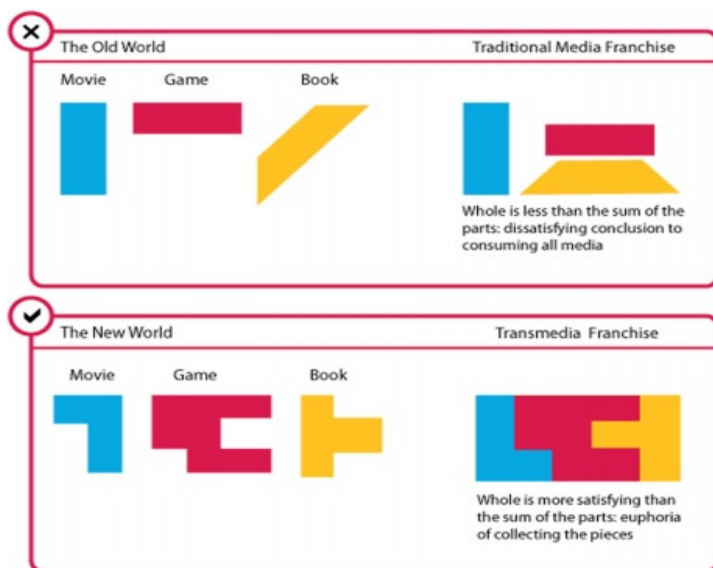


Figura 1: Pratten, 2011, 1.

En relación con esto, consideramos clave las observaciones de Guerrero Pico, quien subrayó la importancia de la continuidad en la conformación de estos mundos ficcionales. Según sus palabras:

La continuidad es una de las reglas básicas por las que se rige la relación entre las distintas extensiones de un sistema transmedia. Todas ellas han de ser coherentes y plausibles de acuerdo con el canon representado en el mundo diegético transmedia (Guerrero Pico, 2015, p. 43).

A este respecto, podemos retrotraernos a las nociones de Umberto Eco sobre la necesidad de los destinatarios de este tipo de productos culturales de retornar de manera continua a lo esperado por su horizonte de expectativas. Tal como señaló este autor:

What becomes celebrated here is a sort of victory of life over art, with the paradoxical result that the era of electronics?instead of emphasizing the phenomena of shock, interruptions, novelty, and frustration of

expectations?would produce a return to the continuum, the Cyclical, the Periodical, the Regular (Eco, 1985, p. 179).

Precisamente, en el universo superheroico de los comics de la compañía *Marvel* hallamos una de las expresiones recientes más exitosas de dicha dinámica. En relación con esto, uno de los mayores exponentes de la compañía, el guionista Stan Lee, responsable de la creación de muchos de sus personajes principales, hablaba de la *ilusión de cambio*. Marco Favaro explicó este proceso:

Stan Lee follows the strict rule of superheroes comic books, the illusion of change. Nothing should really happen. Nevertheless, with the growing tension between superheroes and society, there will be a breaking point. The status quo will be challenged (Favaro, 2019, p. 51).

Ahora bien, consideramos que de manera más precisa y específica una manifestación de lo dicho arriba se encarna en el llamado *UCM*: franquiciado que, a partir de la producción seriada de un conjunto de películas sobre los personajes de la Marvel Comics, conforma toda una narrativa transmedial.

1.2 ESTRATEGIAS TRANSMEDIALES EN EL *UCM*

Para el caso concreto del *UCM*, este universo ficcional comprende una serie de productos culturales y recursos narrativos que dotan de continuidad a la franquicia, al tiempo que le permiten expandirse¹³⁴. En cuanto a los primeros, evidentemente, las películas gozan del mayor protagonismo: estas se agrupan por fases cuyo clímax lo conforma una cinta protagonizada por el grupo de héroes denominado *Vengadores*¹³⁵. Lo que más nos interesa es enunciar otros materiales audiovisuales e impresos que contribuyen a ampliar el mundo del *UCM*.

¹³⁴ Recomendamos a este respecto la consulta de los ensayos de Johnson (2012) y Richter (2016).

¹³⁵ Ahora bien, aunque el punto culminante de cada etapa principal de la saga lo suponga un film protagonizado por los *Vengadores*, eso no implica que cada fase se cierre con una película sobre este grupo. Así, la primera fase concluyó en 2012 con *The Avengers*, mientras que la segunda y la tercera culminaron respectivamente con *Ant-man* (2015) y *Spider-Man: Far From Home* (2019).

Por un lado, encontramos todo tipo de series, diseminadas en plataformas como *ABC (Marvel's Agents of S.H.I.E.L.D., 2013-2020)* o *Netflix (Daredevil, 2015-2018)*. De gran interés nos parece el fenómeno de los *One shots*, cortometrajes destinados a servir de contenido adicional a las versiones domésticas de cada película, que ayudan a anunciar nuevas tramas o, incluso, a enmendar las precedentes. Por ejemplo, en el corto *All Hail the King (2014)*, sus responsables trataron de restaurar la figura del villano de *Iron man 3 (2012)* tras las críticas recibidas por su tratamiento, corrigiendo un aspecto del canon marvelita creado en los cines.

Asimismo, en cuanto a los productos impresos, nos resultan dignos de mención los llamados *Tie-ins*, cómics que ayudan a expandir las tramas de esta franquicia. Por mencionar una muestra, *Avengers: Operation HYDRA (2015)* relata los eventos inmediatamente anteriores al comienzo de la película *Avengers: Age of Ultron (2015)*, de manera que esta empieza *in medias res*, con unos sucesos cuyos antecedentes solo se explican de manera explícita en el cómic mencionado.

Junto a estos materiales descritos, la franquicia emplea una serie de recursos narrativos destinados a dotar de continuidad a su universo¹³⁶. Uno de los mecanismos fundamentales de la saga son las llamadas escenas postcréditos: pequeñas secuencias situadas tras los créditos de cada una de las películas, que anticipan los sucesos posteriores, fomentando la expectación de los espectadores. Igualmente, podemos mencionar los *Easter-eggs*: la distribución de pequeños guiños en pantalla dirigidos a la audiencia más versada en los superhéroes de la *Marvel*, especialmente en lo que se refiere a sus cómics más clásicos¹³⁷.

De igual forma, otro recurso común en este tipo de mundos ficcionales es el del *crossover*, o cruce de personajes. A este respecto, las películas

¹³⁶ Para acercarse de manera más concreta y profunda en las estrategias de expansión del UCM, véase Beaty (2016).

¹³⁷ Richter ha indicado el uso del *Easter-egg* para fomentar la recepción participativa *online* por parte de los seguidores más acérrimos del UCM: "Typically, these tidbits or Easter eggs are collected by fans online. These knowledge communities are very characteristic of our era, when the vast majority of people in the developed world have internet access, and they can easily find each other on online forums and create databases of their favorite fictional world" (Richter, 2016).

protagonizadas por grupos de héroes, especialmente los *Vengadores*, suponen los puntos culminantes de estos encuentros. También, aunque el *UCM* lo ha empleado más tímidamente, una estrategia narrativa típica para hacer evolucionar a los personajes sin modificarlos sustancialmente consiste en dotarles de nuevas identidades heroicas. Existe un caso significativo en el *UCM* inspirado en los cómics, el personaje de Ojo de Halcón se transforma en Ronin tras sufrir una tragedia familiar.

Por último, hallamos una estrategia de mayor alcance a la hora de estructurar los productos de la franquicia. Esta consiste en superar el mero esquema superheróico y adoptar las fórmulas de otros géneros cinematográficos. Un caso paradigmático es el de los films sobre el Capitán América, si *Captain America: The First Avenger* (2011) funcionaba como una película bélica, *Captain America: The Winter Soldier* (2014) recogía las influencias del cine de espionaje ambientado en la Guerra Fría.

En este punto, nos parece oportuno dar el salto de esta franquicia basada en relatos heroicos hacia la tradición de las letras hispánicas y, más en concreto, en el relato caballeresco¹³⁸.

2. AMADISES TRANSMEDIA

Para concretar más nuestro estudio, dentro del amplio *corpus* de la literatura caballerisca vamos a centrarnos en el llamado ciclo Amadisiano. Igualmente, de entre la larga nómina de relatos asociados al caballero de Gaula optamos por tratar aquellas obras redactadas en castellano. Así, el canon hispánico del Amadís constaría de los siguientes títulos¹³⁹:

- *Amadís de Gaula* (I-IV), Garci Rodríguez de Montalvo, 1508.
- *Sergas de Esplandián*, Garci Rodríguez de Montalvo, 1510.
- *Florisando*, Páez de Ribera, 1510.
- *Lisuarte de Grecia*, Feliciano de Silva, h.1515.

¹³⁸ Sobre la relación de las ficciones caballerescas con otros mundos narrativos de fantasía heroica, podemos mencionar, entre otros, el trabajo de Romero (2008) sobre los vínculos del libro de caballerías y la obra de Tolkien y el artículo de Contreras (2015) acerca de las conexiones entre la figura del caballero andante y el superhéroe de cómic.

¹³⁹ Una panorámica del *corpus* de los libros de caballerías castellanos, incluidos los pertenecientes al ciclo de Amadís, se encuentra en Lucía Megías (2019).

- *Lisuarte de Grecia*, Juan Díaz, 1526.
- *Amadís de Grecia*, Feliciano de Silva, 1530.
- *Florisel de Niquea* (I-II), Feliciano de Silva, 1532.
- *Silves de la Selva*, Pedro de Luján, 1546.
- *Florisel de Niquea* (Rogel de Grecia, I), Feliciano de Silva, 1535.
- *Florisel de Niquea* (Rogel de Grecia, II), Feliciano de Silva, 1551.

Como puede apreciarse, se trata de una lista amplia, donde destacan dos figuras: Rodríguez de Montalvo y Feliciano de Silva. Mientras que el primero revitalizó el género, adaptándolo a un tiempo en que la imprenta empezaba a resultar fundamental para el desarrollo y difusión de la literatura, Silva por su parte supo dotar de *comercialidad* a la narrativa caballerescas, mostrando una notable intuición a la hora de satisfacer las necesidades de los lectores.

Ahora bien, si vamos más allá de este conjunto de novelas, comprobamos el potencial de las aventuras protagonizadas por Amadís de Gaula a la hora de trasladarse a prácticamente todos los medios de su época¹⁴⁰. Así, encontramos reescrituras de los textos amadisianos en el ámbito de los discursos espectaculares de su tiempo. Por un lado, músicos de la talla de Jean-Baptiste Lully (*Amadis, tragédie en musique*, 1684), Georg Friedrich Händel (*Amadigi di Gaula*, 1715) o Johann Christian Bach (*Amadis de Gaule*, 1779) compusieron óperas basadas en los relatos de este ciclo caballeresco¹⁴¹. Por supuesto que el teatro de entonces dio cabida a las hazañas presentes en los libros de caballerías. En el caso concreto de los relatos amadisianos, podemos mencionar títulos como la *Tragicomedia de Amadís de Gaula* (Gil Vicente, h. 1535) o *Amadís y Niquea* (Francisco de Leiva Ramírez de Arellano 1675)¹⁴².

Asimismo, encontramos un discurso espectacular del momento que también recogió las gestas de Amadís: hablamos del fasto caballeresco.

¹⁴⁰ Estas conexiones transtextuales funcionaban en ambos sentidos. A ese respecto, podemos mencionar el estudio de Alberto del Río Noguerras (1993) sobre el influjo del espectáculo cortesano en los libros de caballerías.

¹⁴¹ Para profundizar en esta cuestión, véase el estudio de López Verdejo (2012).

¹⁴² Acerca de esta cuestión, nos remitimos al trabajo de Dematté (2004).

A modo de ejemplo, traemos a colación el texto de Juan Cristóbal Calvete conocido como *Felicísimo viaje* (1552). En dicha obra, Calvete relata las actividades cortesanas del futuro Felipe II en los Países Bajos. En uno de los fastos descritos, el príncipe apareció ante sus súbditos encarnando la figura de Beltenebros. Se trata de un fenómeno que Pedro Cátedra denominó *caballería de papel*. La materia caballeresca proporcionaba contenido a unos espectáculos que iban progresivamente alejándose de lo estrictamente militar y deportivo, para adentrarse en el terreno de la ficción. Según explicó Cátedra:

La imaginería caballeresca, por su misma condición de metáfora, tiene una sustancialidad incluso en tiempos de más cartón piedra, de más mentirijillas, cuando hay que rearmarse ideológicamente, reinventar urgentemente la caballería (Cátedra, 2002, p. 72).

En lo que se refiere a los textos poéticos, compilaciones de la época como el *Cancionero de romances* (1554) recogían composiciones basadas en el ciclo amadisiano. A este respecto, Rodrigo Bazán ha llamado la atención sobre la importancia de las expectativas de los lectores de este tipo de materiales a la hora de hacer evolucionar los romances sobre la materia caballeresca; de acuerdo a este autor,

la materia en torno a la que se construyen los romances es una, pero que la separación entre los cercanos a 1516 y los de 1560 muestra cómo se había decantado el gusto del público hacia aspectos específicos de la novela; pues las invocaciones largas que siguen a pie juntillas el libro desaparecen, y son substituidas por la lucha con jayanes aun cuando estas no se dan en el orden que en la novela guardaban, por ejemplo (Bazán, 2009, p. 178).

Con todo, nuestra intención es ir más allá de referir estas pequeñas muestras de la capacidad de las narraciones amadisianas a la hora de saltar a otros medios y soportes. Las conexiones de este tipo de ficciones con las ideas expuestas previamente resultan más profundas.

Feliciano de Silva escribió en el prólogo del *Amadís de Grecia* la siguiente diatriba contra la obra precedente de este ciclo novelesco:

No te engañe, discreto lector, el nombre d'este libro diciendo ser Amadís de Grecia y Nono libro del Amadís de Gaula porque el octavo libro

se llama Lisuarte de Grecia, y en lo cual ay error en los autores, porque el que hizo el octavo de Amadís y le puso nombre de Lisuarte no vio el sétimo, y si lo vio no lo entendió ni supo continuar [...] Y fuera mejor que aquel octavo feneciera en las manos de su autor y fuera abortivo que no saliera a luz a ser juzgado y a dañar lo que en esta gran genealogía escrito, pues dañó así poniendo confusión en la decencia y [continuación] de las historias (Silva, 2004, p. 7).

En estas duras líneas observamos la importancia concedida por Silva al concepto de continuidad, que implica no solo la mera expansión del universo narrativo con nuevos episodios, sino la ampliación del mismo de manera coherente a partir de un conocimiento sólido de su funcionamiento. En este sentido, Daniel Eisenberg destacó como Silva poseía “a strong sense of what is appropriate in these Works” (1982, p. 80). En consecuencia, el autor del *Amadís de Grecia* fue capaz de proporcionar a sus lectores un producto acorde con sus necesidades, teniendo presente como base el canon de saga amadisiana que Silva consideraba correcto. A pesar del rechazo que suscitaron sus obras entre los intelectuales humanistas de su época, baste recordar los ataques presentes a lo largo del *Quijote*, según apostilló Francisco Moral Cañete, los “lectores de libros de caballerías evidentemente no compartían estas críticas” (2009, p. 461). En cierta forma, podríamos atrevernos a comparar esta figura con la del CEO de *Marvel Studios* Kevin Feige, encargado de producir las distintas cintas del *UCM* y dar continuidad a este universo superheroico.

Precisamente, nos parece oportuno ejemplificar algunos rasgos de la ficción caballerescas que podemos conectar con lo expresado arriba sobre el funcionamiento de las franquicias actuales, como el propio *UCM*. Así, en el ciclo amadisiano, y en la narrativa caballerescas en términos generales, nos encontramos muestras del intento por dar continuidad a los episodios narrados de una parte a otra. Un caso significativo lo hallamos en las *Sergas de Esplandián* de Rodríguez de Montalvo. En un momento dado, el caballero protagonista, hijo de Amadís, topa en la Isla de Santa María —otrota Isla del Diablo— un estatua que conmemora la victoria de su padre frente al Endriago, hecho relatado en la tercera parte del *Amadís de Gaula*. Cuenta Montalvo:

y fallaron las figuras del uno y del otro, tan propiamente fechas y de aquella misma grandeza como cuando vivos estaban, que el emperador mandó allí poner, y hazer un monasterio de monjes, por memoria de tan grande hazaña. El Endriago estava con aquella misma braveza y fiereza espantosa que al tiempo que murió tenía, e Amadís con las armas propias y otra espada a, semejança de la suya verde (Rodríguez de Montalvo, 2003, p.335).

Aquí observamos un mundo que pese al estatismo propio del género al que pertenece, no carece de vida en el momento de ofrecer a sus destinatarios los efectos de las acciones de sus personajes. A este respecto, traemos a colación otro rasgo típico de estas ficciones: la promesa de secuelas. En el *Florisel de Niquea* de Silva hallamos un ejemplo representativo del empleo de dicho recurso:

Y de todos en la tercera y quarta parte no poca relación se hará, porque como la reina de Argines supo d' estos príncipes, a poco no murió, y por esto cessó la historia de lo que acaesció. Y de aquí adelante se dirá en la historia d' estos príncipes junto con la del glorioso príncipe don Falanges, [que] el gran historiador Galersis que con no menos elegancia de lengua griega la escrevió, que Omero la traduxo y pudo escrevir» (Silva, 2015, p. 514).

Las *escenas postcréditos* de entonces conformaban un tópico extendido entre los relatos asociados a la ficción. No solo creaban una serie de expectativas entre sus receptores, casi al modo de una suerte de *teaser* anticipatorio, sino que otorgaban verosimilitud a la historia, que seguía su curso como si fuera un hecho real.

De igual forma, otro mecanismo narrativo similar a lo descritos arriba sobre el *UCM* se halla presente en los libros de caballería: el *crossover* o cruce de personajes principales. Consideramos de interés mencionar el encuentro entre Amadís y su hijo Esplandián. Como ocurre en buena parte de estos cruces en el relato superheróico, un malentendido o un ocultamiento de las identidades propicia que los personajes se lancen al esperado duelo singular. Esto mismo ocurre en la versión primitiva del *Amadís de Gaula*, batalla cuyo desenlace enmendó el propio Rodríguez de Montalvo:

Así como ya avéis oído pasó esta cruel y dura batalla entre Amadís y su hijo, por causa de la cual algunos dixeron que en ella Amadís de aquellas heridas muriera, y otros que del primer encuentro de la lanca, que a las espaldas le pasó. Sabido por Oriana, se despeñó de una finíestra. Mas no fue assí, que aquel gran maestro Helisabad le sanó de sus llagas (Rodríguez de Montalvo, 2003, p. 253).

Ahora bien, posteriormente Feliciano de Silva también ofreció a sus lectores un nuevo encuentro entre ambos caballeros. En este caso, los personajes llegan a reconocerse por lo que abandonan el combate, permaneciendo Amadís como caballero invicto. Para Sainz de la Masa, esta solución narrativa:

no apela a argumentos que vayan más allá de lo estrictamente humano y natural, no es sino la razón laica del nuevo mundo moderno, aplicada aquí a la definitiva reinstalación de Amadís en su pedestal de héroe sin fisuras, en su identidad, ya mítica, de Padre de los Héroes del universo librocaballeresco (Sainz de la Masa, 1991, p. 288).

De manera que Feliciano de Silva ofrecía a sus lectores un canon propio, rectificando aquellos eventos precedentes que consideraba inadecuados según su concepto de la caballería literaria. En relación con este asunto, del mismo modo que en las franquicias actuales sobre ficciones heroicas, los relatos amadisianos también recogen los casos en que un caballero asume una nueva identidad. Se trata de un motivo común dentro del género caballeresco, por el que el caballero asume nuevos nombres según avanza el curso de sus aventuras. Juan Carlos Pantoja Rivero sintetiza la cuestión:

Como es sabido, es una constante en los libros de caballerías el mudar de nombre, sin duda en el camino de la individualización, del reconocimiento; los caballeros cambian de nombre porque las circunstancias que les rodean los obligan a ello: cada nombre es un estado de ánimo, una situación social, un momento crucial en la formación de la personalidad del héroe, un peldaño más en su ascenso hacia la dama inalcanzable (Pantoja, 2013, p. 77).

Así, Amadís será conocido como el Doncel del Mar, Beltenebros, el Caballero de la Verde Espada o el Caballero Griego según se desarrolla su trayectoria como héroe caballeresco. Precisamente, la intención de estos

relatos para dar cierta variedad a sus episodios tiene que ver con su potencial para asimilar otras fórmulas literarias en auge por aquel entonces. Tal como nos resume María Isabel Muguruza:

Desde la publicación del *Amadís de Gaula* en 1508, una intensa producción de libros de caballerías se dedica a repetir hasta la saciedad el modelo narrativo del héroe caballeresco fundado por el *Amadís*. Ante las escasas posibilidades de variación que tal modelo ofrece, los autores de libros de caballerías que vinieron después hubieron de recurrir, si querían enriquecer sus obras con algún tipo de innovación personal, a la inserción de elementos que, procedentes de otros géneros o tradiciones literarias, pudieran asimilarse al universo del caballero andante (Muguruza, 1995, p. 197).

De nuevo, parece oportuno aludir a la labor de Feliciano de Silva en este aspecto, quien supo introducir elementos de otros géneros en el terreno del libro de caballerías. Más en concreto, Silva integró con eficacia los motivos y recursos de las novelas pastoriles y sentimentales en las aventuras de sus caballeros andantes. En este sentido, el mirobrigense revitalizó el género, marcando “un antes y un después en la ficción caballerisca” (Moral Cañete, 2009, p. 446).

El último rasgo que queremos destacar brevemente, en gran medida, resulta fundamental como elemento estructurador de buena parte de lo dicho: hablamos del entrelazamiento. Para clarificar esta cuestión, acudimos a la definición de José Manuel Cacho Blecua:

El relato de una, dos o más historias pertenecientes a personas diferentes y ocurridas en distintos espacios, en la mayoría de las ocasiones en tiempos simultáneos, contada-contadas interrumpidamente para ser recogida-recogidas en la detención siguiente (Cacho Blecua, 1986, p. 236).

Se trata de un recurso clave para ampliar la trama de cualquier narración seriada. Al repartir en paralelo los distintos episodios, el conjunto del relato tiene la capacidad de expandirse de manera exponencial. Además, como puede verse en los films dedicados a los *Vengadores* o a otros grupos de héroes, el entrelazamiento ayuda repartir el protagonismo en puntos decisivos de la historia a varios personajes, dando una ilusión de simultaneidad en los destinatarios.

Queremos cerrar este análisis comparativo con un pequeño detalle. En 1637, Mambrino Roseo publicó en Roma el *Albero della geneologia di Perione re di Gaula* (figura 2). Este pliego suelto recogía la genealogía completa de Amadís de Gaula, indicando las relaciones entre los personajes principales y su aparición en los distintos libros de este ciclo caballeresco. Este curioso material impreso pudo servirle al propio Roseo como material de trabajo a la hora de explotar comercialmente la saga amadisiana, de forma que tuviera en mente el desarrollo de las distintas partes de las gestas de Amadís a la hora de realizar sus aportaciones de manera coherente.

Al mismo tiempo, esta hoja resultaba útil a toda clase de posibles destinatarios de esta clase de textos, de manera que “podía apetecer tanto al lector que ya poseía la serie, como al lector que guardaba sólo algunos volúmenes o al que deseara empezar comprando un ejemplar cualquiera” (Bognolo, Fiumara y Neri, 2011, p. 96).



Figura 2: *Albero della geneologia di Perione re di Gaula*, Roseo, Roma, Vitale Mascardi, 1637. Fuente: Google Imágenes.

El paralelismo del *Albero* con los numerosos cuadros y esquemas confeccionados por los fans de toda clase de franquicias, como *Star Wars* o el *UCM*, resulta evidente. Incluso, las propias productoras de estos

universos ficticiales se sirven de recursos visuales semejantes para anunciar los planes de expansión de estos mundos (figura 3).

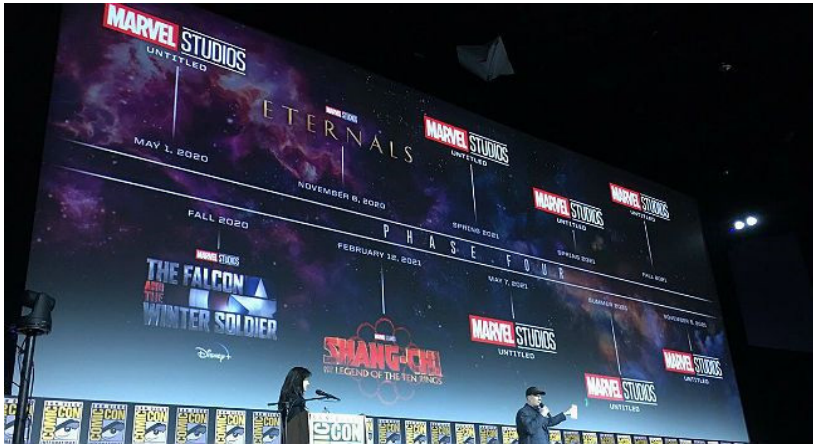


Figura 3: el productor de *Marvel Studios* Kevin Feige anuncia la cuarta fase de la saga.
Fuente: Google Imágenes.

CONCLUSIONES: DE LA IMPRENTA A LA ERA DE LA CONVERGENCIA

Hemos tratado de rastrear las semejanzas entre distintos universos de ficción que, aunque separados por siglos de distancia, mantienen una serie de rasgos comunes. Hallamos la evolución de una industria de la cultura que avanzó desde la importancia fundamental de la imprenta a la hora de difundir este tipo de narrativa, al momento actual de auge de las llamadas franquicias transmedia. Jenkins definió este periodo, señalando la concurrencia de medios, emisores y receptores.

En este sentido, podemos acabar enunciando una serie de ideas. En primer lugar, hay que destacar cómo el relato heroico comparte una serie de rasgos fundamentales. Baste con añadir que el propio George Lucas tuvo muy en cuenta las ideas de Joseph Campbell a la hora de configurar las gestas de los *Skywalker*.

Asimismo, las tecnologías de la comunicación han hecho fundamental el salto transmedia de esta clase de ficciones. Por un lado, debe destacarse la importancia trascendente del texto impreso, que se constituyó no solo como vehículo de difusión masiva de los textos, sino como

medio que cambió la recepción de los mismos, por ejemplo al extender la práctica de la literatura privada y silenciosa. Por otra parte, en el momento presente priman los actuales medios digitales, capaces de viralizar toda clase de contenidos de manera interactiva con sus usuarios.

Por último, tal como indicó Jenkins en su día, no podemos olvidar que estos procesos transmediales aúnan los esfuerzos e interés de emisores y receptores en forma de un circuito en constante retroalimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZÁN, R. (2009). Amadís de Cordel: adecuación estética y cambio de soporte. En A. Campos García y A. González (Eds.), *Amadís y sus libros: 500 años* (pp. 154-180). El Colegio de México.
- BEATY, B. (2016). Superhero fan service: Audience strategies in the contemporary interlinked Hollywood blockbuster. *The Information Society* 32 (5).
- BOGNOLO, A. FIUMARA, F. Y NERI, S. (2011). El linaje de Amadís de Gaula en un árbol genealógico del Siglo XVII (Roma, V. Mascardi, 1637. En A. Azaustre (Coord.), *Compostella aurea. Actas del VIII Congreso de la Asociación Internacional del Siglo de Oro (Santiago de Compostela 7-11 de julio de 2008). Tomo II: Prosa* (pp. 89-99). Servizio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela
- CACHO BLECUA, J. M. (1986). El entrelazamiento en el *Amadís* y en las *Sergas de Esplandián*. En *Studia in Honorem prof. M. de Riquer, vol. I* (pp. 235-271). Quaderns Crema.
- CÁTEDRA, P. (2002). Realidad, disfraz e identidad caballeresca. En E. B. Carro Carvajal, L. Puerto Morro y M. S. P. (Eds.), *Libros de caballerías (De «Amadís» al «Quijote»)*. Poética, lectura, representación e identidad (pp. 71-85). Seminario-Sociedad de Estudios Medievales y Renacentistas.
- CHANGE.ORG. (2021). *Regreso de Loki a la pantalla grande del UCM*. Recuperado el 25 de enero de 2020 de <https://n9.cl/a4ryb>.
- CONTRERAS, J. M. (2015). La pervivencia del héroe: los libros de caballería y las historietas de superhéroes. *Iberoamerica Vol.17* (2), 235-259.
- CORONA PILGRIM, W (2015). *Avengers: Operation Hydra*. Marvel Comics.

- DEMATTÉ, C. (2004). El teatro caballeresco del siglo XVII. Hacia una clasificación de las dinámicas transtextuales. En I. Lerner, R. Nival y A. Alonso (Eds.), *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Literatura Española: siglos XVI-XVII* (pp. 181-186). Linguatext Ltd.
- ECO, U. (1985). Innovation and Repetition: Between Modern and Post-Modern Aesthetics. *Daedalus*, vol. 14 (4), 161-184.
- EISENBERG, D. (1982). *Romances of Chivalry in the Spanish Golden Age*. Juan de la Cuesta-Hispanic Monographs.
- FAVARO, MARCO (2019). Stan Lee Revolution: Marvel's superheroes as an anticipation of the Dark Age antihéroes. *Diálogo, Canoas* (42), 47-54.
- GUERRERO PICO, M. (2015). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*. Recuperado el 24 de enero de 2021 de <https://n9.cl/035v>.
- JOHNSON, D. (2012). Cinematic Destiny: Marvel Studios and the Trade Stories of Industrial Convergence. *Cinema Journal* 52 (1), 1-24.
- LÓPEZ VERDEJO, M. (2012). "Amadís". De la novela a la ópera. En F. Chico Ruci (Ed.), *XVIII Simposio de la SELGYC (Alicante 9-11 de septiembre 2010) = XVIII Simposi de la SELGYC (Alacant 9-11 setembre de 2010). Literatura i espectacle = Literatura y espectáculo* (pp. 339-345). Universitat d'Alacant
- LUCÍA MEGÍAS, J. M. (2019). Género literario, corpus y difusión de los libros de caballerías castellanos. En M. Haro Cortés y A. Lucía Megías (Eds.), *Libros de caballerías castellanos. 2. Género literario, corpus y difusión* (pp. 5-46). Proyecto Parnaseo de la Universitat de València.
- MORAL CAÑETE, F. (2009). El *Amadís de Grecia* de Feliciano De Silva en la producción caballeresca hispana (II). *AnMal*, XXXII (2), 433-461.

- MUGURUZA, I. (1995). El pastor en los libros de caballerías: el caso del Olivante de Laura, de Antonio de Torquemada. *Cuadernos para la investigación de la literatura hispánica* (20), 197-215.
- PANTOJA RIVERO, J. C. (2013). Los nombres del caballero: Amadís y Don Quijote. *Revista Cálamo FASPE* (62), 76-87.
- PARKER, F. (2013). Millions of Voices: Star Wars, Digital Games, Fictional Worlds, and Franchise Canon. En G. Papazian y J. M. Sommers (Eds.), *Game On, Hollywood!: Essays on the Intersection of Video Games and Cinema* (pp. 156-168). McFarland.
- PRATTEN, R. (2011). *Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- RICHER, A. (2016). The Marvel Cinematic Universe as a Transmedia Narrative. *Americana E-Journal of American Studies in Hungary XII*(1), 2016.
- RÍO NOGUERAS, A. (1995). Sobre magia y otros espectáculos cortesanos en los libros de caballerías. En J. Paredes (Ed.), *Medioevo y literatura. Actas del V Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Granada, 27 septiembre - 1 octubre 1993). Volumen IV* (pp. 137-149). Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ DE MONTALVO, G. (2003). *Sergas de Esplandián*. Castalia.
- ROMERO, I. (2008). El ideal caballeresco en la épica fantástica .Su rastro en la Tierra Media. En J. M. Lucía Megías, M. C. Marín Pina y A. C. Bueno Serrano (Eds.), *Amadís de Gaula: quinientos años después: estudios en homenaje a Juan Manuel Cacho Blecua* (pp. 691-709). Centro de Estudios Cervantinos.
- SAINZ DE LA MASA, C. (1991). Sinrazón de Montalvo/Razón de Feliciano de Silva (*Amadís de Grecia*, cap. CXXVIII). *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica* (10), 277-291.
- SILVA, F. (2004). *Amadís de Grecia*. Centro Estudios Cervantinos.
- SILVA, F. (2015). *Florisel de Niquea I-II*. Universidad de Alcalá.

FILMOGRAFÍA

- BLACK, S. (2013). *Iron Man 3*. Marvel Studios.
- JOHNSTON, J. (2011). *Captain America: The First Avenger*. Marvel Studios.

Marvel's Agents of S.H.I.E.L.D. ABC. J. Whedon, J. Whedon et al. 2013-2020.

Marvel's Daredevil. Netflix. Drew Goddard. 2015-2018

PEARCE, D. (2014). *All Hail the King.* Marvel Studios.

REED, P. (2015). *Ant-Man.* Marvel Studios.

RUSSO, A. Y RUSSO, J. (2014). *Captain America: The Winter Soldier.*

WATTS, J. (2019). *Spider-Man Far From Home.* Marvel Studios.

WHEDON, J. (2012). *The Avengers.*

WHEDON, J. (2015). *Avengers: Age of Ultron.* Marvel Studios.

EL VALOR LITERARIO Y POÉTICO EN EL YUANYE: LA PRIMERA MONOGRAFÍA SOBRE EL DISEÑO DE JARDINES CLÁSICOS CHINOS

DRA. YINGYING XU
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

La primera monografía sobre el diseño de jardines clásicos chinos “La forja de los jardines” 《园冶》 [Yuányě] fue escrito en el año 1631 a finales de la dinastía Ming, por el artista, pintor y literato Ji Chéng 计成. Cuenta con 3 volúmenes y 235 ilustraciones. Discute las ideas y principios de pensamiento creativo sobre los que se deben inspirar las diferentes escenas del jardín, además ofrece consejos prácticos para su construcción. El Yuányě trata el diseño de jardines clásicos chinos desde una perspectiva amplia y multidisciplinar, además tiene una gran relevancia literaria. En China no han existido tradicionalmente especialistas en el diseño de jardines, esta profesión era realizada por literatos.

Aunque es una obra de suma importancia, su interpretación es muy compleja debido a que fue escrito en el estilo literario denominado piántǐ wén 骈体文, como resultado, sus conceptos son expresados de modo indirecto, en base a reflexiones a partir de las cuales es necesario visualizar y percibir las sensaciones generadas. Además, estas descripciones paisajísticas son reforzadas normalmente con el uso de alusiones literarias y poéticas. Por lo cual, el objetivo de nuestra investigación consiste en localizar estas alusiones y referencias que utiliza el autor, y analizar su propósito en el contexto y su relación con la cultura china.

PALABRAS CLAVE

Yuanye, Jardín clásico chino, diseño, literatura.

INTRODUCCIÓN

Los orígenes del jardín chino se remontan a más de tres mil años, constituyendo uno de los más antiguos del mundo. Alcanzó su máximo esplendor en la dinastía Míng (S.XIV-XVII), período durante el cual políticos de alto rango, funcionarios y aristócratas competían en el diseño de jardines debido a que constituían un símbolo del nivel cultural y prestigio social. Como consecuencia, el número y la calidad de los jardines privados aumentó considerablemente, sobre todo en la próspera región de Jiāngnán 江南. Esta zona situada al sureste del país fue el centro cultural de China ya que residían la mayoría de los literatos y eruditos del país (Xu y Almodovar, 2019).

En este contexto, aparecieron por primera vez obras especializadas sobre el jardín. Entre ellas destacan el “Tratado de los elementos superfluos”, 《长物志》 [Zhàngù zhì] escrito por Wén Zhènghēng 文震亨 en el año 1621, que trata aspectos paisajísticos y estéticos del jardín; las “Notas ocasionales para ocio y percepción” 《闲情偶寄》 [Xiánqíng Ōujì] (1667) de Lǐyú 李渔, en la que se relaciona el diseño de jardines con la poesía, dramaturgia, pintura y otras artes; y el más completo y antiguo de todos, el Yuányě, escrito por Jì Chéng 计成 en el año 1631, siendo el primer tratado especializado en su totalidad en el diseño de jardines.

Aunque el Yuányě tuvo gran influencia entre diseñadores y amantes de jardines de la época, no alcanzó la repercusión que cabría esperar y permaneció durante más de tres siglos en el olvido. Posiblemente la inestabilidad social producida a finales de la dinastía Míng frenó su divulgación. Y no es hasta 1921, que el profesor Chén Zhí 陈植 descubre un ejemplar original depositado en la Universidad Imperial de Tokio, lo que supuso el inicio del largo camino de su redescubrimiento.

En China no se obtiene la versión completa del Yuányě hasta 1932, y es publicada en un primer momento en la Colección de libros de Xǐyǎngxūān 喜咏轩丛书 por la editorial Táo Lánquán 陶兰泉. Un año después es reeditada por la editorial de Zhū Qiqián 朱启钤, pero

no es hasta los años 50 cuando se publica la edición del Yuányě que se convertirá en el texto base a partir del cual se realizarán todos los estudios e investigaciones posteriores.

La traducción al chino contemporáneo de esta relevante obra no se realizaría hasta los años 80, en el marco de la nueva apertura de China a occidente, que fue publicada en 1981 por Chén Zhí con el título "Traducción anotada del Yuányě".

En occidente, el primer libro que menciona de forma extensa el Yuányě es "Gardens of China" de Osvald Siren (1949). Sin embargo, la traducción íntegra del Yuányě al inglés no se publicó hasta finales de los 80 (Hardie, 1988). Esta traducción con prólogo de Maggie Keswick contribuyó en gran medida a fomentar en occidente el interés por el arte del jardín en China. Unos años después, Chiu (1997) publicó la traducción del Yuányě al francés, y recientemente se ha podido publicar la primera traducción de este tratado del chino al español (Xu y Almodóvar, 2019).

En definitiva, aunque el Yuányě es el tratado más antiguo y completo que se ha realizado sobre el jardín clásico chino, no tuvo una amplia difusión en China hasta principios de los ochenta, y en occidente no lo es hasta prácticamente la década de los 90. Aunque el número de publicaciones sobre jardines clásicos chinos se ha incrementado considerablemente en los últimos años, todavía existen muy pocas publicaciones que traten específicamente sobre el Yuányě, y no hemos encontrado ningún análisis que lo enfoque desde los aspectos literarios y poéticos, que tanto abundan en esta obra.

OBJETIVOS

El término tradicional para paisaje en China es shānshuǐ 山水, que significa literalmente montaña y agua, y la representación de escenas mediante estos elementos paisajísticos es un aspecto clave para el jardín clásico chino. También debemos tener en cuenta el concepto chino Yìjìng 意境, es decir que la escena no sólo contiene el paisaje físico, sino también integra la experiencia del espectador en una sola unidad. Por tanto, el jardín en China es considerado como una recreación de escenas en las

que la naturaleza aparentemente sin alterar busca provocar emociones en el espectador.

El Yuányě trata el diseño de jardines clásicos chinos desde una perspectiva amplia y multidisciplinar, además tiene una gran relevancia literaria. En China no han existido tradicionalmente especialistas en el diseño de jardines, esta profesión era realizada por literatos.

Xu (2019) indica en su tesis que es una obra de suma importancia, y su interpretación es muy compleja debido a que fue escrito en el estilo literario denominado piántǐ wén 骈体文, como resultado, sus conceptos son expresados de modo indirecto, en base a reflexiones a partir de las cuales es necesario visualizar y percibir las sensaciones generadas. Además, estas descripciones paisajísticas son reforzadas normalmente con el uso de alusiones literarias y poéticas. Por lo cual, el objetivo de nuestra investigación consiste en localizar estas alusiones y referencias que utiliza el autor, y analizar su propósito en el contexto y su relación con la cultura china.

METODOLOGÍA

Tal y como hemos mencionado en la introducción, no fue hasta el año 1921 que fue encontrado en Japón la versión original del Yuányě, por lo que los japoneses tuvieron la oportunidad de estudiar esta obra con mucha más antelación que en China. Kang, Ger-wen confirma esta teoría en su tesis doctoral:

Sobre la organización y traducción del Yuányě, los japoneses empezaron antes que en China debido a que la versión original completa y la copia impresa de la dinastía Míng estaban archivadas en Tokio. La contribución de los japoneses fue una traducción al japonés, y lo que es más importante, el estudio del proceso de llegada a Japón de la versión antigua del Yuányě. (Kang, 2010, p.109)

Sin embargo, en China no se obtiene la versión completa del Yuányě hasta el año 1932, y las publicaciones sólo son reimpressiones del Yuányě, no se realiza aún ningún estudio sobre él.

Por otro lado, conviene destacar, que el Yuányě está escrito en el estilo literario Piántǐ, que consiste en prosas rítmicas fundamentalmente de 4 y 6 caracteres y que se caracterizan por el paralelismo, la ornamentación de palabras y el uso frecuente de alusiones. Por lo tanto, es muy adecuado para la descripción de paisajes, pero no para la narración de sucesos. El estilo literario Piántǐ proporciona una gran belleza rítmica y textual, el uso de las alusiones le permite tener contenidos elegantes y eufemistas, sin embargo, es frecuente que se recorten palabras para poder adaptar la forma estructural de la prosa, una cosa más que hace que se dificulte su comprensión y no se exprese claramente su contenido.

La comprensión del Yuányě es especialmente compleja. Wáng Jìntāo 王劲韬 (2010, p.95) indica que a los investigadores especializados tampoco les resulta fácil entenderlo, y la correcta comprensión de este tratado se ha convertido en un punto clave de investigación para el colectivo teórico de jardines chinos. En estas circunstancias surge la publicación de la "Traducción Anotada del Yuányě" de Chén Zhí en el año 1981, y posteriormente una segunda edición en 1988.

Tras la traducción de Chén Zhí al chino contemporáneo, aparecen más traducciones e interpretaciones al mercado, en la que cada autor desarrolla y profundiza aspectos concretos en base a la traducción de 1988.

Por tanto, para nuestra investigación partimos de la traducción realizada en La forja de los jardines (Xu y Almodovar, 2019) y analizamos estas descripciones paisajísticas en busca de relaciones con las obras literarias y sus valores subyacentes.

El tratado más antiguo sobre el diseño de jardines en china

El Yuányě es una obra que integra la planificación, el diseño, la construcción y la gestión de diversos elementos constructivos y decorativos del jardín privado. Contiene más de 15 mil caracteres y 235 ilustraciones que incluyen plantas de pabellones, tipos de ventanas y balaustradas, pavimentos, y diseños decorativos de galerías o pasajes. Está organizado en tres volúmenes, el primero explica las normas generales para el diseño de jardines, luego trata desde los procedimientos concretos sobre el diseño y la planificación del jardín hasta los detalles de los elementos

decorativos, y finalmente el autor basándose en su experiencia de apilar montañas artificiales resume inductivamente el método del préstamo de paisajes.

El primer volumen consta de dos partes: la teoría de la construcción y 4 capítulos sobre el conocimiento general del jardín. En la parte de la teoría de la construcción expone dos reglas fundamentales: la primera es que el diseño del paisaje debe ser coherente con las características del lugar, y la segunda consiste en que el diseño del paisaje debe ser lo más natural posible. Y en los 4 capítulos encontramos contenidos de diferente índole: Ubicación, Disposición, Construcciones y Elementos decorativos.

El segundo volumen trata solo de las balaustradas. El autor considera que el diseño de éstas debe de ser sencillo y elegante, los patrones antiguos como cuadrados concéntricos [回] o cruces sauvásticas [卍] deben eliminarse, además añade al final de esta parte muchos patrones diseñados por él.

En el tercer volumen, los tres primeros capítulos tratan de las formas convencionales y de los métodos para construir puertas y ventanas exteriores, muros y pavimentos; en el cuarto capítulo habla del método de construir 17 tipos de montañas artificiales con el objetivo de asemejarse a montañas reales; en el quinto capítulo expone las características de los 16 tipos de rocas que se suelen utilizar en los jardines de Jiāngnán, no hay que usar siempre las piedras procedentes del Lago Tàihú太湖; y por último en el capítulo del préstamo de paisajes, el autor plantea varios métodos diferentes, préstamos de paisajes lejanos, de paisajes colindantes y de paisajes de temporada.

El Yuányě no solo es una obra de diseño de jardines, sino tiene también una gran relevancia literaria. El estilo literario piántǐ, caracterizado por el uso frecuente de composiciones rítmicas y poéticas, hace que las descripciones paisajísticas sean reforzadas con alusiones literarias y poéticas de las grandes obras clásicas chinas, de este modo se facilita la percepción de la sensación provocada por el paisaje.

Por otro lado, Jì Chéng consideraba que la finalidad del diseño estaba más relacionada con la percepción y el modo personal de interpretar la naturaleza que con reproducirla de forma mimética. El paisaje debía por tanto evocar sensaciones que activasen la conexión entre el hombre y la naturaleza, liberando los sentidos que nos hacen identificarnos con ella. Jì Chéng señala al respecto:

Cuando paseamos por donde nos llevan los pies, dudaremos que este lugar tenga fronteras; y mientras levantamos la cabeza para mirar alrededor, nos inundará de emociones profundas.

Como podemos ver, el Yuányě trata de forma íntegra y sistemática todos los aspectos relacionados con la construcción del jardín, desde la situación de la parcela hasta el detalle de los patrones de las barandillas, que es indiscutible una obra maestra de la arquitectura del paisaje, por eso Zhāng Jiājì 张家骥 (1993, p.7) considera que el Yuányě es el resumen teórico del periodo en que el arte del jardín alcanza la madurez, contiene métodos y normas del pensamiento creativo, y ofrece sin duda a los practicantes de dicho arte un significado universal.

RELACIONES ENTRE POESÍA Y EL DISEÑO DEL JARDÍN. EL CONCEPTO DE YÌJÌNG 意境

El diseño de jardines se ha caracterizado tradicionalmente en China por reproducir la naturaleza mediante una interpretación subjetiva de la misma para captar su esencia. Con este objetivo, Jì Chéng utiliza el estilo literario piántǐ y menciona en múltiples ocasiones la importancia del yìjìng 意境 en la composición de las escenas paisajísticas.

El Yìjìng es un término que proviene del budismo, se refiere al estado de percepción superior alcanzado mediante la meditación. Yì 意 se identifica con la idea o concepción, con elementos subjetivos. Por el contrario, Jìng 境 hace referencia a aspectos más objetivos del paisaje, pero no sólo a elementos físicos, sino también a estados emocionales. Podemos entender por tanto este concepto como la concepción de imágenes y sentimientos originados por el paisaje. Este concepto es el principal objetivo para alcanzar en el diseño de los jardines clásicos.

Jì Chéng refleja esta idea en numerosos pasajes. Por ejemplo, en el capítulo Préstamo de paisajes comenta:

Podremos disfrutar la tranquilidad de este lugar aislado y deleitarnos entre colinas y valles. De repente nuestros pensamientos viajan más allá del mundo de polvos¹⁴³, y nos sentiremos como si estuviéramos paseando dentro de un cuadro.

El concepto yìjìng ha sido muy utilizado en composiciones poéticas. De hecho, las escenas paisajísticas responden a menudo a una recreación o interpretación de su yìjìng poético. Un ejemplo muy representativo es la galería denominada, ¿Con quién me siento? (Fig. 1), que fue construída para reproducir la emoción descrita en el siguiente poema de Sū Shì 苏轼 (1037-1101 d.C.):

Me siento en la butaca para descansar, y contemplo desde la ventana de la torre Yǔgōng, los picos de las montañas como si fueran miles de flores abriéndose. ¿Con quién me siento para compartir este hermoso paisaje? La luna, la brisa y yo.¹⁴⁴

143 El mundo de polvos [chénshì] 尘世 es un término usado en el budismo y taoísmo, que hace referencia a la vanidad de la sociedad, al mundo de los humanos. También es conocido como polvo rojo [hóngchén] 红尘.

144 闲倚胡床·庾公楼外峰千朵·与谁同坐?明月清风我。(Trad. autora).



Figura 1: Jardín Zhuózhèng 拙政园, Pabellón ¿Con quién me siento?
Fuente. Foto de la autora

También se ve muy claro el *yìjìng* poético en el caso de la Sala de Agua Cristalina y Montaña 涵碧山房 [Hánbì shānfáng] (Fig. 2), principal construcción de la zona central del Jardín Liú 留园, también conocida como sala de lotos. En la terraza de esta sala se puede contemplar un estanque con lotos y con reflejos de árboles y montañas del alrededor, esta escena inspira el poema de Zhū Xī 朱熹 (1130-1200 d.C.) de la dinastía Sòng:

El agua del estanque es tan limpia como el cristal, y el bosque queda teñido de rojo.¹⁴⁵

145 一水方涵碧，千林已变红。(Trad. autora).



Figura 2: Jardín Liú留园, Sala de Agua Cristalina y Montaña.
Foto realizada desde dicho lugar.
Fuente. Foto de la autora

Estos ejemplos son innumerables en los jardines clásicos chinos, y la mayoría de las construcciones para la contemplación de paisajes reciben nombres poéticos y frecuentemente reflejan el yìjìng que pretende conseguir el diseñador.

REFERENCIAS POÉTICAS UTILIZADAS EN EL YUÁNYĚ

Jì Chéng realiza continuas alusiones a composiciones poéticas de diferentes épocas con objeto de activar de manera eficaz las emociones del lector. Estas obras no sólo reflejan el anhelo de poetas chinos por recrear hermosos paisajes, sino también los amplios conocimientos sobre poesía de Jì Chéng. De hecho, expresa su fascinación por la poesía señalando que: “Un jardín lleno de poesías parecerá un paraíso.”

Como consecuencia, en el Yuányě se utilizan numerosas expresiones que proceden de obras clásicas, entre las que destaca el libro “Clásico de

poesía” 《诗经》 [Shījīng] 146. Por ejemplo, se utiliza la expresión “rascarse la cabeza” 搔首 [sāoshǒu], extraída del pasaje:

¡Que guapa es la dama! La espero en la esquina de la muralla, pero no la alcanzo con mi mirada, me rasco la cabeza y deambulo ansiosamente. 147

Jì Chéng reproduce este término para describir las emociones experimentadas durante la estación de otoño en el capítulo “Prestación de paisajes”, comentando:

Desde una terraza alta contemplamos el horizonte, nos rascamos la cabeza y preguntamos al despejado cielo.

La expresión “preguntar al despejado cielo” procede de un famoso poema de Sū Shì en el que se comenta:

¿Cuándo se pone la luna tan brillante? Alzo el vino y pregunto al despejado cielo. 148

Podemos encontrar también referencias a la segunda recopilación más antigua de la poesía china, la antología de “Canciones de Chǔ” 《楚辞》, escrita por Qū Yuán 屈原 149. En el apartado Miradores del capítulo “Disposición”, Jì Chéng comenta:

Si los construyéramos sobre los ríos Háo o Pú, nos sentiríamos como si estuviéramos contemplando peces junto al filósofo Zhuāngzǐ. Si los

146 "Clásico de Poesía" 《诗经》 [Shījīng] también conocido como "Libro de las Odas". Es la primera antología poética de China. Consta de un total de 305 poemas compuestos a lo largo de 500 años, desde comienzos de la dinastía Zhōu del Oeste 西周 (Siglo XI-771 a.C.) hasta mediados del periodo de Primavera Otoño 春秋 (770-476 a.C.).

147 静女其姝，俟我于城隅。爱而不见·搔首踟蹰。(Trad. autora).

148 明月几时有？把酒问青天 (Trad. autora).

149 Qū Yuán 屈原 (340-278 a.C.) es un gran poeta patriótico de China, es el creador de la literatura romántica y de las “Canciones de Chǔ”. Se suicidó en protesta de la corrupción tirándose al río cuando el ejército Qín 秦 conquistó la capital de Chǔ.

situáramos sobre pilotes en el agua del Cānglàng, nos lavaríamos los pies como canta la antigua canción.

Cānglàng 沧浪 es el nombre de un antiguo río mencionado en “Canciones de Chǔ”:

Cuando el agua del Cānglàng es clara, puedo limpiar el cordón de mi sombrero; pero cuando el agua del Cānglàng es turbia, puedo lavar mis pies.¹⁵⁰

El sombrero simboliza el poder y hace referencia a la carrera política. Según Mencio, Confucio utilizó esta canción con un sentido metafórico para comparar las personas buenas con el agua clara utilizada para limpiar la ropa (sombrero). Por el contrario, el agua sucia se usa para limpiar los pies, y está por tanto cada vez más sucia. En definitiva, quiere transmitir la idea de que debemos mantener nuestro corazón siempre limpio como el agua clara. Esta asociación de virtudes de elementos de la naturaleza con la de seres humanos constituye uno de los principios confucianos que ha ejercido mayor influencia en el diseño de jardines, la “moralidad metafórica” o bǐdé 比德. Podemos ver reflejado este concepto en una de las citas más famosas de las Analectas de Confucio:

Las personas inteligentes son sensatas, sus pensamientos son rápidos y ágiles como el flujo del agua, y las personas benevolentes son tranquilas y tolerantes, y sus temperamentos son como las firmes montañas.

En el Yuányě se realizan también alusiones a la colección de poesías sobre escenas paisajísticas de la finca Wǎngchuān 辋川别业¹⁵¹, escrita por el poeta y pintor Wáng Wéi 王维. Jì Chéng utiliza estas poesías para recrear hermosos paisajes que se pueden alcanzar siguiendo sus

150 沧浪之水清兮·可以濯我纓；沧浪之水浊兮·可以濯我足 (Trad. autora).

151 Wǎngchuān es la finca del célebre poeta y pintor Wáng Wéi (701?-761d.C.), situada en la provincia Shǎnxī. El término Vallado de Ciervo 鹿柴 [Lùchá] hace referencia a vallas de madera o bambú que tienen en su parte superior puntas con forma de cornamentas de ciervo. Albaricoquero Veteado 文杏 [Wénxìng] es un tipo de árbol muy exótico y cotizado utilizado para fabricar vigas. En este texto, Vallado del Ciervo y Albaricoquero Veteado hacen referencia a dos lugares concretos de la finca con gran interés paisajístico.

principios de diseño. En el “Prefacio de Zhèng Yuánxun” señala por ejemplo que:

Si un lugar careciera totalmente de paisaje como el del Vallado de Ciervo 鹿柴 [Lùcháí] o el del Albaricoquero Veteado 文杏 [Wénxìng], pero quisiéramos hacerlo pasar por Wǎngchuān; sería exactamente lo mismo que si la fea Mómǔ 嫫母¹⁵² se empolvara y se pusiese coloretos, ¿no parecería aún más fea?

De este modo Jì Chéng reivindica la importancia del paisaje preexistente a la hora de crear un jardín, para de este modo alcanzar un equilibrio entre la intervención humana y su apariencia natural. Este concepto proviene de la cultura taoísta que considera que el hombre es sólo una parte de la naturaleza, que alcanza su sentido o razón de ser en su relación con ella (Cabeza, 2011). Por tanto, la naturaleza se ha situado jerárquicamente por encima del hombre (Almodóvar y Xu, 2016).

Aparte de los poemas comentados anteriormente, también encontramos referencia a las célebres obras de los famosos poetas Lǐ Bái 李白 (701-762 d.C.), Wáng Zhīhuàn (688-742 d.C.) y Bái Jūyì 白居易 (772-846 d.C.) de la dinastía Táng, del famoso poeta Táo Yuānmíng 陶淵明 (365-427 d.C.) de la dinastía Dōng Jìn, y del poeta Gāo Qǐ 高启 (1336-1374 d.C.) de la dinastía Míng, etc.

REFERENCIAS LITERARIAS UTILIZADAS EN EL YUÁNYĚ

Jì Chéng era un gran erudito que tenía amplios conocimientos literarios. Muestra de ello es el gran número de referencias a obras literarias clásicas que pueden encontrarse en el Yuányě. Entre ellas podemos destacar “Las

¹⁵² Mómǔ 嫫母 significa mujer fea. Según una leyenda, fue el nombre de la cuarta esposa del Emperador Amarillo 黃帝, y era una mujer muy fea pero con grandes virtudes. El emperador dijo: “a la persona que le importe más la belleza que la virtud, no es realmente bella; la verdadera virtud es apreciar las cualidades de una persona y despreciar su belleza.”

Memorias Históricas” 《史记》 [Shǐjì] de Sīmǎ Qiān 司马迁¹⁵³. En el capítulo “Disposición” Jì Chéng comenta que:

Aunque los melocotoneros y los ciruelos no pueden hablar, parece que han creado caminos que traen noticias desde el puerto.

Este pasaje hace alusión a uno de los capítulos más conocidos de “Las Memorias Históricas”, la “Biografía del general Lǐ” 《李将军列传》.

Lǐ fue un valiente y respetado general de la dinastía Xī Hàn 西汉 que venció en numerosas batallas, pero acabó suicidándose por honor al no poder combatir en una contienda por haberse perdido. Sīmǎ Qiān lo describe del siguiente modo:

Es una persona tan sencilla como un campesino, no es elocuente, pero cuando murió, todo el mundo sintió pena por él, admiramos su fiel y sincero corazón.

Jì Chéng en cierto modo compara metafóricamente las virtudes del general Lǐ con las de los melocotoneros y ciruelos. Estos árboles no son considerados valiosos en China, pero numerosas personas acuden a contemplarlos debido a sus floración. Existe un proverbio chino al respecto que dice “los melocotoneros y ciruelos no hablan, pero bajo ellos, se forman caminos”¹⁵⁴. Jì Chéng quiere transmitir de este modo la idea de que actuando tal y como somos, con sinceridad y humildad como el general Lǐ, estos valores acabarán siendo un reclamo para los demás. Debemos tener en cuenta que el núcleo de la cultura confuciana recae en los valores éticos que se deben adoptar en una sociedad rígidamente estructurada para alcanzar orden y armonía.

¹⁵³ "Las Memorias Históricas" del historiador Sīmǎ Qiān 司马迁 (145 - ? a.C.), es el primer libro histórico que no utiliza un método cronológico de narración, sino que cuenta los sucesos históricos a partir de la biografía de personas destacadas, principalmente emperadores y políticos. Esta obra abarca más de 3000 años de historia.

¹⁵⁴ 桃李不言，下自成蹊 (Trad. autora).

El autor también extrae de “Las Memorias históricas” el término Yínghú 瀛壺, que representa un lugar mítico habitado por inmortales. En concreto comenta en el capítulo de Edificaciones:

el paisaje así creado se parecerá a la tierra de los inmortales de Yínghú, y se asemejará a un cuadro natural.

La creencia en la inmortalidad fue incorporada al taoísmo a partir de ideas chamánicas ancestrales (Suarez, 2009). Jì Chéng alude a estas creencias para explicar el estilo de vida anhelado en el jardín. En concreto señala que: “Saber encontrar el relax, es la felicidad; saber disfrutar de la vida, es ser un inmortal.”

Así mismo utiliza términos taoístas que hacen referencia a este lugar idílico. Por ejemplo, comenta que “con las nieblas violetas de la mañana y las nubes azuladas del anochecer, el canto de las grullas llegará a nuestra almohada.” Las nieblas violetas y las nubes azuladas se producen según la cultura popular en lugares donde hay inmortales. Por otro lado, la grulla es el símbolo taoísta de la inmortalidad.

En el Yuányě también se utilizan leyendas taoístas para ilustrar conceptos sobre el diseño de jardines. Por ejemplo, en el capítulo de Elementos decorativos el autor comenta: “A través de las aberturas de las paredes de madera podremos asomarnos al paisaje del otro mundo.” El concepto “otro mundo” hace referencia al de los inmortales. Jì Chéng quiere mostrarnos de este modo una norma importante en la composición del jardín, según la cual, el paisaje debe estar distribuido ingeniosamente de forma que podamos descubrirlo de forma inesperada. Para explicar este concepto, hace alusión en el capítulo de Elementos decorativos a un conocido cuento del “El Libro de los Últimos Hàn” 《后汉书》 155. En esta obra, un anciano que vende hiervas medicinales lleva siempre consigo una calabaza. Cuando cierra el mercado se introduce dentro de ella sin que nadie lo vea. Sin embargo, un día el hijo mayor de la familia Fèi

155 “El Libro de los Últimos Hàn” es un libro histórico escrito por el historiador Fàn Yè 范曄 (398-445). Narra historias relacionadas con biografías de destacados personajes de la dinastía Dōng Hàn, desde el año 25 hasta al 220 d. C.

费 lo descubrió y entonces el anciano empujó al muchacho dentro de la calabaza, quién contempló con sorpresa un maravilloso palacio de jade. Cuando salieron de la calabaza el anciano le comentó: “yo soy un inmortal, y estoy haciendo penitencia por mis pecados. Ahora que he estado con usted, por fin puedo descansar.”

En definitiva, Jì Chéng utiliza el atractivo que despierta el mundo de los inmortales en los seres humanos, realizando alusiones y metáforas al mismo para describir composiciones paisajísticas que contienen valores espirituales ampliamente integrados en la cultura china.

También encontramos referencias de obras antiguas muy importantes como “El Libro Shàng” 《尚书》 [Shàngshū], el libro de historia más antiguo de China y también uno de los clásicos confucianos; “La Crónica Zuo” 《左传》 [Zuǒzhuàn], uno de los más antiguos anales de China que complementa al libro “Anales del periodo Primavera Otoño” 《春秋》 [Chūnqiū] editado por Confucio; y la “Selección de Literatura” 《文选》 [Wénxuǎn], la colección más antigua de poesía y literatura, contiene escritos desde la dinastía Qín 秦(221-207 a.C.) hasta la dinastía Liáng 梁 (502-557 d.C.).

Jì Chéng no sólo utiliza referencias de textos clásicos muy conocidos, sino también incluye expresiones que proceden de novelas y fábulas. Entre ellas podemos destacar la novela “Un nuevo reporte de los cuentos del mundo” 《世说新语》 compilada y editada por Liú Yìqìng 刘义庆 (403-444 d.C.) durante la dinastía del Sur. Esta novela describe la vida de los eruditos y la situación de la clase gobernante, donde se reflejan los pensamientos de los literatos de las dinastías Wèi y Jin y los aspectos sociales y políticos de la clase alta. Los cuentos y las alusiones que proceden de esta novela son referenciados en muchas obras literarias posteriores.

Jì Chéng cita también en varias ocasiones la fábula “La memoria del origen de las flores de los melocotoneros” 《桃花源记》 [Táohuāyuán

jì], escrita en el año 421 por Táo Yuānmíng 陶淵明¹⁵⁶. En esta obra, Táo Yuānmíng expresa su insatisfacción por la vida cotidiana y la búsqueda de una vida idealizada apartada de la sociedad. En concreto, narra el descubrimiento casual de El Origen de las Flores de los Melocotoneros, un lugar utópico y recóndito, donde las personas viven en armonía con la naturaleza.

En cierto sentido, Jì Chéng se identifica con Táo Yuānmíng y desearía vivir en un lugar como el descrito en esta obra. De hecho, señala en el Epílogo del Yuányě que:

Sólo cuando escuchaba las turbulentas situaciones sociales deseaba ser un ermitaño, pero por desgracia, no tenía el poder de comprarme una montaña, y tenía que conformarme con vivir a las afueras de El Origen de los Melocotoneros.

El ideal de vivir apartado de la sociedad en un lugar en contacto con la naturaleza enlaza con el anhelo de la corriente budista Chán 禪 de llevar una vida contemplativa para alcanzar la plenitud y paz interior a través de la meditación. Este objetivo se consigue frecuentemente mediante la contemplación del paisaje recreado en los jardines.

Conclusiones

El Yuányě es un tratado que refleja tanto el alto nivel alcanzado en el arte de la construcción de jardines, como en los diferentes aspectos de la vida de la élite intelectual de Jiāngnán, que incluyen aspectos filosóficos y culturales implícitos en la apreciación de este arte. Por lo cual, el arte del jardín en China es una entidad cultural muy compleja porque integra estrechamente diversas disciplinas tales como la filosofía, literatura, pintura, caligrafía, ópera, etc.

Mezcua (2009, pp.24-25) afirma que en la cultura tradicional china existe un subconsciente en relación con el paisaje que se expande a través

¹⁵⁶ Táo Yuānmíng (352/365-427 d.C.) fue un gran literato y poeta que desempeñó varios puestos relevantes como funcionario. Sin embargo, decidió renunciar a su carrera política y vivir en un lugar apartado en el campo debido a la corrupción de la época. La mayoría de sus obras tratan sobre la naturaleza y la vida rural, y en ellas se integran ideas budistas y taoístas.

de múltiples manifestaciones culturales, como pueden ser la literatura, la religión, la cosmología, la filosofía o la mitología. Todas estas imágenes son el pilar y la base a partir de las cuales nacería el paisajismo.

El autor de este tratado no fue sólo un constructor o diseñador de jardines, sino también un gran erudito, muestra en su obra amplios conocimientos de poesía y literatura, además utiliza el estilo literario *piántǐ wén*, que enriquece su contenido y ayuda al lector a percibir las sensaciones provocadas por el paisaje, y el concepto *yìjìng* para evocar sensaciones o emociones, además de utilizarlo también prestado de composiciones poéticas para ayudarse a recrear estas escenas paisajísticas. Sin embargo, este estilo dificulta que exprese sus ideas sobre el jardín de forma directa o explícita. En este sentido, Zhèng Yuánxūn comenta en el prefacio del *Yuányě* que: “en él sólo se describen un conjunto de reglas, que es como decir, que no se dice nada.”

Por tanto, en el *Yuányě* no se transmiten de modo directo conceptos sobre el jardín, lo cual sería en cualquier caso poco pertinente, ya que Jì Chéng consideraba que el diseño de jardines era algo tan individual como el propio modo de experimentar el paisaje.

Por otro lado, Jì Chéng emplea expresiones como *Yíngǔ* o “tierra de los inmortales”, “mundo de polvos”, así como otro tipo de alusiones que sugieren la relación del *Yuányě* con las principales corrientes del pensamiento chino, tales como la conducta social reflejada en la ética confuciana, los anhelos por la naturaleza del taoísmo, o las reflexiones sobre el aislamiento o la vida contemplativa del budismo. De este modo, busca establecer una armonía entre el hombre y la naturaleza que es considerada como sinónimo de felicidad y paz interior.

En definitiva, podemos decir que el autor utiliza un gran número de referencias de obras literarias clásicas, que incluye libros de historias, de filosofías, leyendas taoístas y budistas, novelas, fábulas y poesías para los diferentes propósitos que pretende alcanzar el autor en la enseñanza del diseño de los jardines clásicos chinos.

El jardín chino es una manifestación cultural muy compleja que integra la arquitectura con la literatura, la poesía y otras artes en una búsqueda común de armonía y equilibrio con la naturaleza. El análisis holístico

del Yuányě puede contribuir a realizar un relevante avance en la comprensión de las bases culturales en las que se sustenta el arte del jardín en China. En este sentido, Zhèng Yuánxūn comenta en el prefacio del Yuányě:

Se convertirá en un modelo a imitar por futuras generaciones. ¿Quién puede afirmar que este libro no se convertirá en una obra de culto como el “Registro de los Artífices” 《考工记》 157?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almodóvar Melendo, J.M. y Xu, Y. Y. (2016). Habitar la naturaleza en armonía con el universo. Metafísica, geometría cósmica y orden social en la tradición arquitectónica china. *Araucaria* 18 (35), 151-177. <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/2670>
- Cabeza Láinez, J. M. (2011). *El Dao de la arquitectura*. Editorial Comares.
- Cabeza Láinez, J. M. y Xu, Y. Y. (2020). Empire, science and geometry at the origins of early modern architecture. *Symmetry: Culture and Science* 31 (3), 321-351. <https://journal-scs.symmetry.hu/abstract/?pid=803>
- Chen, Z. 陈植 (1988). Traducción Anotada del Yuányě 《园冶注释》. China Architecture & Building Press.
- Chiu C.B. (1997). Yuányě. *Le traité du jardin (1634)*. Les éditions de l'Imprimeur.
- Fan, Y. 范晔 (2019). *El libro de los últimos Han 《后汉书》*. Librería Zhonghua (original publicado en 445).

157 El "Registro de los Artífices" 《考工记》 [Kǎo gōng jì], es la sexta parte de los libros "Rituales del Zhōu" 《周礼》 [Zhōu lǐ] que fue muy citado por el confucianismo. Es la obra más antigua en la que se comentan las técnicas de la artesanía china. Es un libro de suma importancia en la historia de la ciencia, la cultura, el arte y la tecnología en China. Este libro compuesto por más de 7.100 caracteres, refleja el nivel de la artesanía que alcanzaban los chinos en esa época a través de las descripciones de los 30 tipos de oficios: carpintería, orfebrería, cerámica, teñido, etc.

- Feng M. L. 冯梦龙 (1978). Alegato Eterno para Despertar al Mundo 《醒世恒言》. Editorial Dingwen (original publicado en 1627).
- Hardie, A. (1988). The Craft of Gardens, The Classic Chinese Text on Garden Design. Better Link Press.
- Kang, G. W. 康格温 (2010). Yuányě and Literati's Gardens in Ming Jiangnan 《园冶》与明代江南的文人园林. [Tesis doctoral, National University of Singapore].
<https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/20841>
- Li, J. 李娟 (2008). Confucianism Taoism Buddhism and the generating of chinese classical garden art spirit 《儒道释哲学思想与中国古典园林艺术精神之生成》. Journal of Hefei University of technology (social sciences) 22(3), 160-164.
- Liu, Y. Q. 刘义庆 (2007). Un nuevo reporte de los cuentos del mundo 《世说新语》. Librería Zhonghua (original publicado en 440).
- Li, Y. 李渔 (2000). Notas ocasionales para ocio y percepción 《闲情偶寄》. Editorial de obras clásicas de Shanghai (original publicado en 1671).
- Peng, Y.G. 彭一刚 (1986). Análisis de los jardines clásicos chinos 《中国古典园林分析》. China Architecture & Building Press.
- Preciado Idoeta, I. (1996). Zhuang Zi. Editorial Kairós.
- Qu, Y. 屈原 (2019). Canciones de Chǔ 《楚辞》. Recuperado el 02 diciembre 2020, de <https://ctext.org/chu-ci/zhs> (original publicado en c. 26-6 a.C.).
- Ren, X. H. 任晓红 (1994). Chán y el jardín chino 《禅与中国园林》. Commercial Press.
- Sima, Q. 司马迁 (1982). Las memorias históricas 《史记》. Librería Zhonghua (original publicado en 90 a.C. aprox.).
- Siren, O. (1949). Gardens of China. Ronald Press.
- Suárez, A. H. (2009). Tao te king. Editorial Siruela.
- Vilá, J. (2013). Yijing. El libro de los cambios. Atalanta.

- Wei, J. Z. 魏嘉瓚 (2005). Historia de los jardines clásicos de Suzhou 《苏州古典园林史》. Librería Sanlian.
- Wen, Z. H. 文震亨 (2010). Tratado de los Elementos Superfluos 《长物志》. Editorial Jincheng (original publicado en 1621).
- Xinhua Zidian 新华字典 (2020). Diccionario online de la lengua China. <http://xh.5156edu.com>
- Xu, Y. Y. (ca. 2016). Jardín Zhuózhèng 拙政园, Pabellón ¿Con quién me siento? [Fotografía 1].
- Xu, Y. Y. (ca. 2016). Jardín Liúliú 留园, Sala de Agua Cristalina y Montaña. [Fotografía 2].
- Xu, Y. Y. (2019). La arquitectura del jardín privado Míng en Jiāngnán, China. Traducción e interpretación holística del Yuányě. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/86453>
- Xu, Y.Y. y Almódovar Melendo J. J. (2019). La forja de los jardines. Editorial Comares.
- Xu, Y.Y. y Almódovar Melendo J. J. (2020). Naturaleza, pensamiento y cultura en el jardín chino. Análisis holístico del Yuányě. Thémata 61, 35-48. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/10982>
- Yang, H. X. 杨鸿勋 (2011). El tratado de los jardines de Jiāngnán 《江南园林论》. China Architecture & Building Press.
- Zhang, F. 张峰 (2007) Análisis de los pensamientos filosóficos en el arte de los jardines clásicos chinos 《浅析中国古典园林艺术中的哲学思想》. Science and Technology association forum, 2, 164-165.
- Zhang, J. J. 张家骥 (1993). Traducción íntegra del Yuányě 《园冶全释》. Editorial de libros antiguos de Shanxi.
- Zhang, W. 张薇 (2006). La teoría cultural del Yuányě 《园冶文化论》. Editorial Popular.

HELENISMO Y JUDAÍSMO: LO GLOBAL Y LO LOCAL EN LA ANTIGÜEDAD A PARTIR DE *PIRQÊ ABOT*

ROGER FERRAN I BAÑOS
Universitat de Barcelona, España

RESUMEN

Dentro de la Misná (s. II-III d.C.) destaca especialmente el tratado mayormente conocido como *Pirqê Abot*, que contiene la quintaesencia del judaísmo rabínico. Sin embargo, el género al que se adscribe, el sapiencial, no es compartido por ninguna obra en toda la Misná, de espíritu predominantemente legal. *Pirqê Abot* se presenta al judío de a pie como una especie de vademécum mediante el cual se justifica la veracidad de lo compilado en la Misná y la legitimidad de la autoridad intelectual (y política) de los rabinos, que se defiende como descendiente directa de la revelación de Moisés en el Sinaí a través de una sucesión ininterrumpida de maestros y discípulos.

Estos elementos citados, y en especial su estructura y su género, ilustran a la perfección cómo el helenismo, en tanto que cultura hegemónica del Mediterráneo hasta la India, moldeó el judaísmo desde Alejandro hasta Bizancio.

Todas estas características obligan a adoptar el enfoque de los estudiosos del cristianismo primitivo, que se refieren al «judaísmo de época helenística», en el estudio de la interacción entre el helenismo y el judaísmo rabínico, oficialmente cerrado al helenismo y heredero del fariseísmo, tampoco demasiado favorable a la helenización. Sin duda, estudiar la literatura protorrabínica dentro de su relación con el helenismo es de sumo interés más allá de los estudios de la antigüedad, en tanto que el judaísmo es quizá la cultura marginal antigua mejor conservada, por lo que permite estudiar las complejas relaciones entre las culturas dominantes y dominadas y las tensiones entre lo universal y lo local desde Alejandro hasta, en este caso, la formación de la Misná en el II-III d.C.

PALABRAS CLAVE

Helenismo, judaísmo rabínico, Misná, *Abot* INTRODUCCIÓN¹⁵⁸¹⁵⁹

¹⁵⁸Esta ponencia pretende exponer el punto de partida de la investigación *El Pirqê Abot i l'hel·lenisme sota l'Imperi romà*, en el marco del proyecto I+D JEWNE (FFI2016-80590-P).

¹⁵⁹Se sigue el sistema de transliteración del hebreo de la *Revista Sefarad*, salvo en los tratados de la Misná, que se sigue la de Del Valle (2011).

Entre los estudiosos del cristianismo primitivo de las últimas décadas se viene abandonando la oposición entre el judaísmo helenístico y un judaísmo puro palestiniense, dado que estas dos categorías se han demostrado imperfectas para estudiar la complejidad del judaísmo del Segundo Templo, dentro del que se originó el cristianismo. Como declara Martin Hengel en las conclusiones de su *The 'Hellenization' of Judea in the First Century after Christ* (1989), tituladas «The Consequences: Palestinian Judaism as 'Hellenistic Judaism'» (pág. 53): «The term 'Hellenistic' as currently used no longer serves to make any meaningful differentiation in terms of the history of religions within the history of earliest Christianity». De hecho, ya G. Kittel, en 1926, se oponía a una cesura tan mecánica y claramente delimitada entre lo griego y lo judío (Peláez, 2006, pág.104), por lo que actualmente se prefiere el concepto «judaísmo de época helenística», vehiculado en griego, en arameo o en hebreo en función del público y la intencionalidad de la obra. Que en 2003 Antonio Piñero titulara su obra introductoria a lo que hasta el momento era el judaísmo helenístico como *Literatura judía de época helenística en lengua griega* es una prueba de la consolidación de este cambio de enfoque.

Que la oposición entre judaísmo y helenismo se haya demostrado inoperante es debido a los hallazgos arqueológicos y a un análisis más contrastado de las fuentes literarias. Ya se sabía de la existencia de ciudades griegas en Israel y Transjordania, de donde provenían intelectuales helenísticos tan relevantes como Filodemo, Menipo, Meleagro o Antíoco de Ascalón (v. Hengel, 1981, págs. 83-99). Estos centros siguieron irradiando cultura griega pese a los asmoneos, cuyo antihelenismo inicial se fue disipando rey tras rey (v. Piñero, 2003, págs. 26-27). Palestina colindaba con las fuertemente helenizadas Siria y Fenicia, y Jerusalén, además, actuaba como polo de atracción para los judíos dispersos por la *oikouménē* griega (cf. Peláez, 2006, pág. 105; Hengel 1981, pág. 60; 1989, págs. 9-11), por lo que sus élites culturales en especial no podían ser ajenas a ella. De lo contrario, no se podía explicar el dominio de la lengua griega y de sus categorías mentales por parte de un Flavio Josefo o la existencia de manuscritos griegos en Qumrán.

Este convencimiento de que el judaísmo palestiniense también era helenístico, a diferencia de lo que sucede entre los especialistas en cristianismo primitivo, no se ha abierto paso entre los hebraístas de un modo tan firme. Safrai (1987, pág. 117), a propósito de las investigaciones de Saul Lieberman (1898-1983), quien estudió la presencia de la lengua y la cultura griega en la literatura rabínica, afirma (subrayado mío):

«Starting in 1929, [...] his great contribution to scholarship is the philological elucidation of the texts and the exact exposition of the sources. [...] Many of his researches deal with the connections between Jewish life and literature and Greek culture; part of them were collected in *Greek [in Jewish Palestine]* and *Hellenism [in Jewish Palestine]*. Several scholars disagreed with him on the extent of Hellenistic influence, and in his later publications, Lieberman himself tended to a more reserved position.»

Se podría argüir que esta influencia helénica cesó tras el siglo I d.C., pero durante esta época la penetración de lo griego en el fariseísmo, de donde emergería el judaísmo rabínico, fue más que destacable (cf. Hengel, 1989, págs. 51-52). Por otro lado, tampoco parece posible desasirse con tanta celeridad y facilidad del influjo de una cultura tan «internacional» y «cosmopolita» a la que se lleva expuesto, por lo menos, desde el s. IV a.C.

Así pues, por todo lo expuesto es evidente que la concepción de un judaísmo palestiniense puro, libre de influencia helénica, del que se habría originado el rabinismo, es cuanto menos falsa, lo que obliga a replantearse por completo el marco en el que se insertan las relaciones entre lo judío y lo griego. Esta «helenidad» del judaísmo rabínico, ciertamente, no impide el estallido de reacciones antihelénicas y antirromanas, al menos inmediatamente después de los desastres de 70 y 135 d.C. (v. Misná, *Soṭá*, 9:14). No obstante, al igual que en la época de los macabeos, fueron flor de un día, como se observa en *Pirqê Abot* y la Misná (ca. 220 d.C.), la obra que lo incluye, que son objeto de esta comunicación y punto de partida de la investigación referida en la n.1, mediante los cuales se intentará esbozar el marco en el que se inserta la relación entre lo griego y lo judío en la Palestina del s. III d.C. y plantear la necesidad de un cambio de enfoque radical.

1. EL TRATADO *ABOT*: PRESENTACIÓN

Así se titula este pequeño tratado, que, como se tendrá la ocasión de demostrar a lo largo del artículo, es en el que quizá se observa mejor la influencia helénica en todo el conjunto de la Misná, dentro de la cual forma parte de su cuarto orden, *Neziqin*, *Daños*, centrado en crímenes y juicios.

1.1. EL NOMBRE: ¿*PIRQÊ ABOT* O *ABOT*?

Antes de todo son necesarias algunas precisiones a propósito de su nombre, dado que en la actualidad es mayormente conocido como *Pirqê Abot* (v. Bloom, 2019, pág. 539) aunque la bibliografía especializada prefiere el término *Abot* o incluso *Masseket Abot*. *Pirqê Abot* y *Masseket Abot* son generalmente traducidos, respectivamente, por *Dichos* (o *Capítulos*) de los padres¹⁶⁰ y *Tratado de los padres*, dado que el significado más habitual del término hebreo 'abôt es *padres*.

Como exponen Tropper (2004:169) y Lerner (1987:264), actualmente la mayoría de los especialistas opinan que el título en realidad es el acortamiento de un original *Abôt ha-ôlâm* o bien *Abot ha-ri'sônîm*, *Padres del universo* y *Primeros padres* (o *principales*). Ahora bien, traducir *abot* por *padres* en este caso podría ser erróneo. Si bien la interpretación más general es que el término se refiere a las autoridades que aparecen en el tratado (principalmente rabinos tanaítas, v. §2.2.) como padres, los mismos investigadores citan la interpretación de Mēnaḥem ha-Me'irî (1249-1316), uno de los grandes comentaristas medievales, según la cual 'abôt serían *cimientos*, *principios fundamentales*. Lerner (1987, pág. 264) corrobora que es el sentido más habitual del término en la Misná, por

¹⁶⁰ La primera forma es más corriente, a pesar de que es de origen medieval (su *terminus ante quem* es el *Pugio Fidei* de Ramon Martí, s. XIII) y estrictamente se refiere a su versión actual, fruto de los múltiples cruces en la tradición textual entre el tratado misnaico (*stricto sensu* *Masseket Abot*) y las versiones litúrgicas, de donde viene añadidos como el sexto capítulo. En todo caso, parecería que es una abreviación del arameo *Pirqê de-Abot*, del mismo significado, moldeado quizá a partir del título del tratado extratalmúdico *Pirqê de-Rabî Naṭan*, basado en una versión muy arcaica de *Abot* (Lerner, 1987:264).

lo que sugiere que el título en cuestión se debería entender como *Esen-
ciales* o *Primeros principios*¹⁶¹.

1.2. EL *PIRQÊ ABOT* EN LA MISNÁ

En la Misná, en tanto que codificación de la Ley Oral farisea, opuesta a la Torá o Ley escrita, reconocida por todos los grupos judíos, el género predominante en todos sus tratados es el halájico o legal, siendo *Abot* su única excepción (Tropper, 2004, pág. 51), sin poder adscribirse plenamente al género hagádico (Travers Herford, pág. 1945:8), al que en principio tendría que pertenecer por eliminación (cf. Ferrer & Sidera, 2010, pág. 54; Girón Blanc, 2014, págs. 293s; Miralles Maciá, 2014, pág. 259).

Realmente, por el tema y el estilo, encaja mejor en el sapiencial (Ferrer & Sidera, 2010, págs. 44-47; Lerner, 1987, págs. 267-272; Ruiz Morell, 2014, págs. 286; Tropper, 2004, págs. 51-52), poco representado en la literatura rabínica, pero con una presencia más que destacable en el Tanakh, la literatura intertestamentaria, judeohelenística y, en general, literatura popular grecorromana. Aun así, a pesar de que *Abot* actualiza las anteriores obras sapienciales de ámbito judío y enlaza plenamente con ellas (Tropper, 2004, págs. 57s), lo cierto es que no acaba de cumplir el rasgo fundamental de este género, a saber, la aparición constante de la palabra *sabiduría* (Collins, 1997:1; Tropper, 2004:56), dado que en el tratado en cuestión solo aparece cinco veces (2:7; 3:13; 3:17x2; 5:7).

En cualquier caso, la particularidad genérica de *Abot* se corresponde aún menos con su posición en la Misná, nada destacable, como penúltimo tratado del cuarto orden, *Neziqin*. Esto sugiere a Travers Herford (1945, págs. 9s) que en realidad habría sido originalmente concebido como epílogo de toda la compilación (cf. Goldberg, 1987, pág. 228; Tropper, 2004, págs. 205s), en el que no solo se expondría la quintaesencia del rabinismo, sino también la sucesión de todos los eslabones en la

¹⁶¹ Así lo tradujo Weil (1928), *Le traité des principes (Pirké aboth)* (cf. Ferrer & Sidera, 2010:45). Curiosamente, este nombre se presta a confusiones con la traducción más habitual del Περὶ ἀρχῶν de Orígenes, contemporáneo a la Misná (¡!).

transmisión de la Ley (Oral), que se remontan hasta la mismísima revelación de Moisés en el Sinaí, lo que significa que esta Ley también es plenamente judía y revelada.

Así se explicaría la particularidad genérica de *Abot* y se le otorgaría un lugar más que destacable en el conjunto de la Misná, dado que su intención sería demostrar la legitimidad y veracidad de la Ley Oral y, con ella, de toda esta escuela de pensamiento, el farisaísmo-rabinismo, mediante la sucesión de máximas de maestro a discípulo hasta el editor de la Misná, Yehudá ha-Nasí¹⁶².

2. EL JUDAÍSMO EN EL ORIENTE HELENÍSTICO DE LOS SIGLOS II Y III D.C.

Dado el lugar de honor de *Abot* en el conjunto de la Misná, las dinámicas y circunstancias detrás de la compilación de la última forzosamente habrán sido especialmente determinantes en *Abot*, por lo que es necesario exponer cuál era la atmósfera cultural del helenismo en el oriente romano en los siglos II y III d.C. para poder ubicar mejor la Misná y *Abot* en su entorno cultural más amplio, más allá del judaísmo.

2.1. LA SEGUNDA SOFÍSTICA EN ORIENTE

La Misná, que se acaba de compilar a principios del s. III d.C., es el punto de llegada de todo un conjunto de tradiciones y enseñanzas pronunciadas principalmente por maestros o sabios (*hakamim*, en hebreo) que vivieron desde la caída del Templo hasta Yehudá ha-Nasí, los llamados tanaítas, que, como toda la *oikouménē*, vivieron en un profundo conservadurismo. Una nostalgia por lo antiguo que llegó a su cenit durante el siglo II y que paralizó la evolución de disciplinas como la filosofía o el derecho, en las que el escolasticismo y la fidelidad a la tradición iniciada por el fundador apartaron cualquier tipo de especulación e innovación.

¹⁶² Estrictamente hablando, aparecen maestros inmediatamente posteriores. V. Tropper (2004, págs. 99-116) por toda la problemática, estrechamente ligada a la fecha de edición.

Este arcaísmo se originó entre las élites urbanas griegas, a quienes, a pesar de ser las principales beneficiarias de la *pax romana* en lo económico, el dominio romano les arrebató el poder político. Por si esto no bastara, el poderío militar de los últimos frustró cualquier esperanza de independencia (v. Tropper 2004, pág. 138). Sus irrealizables ilusiones políticas fueron canalizadas en lo que Filóstrato (170-250 d.C.) denominó *Segunda Sofística* (Tropper, 2004: 137), en la que recrearon, mediante discursos y novelas, el mundo anterior a Roma y los funestos diádocos sirviéndose de un lenguaje puro y arcaico (uso casi exclusivo del griego ático o los dialectos de época clásica en detrimento de la koiné). Estos sofistas (de *sophós*, *sabio*), como se hacían llamar, enlazándose con la Atenas de Sócrates, se dedicaban a alabar las ciudades y a recrear mitos y héroes, pero nunca de la historia reciente. La historia se acababa con Alejandro, y en este punto había quedado congelada.

En cierto modo los judíos palestinos también participan de esta ilusión arcaizante, como demuestra el canon de la Biblia hebrea, cerrado hacia el siglo II d.C. (Trebolle, 2014, pág. 207), que no incluye ninguna historia posterior a la época persa, a pesar de que, por ejemplo, Macabeos I fuera escrito originalmente en hebreo o arameo y de que su historia sea bien conocida por los judíos hasta el día de hoy (cf. Geiger, 2007, págs. 443s). En cuanto a la lengua literaria, los rabinos emplean el hebreo (aunque no sea bíblico) a pesar de que la lengua universal sea el griego y el arameo fuera la habitual de la mayoría de palestinos. Las tumbas de la élite económica de Judea, también en esta época, llevan inscripciones en griego o hebreo, casi nunca en arameo (cf. Sperber, 2006, págs. 629-632; Tropper, 2004, pág. 121), del mismo modo que los aristócratas griegos o helenizados preferían el ático a la koiné y, por supuesto, a la lengua vehicular del pueblo llano. Quizá el uso del hebreo por parte de los rebeldes de Bar Kok̄ba, en pleno s. II, obedece a razones parecidas.

2.2. ¿LA MISNÁ COMO SEGUNDA SOFÍSTICA JUDÍA?

Estas coincidencias entre los tanaitas y la Segunda Sofística parecen afectar de pleno las circunstancias de la compilación de la Misná, que en hebreo (*mišnâ*) propiamente significa *repetición*, en referencia al proceso de aprendizaje y memorización de los conocimientos y normas que se

incluyen. En las fuentes griegas coetáneas es referida como *Deutérōsis*, con el mismo significado, pero tanto en la palabra hebrea como en la griega está implícito el término *segundo* (*šeni* y *déuterōs*, respectivamente), de la misma raíz, al igual que en *tanaíta*, formado a partir del cognado arameo (*tan-*).

Es cierto que idea implícita de *segundidad* se puede establecer respecto a la primera Ley o revelación, la Torá, a la que se contraponen la Misná, es decir, en un marco plenamente judío, pero la sincronía con el *revival* arcaísta de toda la *oikouménē* seguramente no es casual (v. Tropper, 2004, pág. 152, esp. n.55), aún más cuando la redacción de *Abot* como epílogo de la Misná (mediante el que se determina cuáles son los linajes intelectuales de la tradición tanaítica) es coetánea a los *Retratos de los sofistas* de Filóstrato, en la que los sofistas revisan y cierran su propia tradición intelectual, al igual que Yehudá ha-Nasí en *Abot*.

La relación que se puede establecer entre ambas obras afecta también su estructura, íntimamente ligada con el mecanismo de legitimación de sendas tradiciones y la temporización de estas (v. §3 sobre las *diadochai* en detalle). Según Filóstrato, Esquines, a caballo de los siglos IV y III a.C., fue el fundador de la Segunda Sofística o, mejor dicho, el eslabón entre la primera y la segunda. Aun así, en realidad, el primer segundo sofista fue Nicetas de Esmirna, (fl. ca. 75 d. C.), tras estabilizarse el oriente grecorromano (Tropper, 2004, pág. 138). De igual modo, las máximas que abren *Abot* distinguen claramente entre un periodo que ocupa desde la revelación de la Ley a la Gran Asamblea y otro que empieza con Simón el Justo, eslabón entre los tiempos bíblicos y las *zugot*, los antecesores inmediatos de los tanaítas. Este sabio vivió también entre los siglos IV y III a. C. (Ferrer & Sidera, 2010, pág. 65, n.6). Las sucesiones entre maestros y discípulos a partir de las que se organiza el tratado empiezan con él, aunque el periodo tanaíta empieza propiamente tras la destrucción del Templo en el 70 d. C.

Es muy difícil determinar con exactitud qué tipo de relaciones existían entre los rabinos y los que podrían ser llamados sus homólogos griegos (muchos de los cuales provenían de Siria y Fenicia), pero en cualquier caso es bastante fácil probar que el maestro de Filóstrato, Proclo, y el

hijo de Yehudá ha-Nasí, Gamaliel, tenían cierta relación de amistad, a partir de lo expuesto en el tratado misnaico *‘Abodá Zará* (3:4) (v. Tropper, 2004, pág. 147. n.40). Esto refuerza aún más la posibilidad de que las dinámicas de la Segunda Sofística hayan jugado su papel en la compilación y edición de la Misná y que esta, con sus particularidades, pueda considerarse, en parte, su versión local palestina y judía.

Si este es el caso, pues, aunque la fijación por escrito de la Ley Oral principalmente se explica por la necesidad estrictamente judía de reformar la religión tras los hechos traumáticos del siglo anterior, no es descabellado concebirla como una reafirmación interna judía frente a las reivindicaciones de la supremacía helenística llevadas a cabo por los sofistas y los intelectuales severos. Durante esta época, a principios del s. III d.C., reaparece con fuerza la lucha cultural entre griegos y orientales para demostrar qué cultura y qué sabiduría es anterior y más verdadera, a la cual se añaden los cristianos (Swain, 2007, pág. 20; Whitmash, 2007, pág. 38). *La vida de Apolonio de Tiana* y *Las doctrinas y vidas de filósofos ilustres* de Laercio, que en realidad son reivindicaciones del helenismo frente a lo cristiano (y judío) (v. Whitmash, 2007, págs. 36,38,51).

2.3. EL PATRIARCADO DE GALILEA COMO EPICENTRO JUDÍO

La poca relevancia de la Misná y, con ella de *Abot*, para la literatura griega ensombrece *a priori* la posibilidad de concebirla como el equivalente judío de un Laercio, pero este silencio afecta también a la literatura judía escrita en griego dado que, al fin y al cabo, para un intelectual griego, la compilación de las leyes de una secta judía, editada en Galilea, no era más que un producto regional, local, subcultural incluso.

Por el contrario, para la óptica judía, sería la gran obra que sancionaría Galilea como nuevo centro religioso y cultural después de la destrucción del Templo en 70 d.C. y la reedificación de Jerusalén como Aelia Capitolina en 135 d.C., dado que fue en allí donde se refugiaron los exiliados de Judea y de la diáspora occidental tras los desastres de 115-117 y donde Yehudá ha-Nasí instituyó la sede del Patriarcado, heredero del Sanedrín, ora en Séforis, ora Bet She’an (Tropper, 2004 págs. 124,131), ante la presión que paganos y cristianos ejercían contra el judaísmo.

La compilación de la Misná, pues, obedece a unas necesidades sociales y religiosas estrictamente judías, pero es también parcialmente equiparable a los grandes compendios helenísticos de carácter enciclopédico del momento, como el ya citado de Laercio o *Los deipnosophistas* de Ateneo de Náucratis, que, entre el arcaísmo y la guerra cultural contra los cristianos (y judíos), pretendían reafirmar el valor de la propia tradición intelectual (Whitmarsh, 2007, págs. 50-51).

Otro objetivo frecuente de las obras enciclopédicas es el de servir al poder mediante la organización del conocimiento del mundo y a su vez establecer un conocimiento canónico con el que describir la realidad y relacionarse con ella (v. Whitmarsh, 2007:44). Desde este punto de vista, la Misná pretendería englobar todo el judaísmo en una obra que sirva de mapa del territorio conocido, autorizado. La única referencia sería el judaísmo palestino heredero del farisaico, con sus variantes autorizadas por el Patriarcado (v. Girón Blanc, 2014, págs. 330-343 para la diversidad de opiniones de los tanaítas que aparecen en la Misná). Esto es posible en la medida que la publicación de la Misná creó ciertos recelos en Babilonia, el equivalente y rival oriental de Palestina (Girón Blanc, 2014, págs. 345-48), pero a diferencia de Ateneo y Laercio, asociadas a los centros de poder e ideologías hegemónicas, la necesidad que sintió el patriarcado para componer la Misná está más en la línea de un repliegue en un solo centro cultural para resistir a la presión cultural externa con mayor cohesión. Que sea la expresión del poder de este centro sobre el resto del mundo (judío) es solo la consecuencia lógica de ello.

2.4. «OBRA HELENÍSTICA EN LENGUA HEBREA»

Como se ha expuesto, la imbricación de la Misná en el contexto grecorromano del s. II d.C. es mayor de lo que *a priori* podría parecer y de lo que en general es reconocido tanto entre hebraístas como clasicistas, dado que se ve afectada por las mismas dinámicas culturales que el helenismo, aunque a un nivel regional y de un modo especial debido a las particularidades de la cultura judía. Que las circunstancias del entorno gentil afecten tanto a la Misná pone de manifiesto, como en el caso del cristianismo primitivo, que para estudiar los orígenes del rabinismo la oposición entre judaísmo y helenismo sea equívoca. Además, obliga al

investigador a preguntarse, al existir una cesura entre las dos categorías, qué tipo de relación hay entre ellas y a qué se deben los paralelos previamente apuntados. ¿Es por *influencia* griega? ¿Es esta directa o indirecta? ¿O realmente es un caso de convergencia debido a que las circunstancias políticas, sociológicas, económicas, etc., de Palestina y del resto del Oriente grecorromano eran muy parecidas?...

Estas preguntas son engañosas, dado que la integración de Palestina en su entorno global era tan profunda, especialmente entre las clases dirigentes, tanto en lo ideológico (como ha quedado demostrado con las dinámicas intelectuales comunes expuestas) como en lo material (v. §2.1), que la Misná debe estudiarse también como una obra grecorromana, en su contexto más amplio y mediante otro paradigma, puramente sincrónico, que considere todas las obras literarias producidas en la época helenística como tales, aunque con varios grados de helenización en función de la lengua, cultura, género, etc., porque todas ellas participan de unos valores, ideales y géneros formales muy parecidos sin dejar de pertenecer a unas tradiciones culturales y literarias propias y diferenciadas entre sí.

Según este punto de vista, y siempre teniendo en cuenta el carácter propio de la literatura judía, cuya existencia independiente es innegable, la Misná, y especialmente *Abot* serían obras helenísticas en lengua hebrea, al igual que la poesía de Yehudá ha-Leví es una obra del Medioevo hispánico.

3. *ABOT* COMO OBRA HELENÍSTICA EN LENGUA HEBREA

Al tomar este enfoque, es interesante notar las tensiones que atraviesan la Misná y, particularmente, *Abot*: por un lado, dentro de la *oikouménē* la última es una obra estrictamente regional, escrita en una lengua de rango no internacional como son el griego o el latín y, por lo tanto, en principio, de aspiración más localista o esotérica que cualquier encomio a la patria chica de Luciano escrito en griego o que las obras de Josefo, Filón y pseudoepígrafos judíos en griego como los *Oráculos sibílinos*. Sin embargo, tanto la Misná como *Abot* tenían una auténtica proyección internacional, dado que podían ser leídas más allá del ámbito romano y estrictamente griego, en Babilonia y Persia, por una comunidad cada vez

menos étnica y ligada a Palestina. En la historia de la literatura, además, *Abot* se ha convertido en la compilación de máximas de época romana más leída hasta la actualidad, al ser la única que fue incluida por Harold Bloom en su canon (2019, pág. 539).

Si ha quedado probado el alto grado de integración en el ambiente grecorromano en el caso de la Misná, que versa sobre cuestiones religiosas puramente judías y para la cual no hay ninguna obra parecida en la literatura grecolatina más allá de las con las que comparte unas motivaciones y objetivos parecidos, esta pertenencia a lo helénico es más fácilmente observable en *Abot*, mucho más breve y de carácter ético, con paralelos más claros en la literatura grecolatina, especialmente la de carácter popular.

En primer lugar, está el nombre: como ya se ha comentado (§1.1), la traducción del término hebreo *Abot* por *padres* no parece del todo correcta y, dejando a un lado el uso más corriente del término en hebreo misnaico, la realidad es que existen compilaciones muy parecidas en griego y latín cuyo título reafirma la idoneidad de traducirlo por *fundamentos*, como por ejemplo las *Kúriai Dóxai* de Epicuro (lit. *Opiniones con autoridad*), transmitidas por Diógenes Laercio como conclusión del libro IX, que sintetizaban el pensamiento de este filósofo y de su escuela¹⁶³. Parece evidente que guardan relación en cuanto al género y la forma, junto con otras parecidas conservadas en Estobeo, como las máximas de los Siete Sabios o falsarios judíos como el Ps.-Focílides, como compilaciones helenísticas de máximas pronunciadas por sabios famosos.

Otro elemento de *Abot* que demuestra dependencia o relación próxima con los géneros literarios del entorno grecorromano, quizá el más importante y observable, es su estructuración: es la primera obra judía estructurada a partir de una sucesión de maestros y discípulos (Tropper, 2004, pág.166), un esquema muy común en obras grecorromanas con

¹⁶³ Tropper (2004, págs. 186s) señala que Lucrecio (3.9-10) se refiere a las enseñanzas de Epicuro como *patria praecepta*, de forma que la traducción por *padres*, en tanto que antecesores y modelos de una tradición de pensamiento, no sería descabellada. Vuelve a ser el contexto grecorromano el que esclarece el sentido de *Abot*.

una vocación enciclopedia o escolar, pertenecientes al género biográfico griego de las *diadokhai* (Tropper, 2004, págs. 159-165), que es el empleado por Laercio para ordenar su gran obra. Muy seguramente esta formulación obedecía a una necesidad mnemotécnica nacida del entorno escolar de Palestina, que no era nada ajeno a la *paideia* griega (cf. Tropper, 2004, pág. 184).

Se podría comentar que legitimar el saber mediante la fidelidad a la revelación podría parecer un rasgo distintivo del judaísmo o, en general, del saber oriental, contrario a la vía griega de acceder al conocimiento mediante la reflexión, pero en medio del arcaísmo imperante, es el método preferido también por los griegos y romanos. Que fuera transmitido desde la antigüedad en una cadena «verificable» era el criterio de veracidad de toda enseñanza, y no si esta verdad original había sido fruto de la revelación o de la reflexión.

Otro punto en común con las *diadokhai* de los manuales de las escuelas filosóficas y especialmente las legales es la existencia de dos grandes escuelas o dos caminos de la tradición: en *Abot* están las *zugot* y las escuelas de Hilel y Sammai y es el caso de la filosófica griega según Laercio 1.13-15 (jónica e itálica) y del derecho romano según la sección introductoria del *Enchiridion* de Sexto Pomponio (Tropper, 2004, págs. 201ss), uno de los manuales legales más populares de la época¹⁶⁴, lo que parece indicar que no había demasiada diferencia entre la manera que tenían los rabinos de presentarse a sí mismos en su historia y la de la cultura hegemónica.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Como ha quedado expuesto a lo largo de este artículo, es evidente que el fariseísmo no se cerró al helenismo tras los desastres de los ss. I y II d.C. o, mejor dicho, le era imposible, puesto que hacía siglos (unos cinco, al menos desde Alejandro o incluso antes, Hengel [1981, págs. 32-25]) que las ideas y los conceptos de la cultura griega habían ido penetrando en Palestina y, en especial, entre las clases urbanas y más

¹⁶⁴ Hay que destacar que es un *manual*, como dice el título, nacido de un entorno evidentemente escolar, dentro de las academias de la tradición en que se inscribe.

ilustradas, entre las que se tienen que contar la familia del editor de la Misná y *Abot*, asentadas en una Galilea fuertemente helenizada (Trop- per, 2004, págs.. 122ss). En cierto modo sucede como en los asmoneos y los tradicionalistas romanos de Catón el viejo: pese a que este último reivindicara la *romanitas* opuesta a la *hellenitas*, no podía escaparse de las dinámicas culturales griegas, en tanto que cultura hegemónica en el Mediterra- neo, y en tanto que habían estado presentes en Roma prácticamen- te desde su fundación.

Así pues, el helenismo, en relación con otras culturas, muy probable- mente deba entenderse como una escala, un continuo distribuido en una larga red, cuyos nodos, en un plano espacial, son los centros urbanos y, en un plano social, son sobre todo las clases más adineradas, a partir de las cuales se irradia la cultura griega hacia lo bárbaro. La orientación de estudiosos como Piñero, que se refieren a la «literatura judeohelenís- tica» como «literatura judía de época helenística en lengua griega» es seguramente la que permite prestar atención a todos estos detalles y la que implícitamente apoya la tesis aquí presentada, dado que, si hay una literatura judía de época helenística en lengua griega, existe *a fortiori* una literatura judía helenística en hebreo, con un público e intencionalidad distinta, pero que participa de las mismas coordenadas culturales, en tanto que judía y en tanto que helenística.

Sin embargo, las interesantes posibilidades de investigación que abren estas perspectivas en *Pirqê Abot* (y en la literatura judía de esta época, en general), como ya se ha comentado, es que sea simultáneamente una obra marginal en lo helénico (más aún en la amplitud del Imperio ro- mano), pero que, a su vez, en una dimensión judía, sea la misma centra- lidad, el sello del centro autoritativo que se reivindica como tal. Es una obra cuyo estudio es una buena muestra de las tensiones entre los varios centros y periferias y su intersección, dado que lo judío, en cierto modo, también se extiende a través de la *oikouménē* de un modo parecido al helenismo. Galilea, central para el nuevo judaísmo, es una periferia griega, así como Roma o Alejandría son periferias judías pese a su cen- tralidad en la esfera pagana.

Para entender, pues, la complejidad del judaísmo rabínico, que emerge tras la destrucción del Templo, se debe vencer la cesura entre lo judío y lo helenístico y adoptar enfoques originados en la teoría crítica, cada vez más presentes en los estudios clásicos. En el caso de Palestina y del judaísmo es la teoría poscolonial, con conceptos como la *hibridación*, la que puede dar un marco teórico renovado para tratar las relaciones entre lo griego y lo judío, puesto que Palestina fue colonizada (en la época ptolemaica en un sentido muy cercano al actual, v. Hengel [1981, págs. 35-47]) y los judíos se convirtieron en el *otro* interior en la diáspora.

Estos enfoques más atentos a lo marginal pueden calibrar enfoques y puntos ciegos que las disciplinas filológicas vienen arrastrándose prácticamente desde que fueron fundadas en el siglo XIX, debidos a la compartimentación de los estudios y a la fidelidad a una tradición epistemológica fundada, al fin y al cabo, en el cenit del imperialismo europeo y durante la creación de los estados-nación, una época, también, en el que lo semítico y lo (indo)europeo se veía como completamente opuesto e incompatible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, H. (2019). *El canon occidental* (Damián Alou). Anagrama (1994).
- COLLINS, J. J. (1997). *Jewish Wisdom in the Hellenistic Age*. Westminster John Knox Press.
- DEL VALLE, C. (trad.) (2011). *La Misná*. Sígueme.
- DIÓGENES. (2014). *Vides i doctrines dels filòsofs més il·lustres. Volum I* (S. Grau, ed. y trad.). Fundació Bernat Metge. (Obra original publicada ca. 200 d.C.)
- FERRER, J., & SIDERA, J. (2010). *La saviesa dels pares d'Israel, el tractat Abot de la Misná*. Fragmenta.
- GEIGER, J. (2007). Sophists and Rabbis: Jews and their past in the Severan age. En S. Swain, S. Harrison, & J. Elsner (eds.), *Severan Culture*, 440–448. Cambridge University Press.

- GIRÓN BLANC, L. F. (2014.). Las academias de Palestina y Babilonia. En G. Seijas (ed.), *Historia de la literatura hebrea y judía*, 329–353. Trotta.
- GOLDBERG, A. (1987). The Mishna - A Study Book of Halakha. En Shmuel Safrai (ed.), *The Literature of the Sages*, 211–262. Van Gorcum / Fortress Press.
- HENGEL, M. (1981). *Judaism and Hellenism: Studies in their Encounter in Palestine during the Early Hellenistic Period*. Fortress Press.
- HENGEL, M. (1989). *The 'Hellenization' of Judea in the First Century after Christ*. SCM Press/ Trinity Press International.
- LERNER, M. B. (1987). The Tractate Abot. En S. Safrai (ed.), *The Literature of the Sages*, 263–276. Van Gorcum/Fortress Press.
- MIRALLES MACIÁ, L. (2014). Rabinismo y literatura rabínica. En G. Seijas (ed.), *Historia de la literatura hebrea y judía*, 243–264. Trotta.
- PELÁEZ, J. (2006). El judaísmo helenístico, el caso de Alejandría. En A. Piñero (ed.) *Biblia y helenismo. El pensamiento griego y la formación del cristianismo*, 103-128. El almendro.
- PIÑERO, A. (2003). *Literatura judía de época helenística en lengua griega: desde la versión de la Biblia al griego hasta el nuevo testamento*. Síntesis.
- RUIZ MORELL, O. (2014). Literatura halájica: Misná, Tosefta, Talmud. En G. Seijas (ed.), *Historia de la literatura hebrea y judía*, 265–288. Trotta.
- SAFRAI, S. (1987). Oral Torah. En S. Safrai (ed.) *The Literature of the Sages, First Part*. Fortress Press.
- SPERBER, D. (2006). Rabbinic Knowledge of Greek. En Shmuel Safrai, Z. Safrai, J. Schwartz, & P. J. Tomson (eds.), *The Literature of the Sages*, p. 2. Van Gorcum/Fortress Press.
- SWAIN, S. (2007). Introduction. En S. Swain, S. Harrison, & J. Elsner (eds.), *Severan Culture*, 1–28. Cambridge University Press.
- TRAVERS HERFORD, R. (1945). *Pirke Aboth, The Ethics of the Talmud: Sayings of the Fathers* (9ª ed.). Shocken Books.
- TREBOLLE, J. (2014). El proceso de Formación de los libros bíblicos. El canon de la Biblia. En G. Seijas (ed.) *Historia de la literatura hebrea y judía*, 191-208. Trotta.

TROPPER, A. (2004). *Wisdom, Politics, and Historiography: Tractate Abot in the Context of the Graeco-Roman Near East*. Oxford Scholarship Online.

WHITMASH, T. (2007). Prose literature and the Severan dynasty. En S. Swain, S. Harrison, & J. Elsner (Eds.), *Severan Culture*, 29–51. Cambridge University Press.

SEMIOSFERA, CRÍTICA PERIODÍSTICA, CANON Y
PERIFERIA. HISPANOAMÉRICA,
UN INMENSO BARRIO A LAS AFUERAS

D^a. ROSARIO PÉREZ CABAÑA
Centro Universitario San Isidoro

DR. D. JUAN CARLOS FERNÁNDEZ SERRATO
Universidad de Sevilla

RESUMEN

A partir de teorías semióticas y antropológicas, este trabajo aborda el grado de influencia del discurso crítico de urgencia que supone el periodismo cultural y literario en la construcción del canon, así como una revisión de los conceptos de marginalidad y fronteras culturales en torno a la formación de las tradiciones literarias en Hispanoamérica. Supone una reflexión sobre cuestiones como ¿de qué hablamos cuando hablamos de canon hispanoamericano?, ¿influye la crítica periodística en la estructuración del canon o su relación con el mercado del libro limita su contingencia a fenómenos de especulación mercantil?, ¿existe —y desde cuándo— una conciencia unitaria continental?, ¿es una construcción exterior o se articula desde su propio centro?, ¿debemos hablar de *un* canon hispanoamericano o hay que tener en cuenta las fronteras culturales en la delimitación de cánones?, ¿se reconoce a sí mismo el vasto territorio periférico?

PALABRAS CLAVE

Canon, frontera, Hispanoamérica, identidad, literatura, periodismo, semiosfera

INTRODUCCIÓN

A partir de la teoría de la semiosfera de Lotman, y revisando los conceptos de imaginarios colectivos, símbolos culturales, alteridad, sistema hegemónico del centro sobre las periferias y la modulable relación entre canon y contracanon, realizamos una reflexión acerca del establecimiento de un canon unitario continental en Hispanoamérica. Para ello, partimos de las exigencias surgidas en el siglo XIX al calor de los sucesivos movimientos independentistas y la naciente necesidad de identificación supranacional frente al eje hegemónico centralizado.

El peso de la crítica en este proceso es central. Pero si el discurso de la crítica periodística proyecta dirigir el gusto colectivo de forma inmediata, cabe cuestionarse de qué manera ha podido influir en la conformación del canon y cuál es la relación con la crítica académica. En Hispanoamérica, durante el siglo XIX, la crítica literaria estuvo determinada por un carácter periodístico de sesgo descriptivo e individual (Pulido, 2007, p. 176). A partir del siglo XX, se inicia un proceso crítico que avanza hacia una visión más panorámica y continental que se impondrá que a partir de los años sesenta, cuando se instituya el estudio de la literatura como fenómeno histórico; momento a partir del cual una generación de autores va a cambiar el estatuto de la disciplina tras cuestionar profundamente la función de lo literario en un intento de integrar el conocimiento de la literatura hispanoamericana en el proceso de identificación integradora de los latinoamericanos (Osorio, 1989, pp. 289-29).

El complejo entramado del tejido hispanoamericano y su evolución hacia el sincretismo cultural desde los inicios de la conquista hace imposible obviar el concepto de “transculturación” y multiculturalidad, de ahí que nos detengamos en los estudios de Fernando Ortiz, Ángel Rama, Antonio Cándido y Antonio Cornejo Polar.

Dentro del marco general de la revisión, abordamos los postulados de frontera cultural y la relación entre lo canónico y lo no canónico abordados por la escuela semiótica de Tartu-Moscú; las teorías sobre las “fronteras de exclusión” de Ernesto Lacau; las teorías de semiosfera de Iuri Lotman; y otros estudios fundamentales en el ámbito del canon

literario hispanoamericano, entre ellos, los de Walter Mignolo y Saúl Sosnowski.

En definitiva, pretendemos un acercamiento a los mecanismos constructivos de una tradición unificadora de gran complejidad; debido, entre otras causas, a la constante configuración de un continente que aglutina la sustancia cultural de los diversísimos pueblos de sustrato, del adstrato poderoso y del componente esclavo. El intercambio constante a lo largo de los siglos entre conquistadores y conquistados da como resultado una sociedad heterogénea que rastrea los atributos de su identidad a partir de una suerte de mestizaje cultural y étnico que busca el centro en su propia naturaleza periférica.

1. SEMIOSFERA, CRÍTICA Y CANON

La idea dominante acerca de qué es un canon literario tiene que ver fundamentalmente con la selección de obras y autores destacados por su valor estético, es decir, una criba planteada desde presupuestos esencialistas, mucho más desde el éxito popular de *El canon occidental* de Harold Bloom (1994), donde su amarga queja acerca de los daños epistémicos causados por las guerras culturales que le tocó vivir quiere materializarse en una demostración de la intrínseca cualidad de los veintiséis autores que selecciona como basamentos de la literatura occidental. Negar la importancia de los autores seleccionados por Bloom, como reclamar la inserción de otros que no parecieron dignos a su curiosidad, es una operación estéril, amén de caprichosa. Pensar que el canon es una decantación natural de logros estéticos derivados de presupuestos metafísicos es igualmente decepcionante. En el caso del canon de la literatura hispanoamericana, el problema es aún más lacerante, pues el propio término deriva de las dos conocidas obras preparadas por Marcelino Menéndez Pelayo —la *Antología de poetas hispano-americanos* (1893) y la *Historia de la poesía hispano-americana* (1911-1913)—, en las que, con las pertinentes consultas a las personalidades de la América hispana, se intenta establecer una especie de guía de poetas relevantes de América en lengua española. La misma construcción de ambas obras soslaya el problema de si la literatura es una refracción de las “esencias” nacionales, si en la América que habla español la huella de la cultura de la Península

es tan decisiva que borra tales “esencias”. La solución no es el término “latinoamericana”, pues el problema continúa: ¿dónde empieza lo americano y acaba lo latino?, y aún más: ¿qué es lo americano?

Todas las discusiones que partan de la asunción de que el canon y sus adjetivos son decantaciones espontáneas de un principio estético, paradójicamente, a la vez universal y particular, generarán debate, discusión y polarización, pero dejarán de lado un problema que ya trató Sigfried J. Smith en sus *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura* (1980) o la Teoría de los Polisistemas, impulsada por Itamar Even-Zohar, a partir de sus estudios de la década de 1970 sobre los problemas de la traducción literaria: la de la complejidad del hecho literario considerado como discurso social. Plantear, por el contrario, que la construcción del canon es un proceso espontáneo lleva inevitablemente a instaurar el dictado de la subjetividad, y con ello la personalización de las luchas culturales de las que hablaba Bloom en las primeras páginas de su *Canon occidental*.

Tampoco se gana mucho saliendo de la tradición literaria para centrarse en la obra de arte verbal como un producto social más, el libro y su circulación en la sociedad, tal como ha hecho la sociología de la literatura y ha corregido la línea sociocrítica de, entre otros, Edmond Cross. El problema del canon no es simplemente un asunto de elementos estéticos de excelencia frente a materiales culturales de derribo, ni de determinaciones del mercado del libro, ni de reflejos de valores dominantes vs. ocultación de valores dominados, ni de luchas de discursos de autoridad con discursos de subversión, ni de centro y marginalidad... sino de todo ello a la vez.

El planteamiento de Lotman en su *Estructura del texto artístico* (1970) acerca de que la literatura es un sistema modelizante secundario, que construye un discurso propio a partir de una base lingüística primaria, pone sobre la mesa los problemas de la refracción de lo real en la cristalización de los sistemas de las lenguas como formulaciones de la realidad percibida, estructurada desde una experiencia del mundo anclada en una tradición antropológica dada, y de la propia reestructuración de lo real a través de la imaginación creadora, de la *poiesis* en sentido aristotélico,

en un discurso estético que no puede escapar de la línea discontinua, zigzagueante, que marca la tradición estética, en este caso de lo que denominamos literatura.

En sus estudios sobre el concepto de *semiosfera*, Lotman intenta ir un paso más allá, hacia la comprensión de cómo funciona el flujo de lo que denominamos “cultura”. Su enfoque es sugerente: apartarse de la disputa que sobre dicho término ha venido desarrollándose en la tradición de la antropología filosófica y plantear un espacio en el que la producción simbólica no aparece compartimentada por los niveles de cultura (alta o elitista, *massmediático* divulgativa, folklórica o tradicional) ni por sus limitaciones a las producciones de una determinada civilización (concepto esquivo donde los haya) o de una *weltanschauung* nacional, ni siquiera de un *zeitgeist* reconducido a la idea de paradigma cultural de Foucault, sino como un espacio en el que la idea de sustancia contenida en límites se sustituye por la noción de flujo: la producción simbólica es dinámica, se desarrolla entre límites, cierto, pero son fronteras porosas y no muros que produzcan compartimentos estancos: “La función de toda frontera y película [...] se reduce a limitar la penetración de lo externo en lo interno, a filtrarlo y elaborarlo adaptativamente” (Lotman, 1996, p. 26).

El planteamiento lotmaniano del poder de reconfiguración simbólica que ejercen las fronteras, como límites impuestos desde instituciones sociales de organización material y transposición discursiva de la relación entre lo real y sus traslaciones semióticas, es sumamente interesante cuando nos planteamos la naturaleza del canon: frente al idealismo de Bloom el proceso material de constantes reconfiguraciones semióticas en relación dialéctica entre las producciones simbólicas y las sociedades en las que surgen. Ese idealismo esencialista de Bloom esconde las líneas maestras de las políticas de dominación y marginalidad presentes en la producción literaria al igual que en el resto de proyecciones simbólicas que circulan por la semiosfera, como demuestra su *Canon occidental*, marcado por el dominio anglosajón, que no es más que la muestra de que él mismo escribe desde la situación actual de dominio económico-político de Estados Unidos, lo que conlleva una pérdida de la dimensión histórica del proceso de configuración de ese mismo canon que él

reclama como propio de una civilización no dirigida desde centro político alguno.

El canon no es un proceso natural, sino el reflejo de un complejo proceso de conflictos simbólicos y de dinámicas diacrónicas en el sistema de producción-recepción de la obra de arte verbal resueltos en una determinada posición, que, además, es cambiante y puede percibirse como históricamente determinada. Uno de los elementos principales de esta determinación es el sistema de sanción de lo aceptable y lo inaceptable y las instituciones que lo encarnan en un momento determinado, es decir, lo que Louis Althusser (1970) denominó A.I.E. (Aparatos Ideológicos del Estado). A nadie se le escapa que estas instituciones sociales son la Academia y, en la modernidad, los medios de comunicación social, encargados de lo que Schmidt (1990: pp. 310-329), partiendo de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, denomina “acciones literarias de mediación”, cuyo funcionamiento establece de manera esquemática en los siguientes términos:

Para los actantes que llevan a cabo “acciones de mediación” son válidas las determinaciones generales [...]: aquellos deben estar capacitados y motivados para tales acciones; estas acciones, con las que persiguen determinadas intenciones, deben satisfacer necesidades. Las acciones de este tipo tienen lugar en determinadas situaciones. Los actantes se encuentran en sistemas de presuposiciones y actúan de acuerdo con estrategias que, según suponen, les permitirán obtener los resultados de actuación pretendidos y desencadenar las correspondientes consecuencias” (Schmidt, 1990, pp. 311).

Es claro que la Academia, desde el rigor normativo de las disciplinas históricas y filológicas, actúa sobre la producción literaria, desde el punto de vista de la mediación, proyectando sobre los objetos de estudio los principios y procedimientos de saberes de las ciencias sociales, lingüísticas y de los saberes filosóficos y humanísticos. Es decir, sus análisis y dictámenes sobre la obra de arte verbal se llevan a cabo desde un saber disciplinario, pero en el ámbito de la crítica literaria y la determinación de grados de valor estético o histórico, la relación de estos saberes con preconceptos de carácter ideológico, especialmente políticos, es indiscutible, como demuestra un repaso a la historia de las “historias de la

literatura”. No obstante, esa relación estrecha entre el saber de las disciplinas humanísticas y los principios políticos no es en modo alguno simple ni producto de un proceso que pueda explicar el mecanicismo de una ingenua teoría del reflejo. Las producciones de las acciones literarias de mediación, como denomina Schmidt a la actividad de discriminación crítica de grados de valor, forman parte de ese flujo de producciones simbólicas de la semiosfera en las que la constante actuación de filtros de readaptación de discursos impide el establecimiento de espacios puros en los que no hay contaminación llegada de otros espacios.

Por su parte, frente a la aspiración, nunca cumplida, de producir un conocimiento absoluto, ajeno a los vaivenes de la historia, que defiende como ideario nunca alcanzado la crítica académica, la otra institución moderna de la mediación literaria, la crítica periodística, obedece a otro tipo de condicionantes. Se diría que el primero de ellos ha de ser el “gusto” de época desde el que se ejerce la labor de la crítica literaria en los medios de comunicación. Las consideraciones en relación a los gustos de época no son fáciles: a posteriori se pueden identificar con facilidad, como la resultante de la simple acumulación de juicios convergentes en una misma dirección de estimación estética localizados en un cronotopo (Bajtín) dado; sin embargo, las dinámicas sociales que han impulsado las variables ideológicas que ha acabado convergiendo en esa cristalización del gusto de época son más difíciles de determinar, por su naturaleza cambiante según los espacios, los periodos históricos y las condiciones sociopolíticas que intervengan en cada proceso de mediación que estudiemos.

Por otra parte, la relación entre la crítica académica y la crítica literaria periodística no ha sido estudiada en profundidad. Se mantiene habitualmente una separación disciplinaria de ambas prácticas, que no es más que una ficción, por cuanto la crítica periodística opera desde preconcepciones establecidas de la Academia, por vía de su inserción en los sistemas de educación (y no solo en las instituciones escolares) de los que se nutre el crítico, y, a su vez, la notoriedad de la presencia mediática obliga en no pocas ocasiones a la Academia a reconsiderar sus presupuestos apriorísticos para incorporar como objeto de estudio a producciones literarias anteriormente despreciadas. Es fácil ver, a través de la

historia de las ideas estéticas, que el juicio literario es cambiante desde una perspectiva diacrónica, pero lo que no se ha estudiado con detalle hasta el momento es la naturaleza, condiciones y parámetros de la interinfluencia entre crítica académica y crítica periodística en la modernidad y la postmodernidad (donde el fenómeno puede ser más perceptible por las dinámicas del relativismo gnoseológico y la crisis de los grandes relatos de los saberes expertos). En este asunto, postulados nacionalistas, de clase o de intereses de mercado, entre otros, pueden decir bastante acerca de la construcción del canon y de su dinámica histórica, si lo entendemos, como aquí, limitado a un espacio de la semiosfera (la literatura “hispanoamericana”): qué actantes están capacitados y por qué para ejercer la sanción crítica y establecer principios de canonización, qué intenciones animan la labor de la crítica académica y de la crítica periodística en un espacio y un tiempo determinados, cuál es la naturaleza de las presuposiciones desde la que se ejerce la discriminación y la canonización estéticas y, a qué fines obedece la resultante del establecimiento de tales presuposiciones como principios legítimos y desde qué planteamientos ideológicos se buscan tales procesos de legitimación.

Si el discurso de la crítica periodística pretende la intervención en la dirección del gusto de manera inmediata, ¿de qué manera ha podido influir en la conformación del canon? ¿Cuál es su relación con la crítica académica en el caso latinoamericano?

2. PERIFERIA Y CANON LITERARIO EN HISPANOAMÉRICA

La ampliación del mundo que se produce a partir de 1492 supone —aparte de la configuración de un hito en la historia de Occidente y de los pasos inaugurales de la modernidad— la consideración de América como la primera región de la periferia europea, el primer espacio que tiene la “originaria ‘experiencia’ de constituir al Otro como dominado bajo el control del conquistador, del dominio del centro sobre una *periferia*” (Dussel, 1994, p. 11). Desde los espacios periféricos, es difícil no tener conciencia de que el mundo es amplio y diverso, y esta conciencia asume que las interpretaciones son solo perspectivas parciales y no representativas de lo que ocurre en el resto del mundo. En el caso de Hispanoamérica, su propia multiplicidad cultural, racial y socio-política

contribuye a que esta mirada difícilmente pueda observar un conjunto unitario y homogéneo (Guerrero y Lozada, 2007, p. 37).

La constitución de ese espacio “más allá” que supone el *otro* se construye sobre la dicotomía *alter-ego* y opera en la formulación de la distinción y la identidad del *yo-nosotros* y del *él-ellos*, en la consideración de que la construcción de la autoconciencia de identidad se logra desde la negación del *otro* como *no-yo*, óptica desde la que el *otro* se percibe como objeto para el *yo*, algo que es diferente a la propia identidad de cada uno de *nosotros*. De ahí la afirmación de Dittus acerca de que la construcción del mundo y de sus relaciones se basa en una autorreferencialdad: el egotismo, conducta que define lo que somos (Ego) y lo que no somos (Alter)” (2011, p. 68). Y precisamente esa referencia constante al *yo* condiciona la mirada a la esfera del *otro*, de la no persona, que se visualiza, a través de la diferencia, como inferior o superior.

La inferiorización del Otro desde la que se observan las periferias depende de variadas casuísticas de índole histórica. El relato historiográfico de la literatura hispanoamericana ha sido formulado desde la esfera de “un canon de carácter eurocéntrico que ignoraba manifestaciones literarias como la oral, indígena, negra, popular o mestiza” (Pulido, 2009, p. 99). Durante siglos, este inmenso arrabal de Europa no planteó complicaciones que derivaran en el cuestionamiento del eje de dominación occidental. En esta dicotomía, el problema surge cuando el *otro* deja de serlo y se convierte en el *uno*; es decir, cuando el centro se desdibuja y la periferia genera su propio núcleo. Es cierto que en este proceso la periferia inicia procesos miméticos respecto al centro, pero cuando esta continental zona de extramuros inicia la búsqueda de su definición, de su propia identidad —y esto, como se sabe, se sitúa en el siglo XIX—, el *otro* no está bajo control y lo más preocupante para el eje central es que puede contestar el modelo hegemónico que hasta entonces era incontestable. En el estudio de la formulación de un canon hispanoamericano, principalmente del siglo XIX, hay que dirimir los intereses generados por la formación de las repúblicas liberales. Por tanto, en el plano político requieren atención las fórmulas con que el liberalismo hispanoamericano intentaba que las distintas naciones se transformaran “en replicantes de los considerados como indiscutibles modelos de desarrollo y

civilización: Francia, Inglaterra o Estados Unidos” (Lasarte Valcárcel, 2003, p. 58). Si, como planteaba Lotman, el centro y lo excéntrico se relacionan en una suerte de interdependencia que lleva a plantear el axioma de que no hay centro sin periferia (1996, pp. 13-14), la movilidad consiguiente a esta interrelación supone una atomización de nuevos “centros excéntricos” que aspiran a la nuclearización, proceso que conlleva la inestabilidad del centro hegemónico oficial.

Como es más que sabido, el canon medular propuesto por Bloom se opone al discurso de la descentralización, que él denomina “escuela del resentimiento” (Hughes, 1994), surgida como rechazo al centralismo excluyente del canon occidental y como defensa de los cánones periféricos o contracánones; articulada, en cierta forma, como una paradoja, dado que su intento de vertebración canónica basado en la inclusión frente a la exclusión del canon occidental convierte a las periferias literarias en catálogos elitistas que sustentan el poder y que no dejan de ser réplicas del modelo central (Rojas, 2000, p. 19). En este sentido, Becerra Bolaño planteaba que “de la misma manera que el centro crece, la periferia va convirtiéndose en el reflejo de ese centro, de ese canon, bien complementándolo, bien enfrentándose a él. Nuestra biblioteca debería ser capaz de asimilarlo todo y, sin embargo, no es así. Nuestra biblioteca se va convirtiendo en algo extraño a nosotros mismos” (2017, p. 157).

Cuando hablamos de cánones, hablamos de parcelas del mundo, no solo culturales sino políticas. Y un canon nacional se sostiene sobre una base crítica —tal vez—, pero también sobre sustentos históricos, políticos e ideológicos. El fundamento holístico es una premisa débil incluso en los cánones nacionales, donde operan siempre intereses extraliterarios. De ahí que la construcción de un canon global mundial sea en sí mismo una suerte de oxímoron impracticable (no olvidemos que los márgenes forman parte del mundo pero en su cornisa invisible). Incluso si el proyecto de la globalización diese acceso a un canon mundial único, quedarían excluidas de la representatividad las manifestaciones no hegemónicas, dado que mostraría las culturas reconocibles: las de las lenguas mayores (Aullón de Haro, 2009, p. 80). Este canon global, de existir, debería negar la singularidad de los segmentos geográficos y acoger la variedad, la diferencia, la diversidad y la complejidad del todo. ¿Es una

contrariedad entonces hablar de canon mundial literario cuando la lengua es su materia prima y son precisamente las lenguas las que definen y parcelan de forma homogénea los grupos de tradiciones? Si el canon de la aldea ya es subjetivo y cuestionable, ¿qué diríamos del canon de la aldea global?

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de canon hispanoamericano? ¿Existe —y desde cuándo— una conciencia unitaria continental? ¿Es una construcción exterior o se articula desde su propio centro? ¿Debemos hablar de *un* canon hispanoamericano o hay que tener en cuenta las fronteras culturales en la delimitación de cánones? ¿Se reconoce a sí mismo el vasto territorio periférico? Alejo Carpentier, en el discurso pronunciado en 1961 en el Primer Congreso de Artistas y Escritores Cubanos con el título “Literatura y conciencia social en América Latina”, sostenía que en la Hispanoamérica del siglo XIX los escritores de los distintos países y regiones del continente manifestaban una necesidad de buscarse y reconocerse los unos en los otros en una especie de “humanismo latinoamericano” (1970, p. 63). Carpentier está hablando de la búsqueda de una conciencia intelectual continental desde el momento en que las diversas regiones de Hispanoamérica comienzan a tener noción de sus propias conciencias nacionales (1970, p. 63). Pero la unidad de conciencias debía realizarse desde una perspectiva crítica. Y la crítica literaria hispanoamericana durante el siglo XIX estuvo determinada por un carácter periodístico de línea descriptiva, registrativa e individual que comienza a diluirse en las primeras décadas del siglo XX para ampliar la mirada mediante una panorámica más amplia e integradora y convertirse en rama de conocimiento que “se empieza a integrar con la historia literaria para intentar alcanzar una perspectiva más comprensiva del fenómeno literario y obtener una dimensión más continental” (Pulido, 2007, p. 176). Se inicia así un proceso que irá consolidándose en las décadas centrales del siglo y que se impondrá a partir de los años sesenta cuando se instituya el estudio de la literatura como fenómeno histórico.

El complejo entramado del tejido hispanoamericano y su evolución hacia el sincretismo cultural desde los inicios de la conquista hace imposible obviar el concepto de “transculturación”, acuñado por Fernando Ortiz y revisitado por Antonio Cándido, Antonio Cornejo Polar y Ángel

Rama. Para Ortiz, este concepto era aplicable a los variadísimos procesos de transmutaciones culturales producidos en Cuba y que definen en esencia el *ser cubano* desde postulados no solo antropológicos sino históricos en cuanto cada inmigrante fue “desarraigado de su tierra nativa en un doble trance de desajuste y de reajuste, de *desculturación* o *exculturación* y de *aculturación* o *inculturación*, y al fin, de síntesis, de *transculturación*” (Ortiz, 1978, p. 93). Fácil es intentar reubicar la terminología de Ortiz a espacios distintos con sus propios procesos transculturales y fácil es también intentar aplicarlo al vasto espacio continental. Lo que no es tan fácil es dibujar el mapa de estas transmutaciones sin trazar fronteras geográficas y culturales.

En la revisión del concepto de transculturación, ampliado al ámbito hispanoamericano, realizado por Ángel Rama se recoge lo que, a su entender, son los tres impulsos modeladores de la literatura en la América hispana: el afán de *independencia*, de *originalidad* y de *representatividad*. La literatura hispanoamericana —señala— no se ha resignado a sus orígenes y nunca se reconcilió con su pasado ibérico. El ímpetu de independencia literaria subyacente en las manifestaciones surgidas en la América hispana deriva de la violenta y drástica imposición colonizadora de un país cuya rica literatura está en el vértice de su expansión universal. Sin embargo, prácticamente desde su origen, la literatura hispanoamericana, cuyo sello acuñado por la “otredad” que representaba era comúnmente ignorado, se readapta a modelos europeos ajenos sorteando el “acueducto” español (1988, p. 15). Esta identificación con literaturas no vinculadas históricamente a sus orígenes fue, de algún modo, la consecuencia de la necesidad imperiosa de alejamiento de sus influencias primeras; y de un modo paradójico, este carácter no vernáculo se constituye como una de las marcas de su originalidad. En esa contradicción radica tal vez el hecho de que pronto la idea de rastrear en lo autóctono se sintiera como rasgo visible de la identidad americana. En el siglo XIX, el criterio romántico de color local suponía un impulso de identificación significativo. Y ello conllevaba una visión de conjunto que imponía su definición sobre los espacios geográficos, sociales, culturales, emocionales y simbólicos comunes al ser americano, poniendo el foco de la visión en lo intrínseco, lo propio, lo característico y diferencial de la literatura

hispanoamericana. En el espacio finisecular, fueron otros rasgos emergentes de la transculturación los que determinaron la originalidad y su consecuente sustancia significativa en las letras hispanoamericanas: el criollismo, el nativismo, el regionalismo, el indigenismo, negrismo, y también el vanguardismo urbano, la modernización experimentalista o el futurismo restituyen la representatividad como elemento definitorio que busca su propio centro.

En los estudios realizados por Antonio Cándido sobre la dependencia y de la interdependencia cultural de la literatura hispanoamericana, se sopesaba la relación entre universalidad e identidad nacional, de modo que, a su entender, el retraso cultural del continente se debía a las influencias recibidas, “buenas o malas, inevitables e innecesarias” (1991, p. 334). Antonio Cornejo Polar —por su parte—también abrió un espacio de atención a la literatura hispanoamericana que atiende al concepto de heterogeneidad y homogeneidad literarias. Si la literatura homogénea es la producida por escritores y consumida por lectores de un mismo estrato social —con lo cual la circulación de los objetos literarios no sobrepasa la esfera del sociolecto y su efecto comunicativo es centrípeto—, la literatura heterogénea se caracteriza por la variedad de signos socioculturales en un sistema sincrético en el que, al menos, alguno de sus códigos culturales no coincide con la identidad de los otros —corrientes como las crónicas de Indias, la literatura negrista, la gauchesca, el realismo mágico, etc.— (1978, p. 12) que nos sitúa ante la problemática de las “fronteras de exclusión” estudiadas por Ernesto Lacau (1995, p. 32), quien plantea la relación entre el *universalismo* y el *particularismo* no supone ni la encarnación del uno en el otro ni la eliminación de su diferencia, sino que crea nuevos discursos de liberación. Cuando se produce un antagonismo social, como en el caso en que una minoría nacional es oprimida por un centro de poder autoritario, se produce un corte entre ambos y siempre surge la indecibilidad a la hora de discernir a cuál de los dos espacios pertenece la frontera que los separa. Si dicha opresión proviene de una invasión extranjera, la minoría nacional sentirá estas fuerzas antagonicas como amenazas *equivalentes* a su propia identidad. Por tanto, en una relación antagónica, el polo negativo de una identidad está dividido y todos sus constituyentes manifiestan una negatividad

holística que los trasciende. Dicha división encarna la emergencia de lo universal en lo particular, pero también la inestabilidad en la relación entre lo particular y lo universal.

Desde el exterior, el reconocimiento de la literatura hispanoamericana tiende a verificar un canon oficial repetitivo que excluye nombres marcados por cuestiones políticas y con ello está generando su propio canon hispanoamericano internacional (Pulido, 2009, p. 101). El pequeño ramillete hispanoamericano escogido por el archinominado Bloom no deja de ser un dechado que parece surgir de “un territorio vacío en el cual la ignorancia puede operar con complacencia; al mismo tiempo, un territorio carente de espesor histórico, pues accedemos al canon casi solo por autores y obras del presente” (Zanetti, 1998, pp. 90-92). Al margen de los nombres consagrados por el canon académico (Martí, Darío, Vallejo o Neruda), la exclusión de un corpus representativo provoca una descompensación en este canon, no existe un trazado global que ajuste y unifique las literaturas del continente, entre otras cuestiones, porque las diferenciaciones de las producciones nacionales tienen su propio ritmo como su propio ritmo han tenido sus historias (Sosnowski, 1987, p. 151). Y es que el desacompañamiento cultural y político en las distintas naciones de Hispanoamérica determina ciertos desajustes historiográficos que distorsionan la verdadera naturaleza de la realidad literaria del Continente.

Y dentro de esa compleja estructura, la lengua unificadora y su memoria, que abarca lo que Carlos Fuentes llamo “el territorio de la Mancha”, en alusión a los países unificados por la lengua de Cervantes como espacio mítico en el imaginario colectivo de los hispanohablantes. En el concepto de literatura periférica operan factores geográficos, pero también estéticos y culturales; y en ocasiones, el centro resuelve acoger determinadas periferias alejadas geográficamente del centro, no a causa de su singularidad sino, al contrario, negando la diferencia y absorbiéndola en virtud de la continuidad del centro: por ejemplo, la lectura historiográfica realizada por Menéndez Pelayo, donde el legado lingüístico se manifiesta como argumentación de la pertenencia, aunque, sin duda, no es el único. Este proceso de incorporación y tutela manifiesta el dominio hegemónico del centro a través de una cultura que quiere hacer sentir

como propia de la comunidad hispánica —ese timbre de grandeza del que hablaba Menéndez Pelayo en su *Historia de la poesía hispano-americana* (1911, p. 12)—. Se trata de agrandar, pero, sobre todo, de engrandecer el centro con la incorporación de la periferia. De esta manera, la bifurcación moral de la metrópoli acoge en su seno a los “ex-incivilizados”, los saca del suburbio; legitima a sus “hijos”, pero aún queda en extramuros todo lo anterior a la conquista y todo lo posterior que se haya escrito en lenguas indígenas.

Esta idea de la literatura española como rama del tronco español ha sido objeto de debate frecuentemente. Octavio Paz impulsó una visión unificadora, obviamente heterogénea, pero homogeneizada por la unidad lingüística, carente del cariz subordinante —o si se quiere hegemónico— impuesto por la relación histórica: “No hay una literatura peruana, argentina o cubana; tampoco hay una literatura española, al menos desde el siglo XVI [...] no se clasifica a los escritores por su nacionalidad o lugar de nacimiento sino por su lenguaje” (Paz, 1993, p. 10). Ante el insistente afán dicotómico que tiende a vertebrar, si no ya la rama y el tronco literario español, al menos las dos ramas de la literatura hispánica, caracterizadas de manera general como cosmopolita y tradicionalista, respectivamente, habría que reparar en la precariedad de las esquematizaciones. La propia literatura española pudo considerarse hasta cierto punto cosmopolita a partir del siglo XVI, y nadie duda de la hispanidad de Garcilaso, de Cervantes o Góngora. El tapiz intercultural alcanza a toda tradición que no esté aislada por su propia autofagia. Tanto los países y regiones de Hispanoamérica como España, en su conjunto, conforman con su unidad idiomática un centro cultural que trasciende sus propias diferencias. Esta tendencia a la defensa de la unidad hispanohablante como sustancia uniformadora no despeja otras problemáticas de índole literaria enraizadas de modo diverso en los sucesivos conflictos acaecidos desde los orígenes del descubrimiento, encuentro, invención, utopía o como quiera llamársele al acontecimiento de la llegada del hombre europeo a América. El estudio sobre el canon en Hispanoamérica se complejiza en cuanto hunde sus raíces en la época colonial y la hegemonía cultural española —y, por consiguiente, europea y universalista—, lo cual deja al margen manifestaciones autóctonas. Pero esta

exclusión por parte de la mirada exterior al continente no es el único repudio o invisibilización que sufre el canon en Hispanoamérica: incluso desde dentro se producen marginaciones, no solo individuales sino regionales, que tardarán en ser rectificadas. En América Latina, el canon oficial se ha basado en la lengua y en la cultura de las principales zonas colonizadas, la lengua española y la portuguesa, y se han excluido las lenguas amerindias. La propia naturaleza jerárquica del canon imposibilita, o al menos dificulta, la coexistencia o la relación con otros discursos no canonizados. Su carácter cerrado, subordinante y excluyente anula todo lo que no pertenezca a su órbita. Si tomamos como punto referencial el canon eurocéntrico, las diferencias identitarias nacionales emanan de los productos del folclore, es decir, las manifestaciones de la cultura popular, de las costumbres que conforman la idiosincrasia de los pueblos. La literatura culta se extiende de manera homogénea e inmutable y expulsa toda célula desigual que apunte a lo heterogéneo. En Hispanoamérica, las dimensiones geográficas, la complejidad geopolítica, las diferencias culturales, los diversísimos sustratos lingüísticos, los desincronizados procesos históricos, etc. determinan variables difícilmente unificables en un canon continental. Más allá, la cuestión se complica si reparamos en que el concepto de latinoamericano abarca mucho más que el territorio unificado por la lengua española, incluso la portuguesa; de manera que las manifestaciones literarias acogen también las producidas en el Caribe francés e inglés, así como las literaturas fronterizas con Estados Unidos, escrita tanto en español como inglés, aspecto en el que ha reparado Mignolo en su revisión de la relación entre el corpus y el canon en América Latina (1994-1995, p. 25).

La revisión de la literatura en relación con los focos de poder que desarrollaron los estudios culturales en el siglo XX comenzaron a evidenciar cuestionamientos del concepto de canon desde distintas posturas de las que emanan —según señala Pulido— tres ramas de estudios: los *descanonizadores*, los *canonizadores* y los *estudios sobre el canon actual* (2009, p. 101). Paradójicamente, el rechazo que desde las zonas marginales de la literatura levanta esta suspicacia hacia el canon y oficia de juez ante la inequidad puede ejercer un efecto adverso al desvalorar prejuiciosamente obras canónicas por el hecho de serlo. Esto es, también se corre

el riesgo contrario a la hegemonización: rechazar, por parte de los excluidos, las obras canonizadas por su condición preeminente y por el prejuicio que genera la desconfianza del canon establecido políticamente; y en esos casos también, por la presión de la herida de la periferia, podemos silenciar obras justamente centrales (Rojo, 2011, p. 12).

En Hispanoamérica, el concepto abarcador de continentalidad exige una singularización, la gran periferia busca su identificación como espacio supranacional, es decir, la constante configuración de un continente que aglutina la sustancia cultural de los diversísimos pueblos de sustrato, del adstrato poderoso y del componente esclavo. El intercambio constante a lo largo de los siglos entre conquistadores y conquistados da como resultado una sociedad heterogénea que rastrea sus atributos en busca de su idiosincrasia a partir de una suerte de mestizaje cultural y étnico: “En una época de duda y esperanza, cuando la Independencia política aún no se había logrado por completo, los pueblos de la América hispánica se declararon intelectualmente mayores de edad, volvieron los ojos a su propia vida y se lanzaron en busca de su propia expresión” (Henríquez Ureña, 1980, pp. 43-44). El establecimiento historiográfico de la literatura hispanoamericana —como sugiere Saúl Sosnowski— implica establecer un sentido de continuidad con las etapas fundacionales así como la recuperación del sentido histórico de sus etapas leyéndolas como una tradición e interpretándolas en el presente (1996, p. XXIII). La descontextualización, la desideologización y la parcelación de la literatura por parte de la crítica dan como resultado un relato fragmentario que obstaculiza una visión holística de la tradición.

Sin duda, la gran biblioteca de Occidente, como los grandes salones del arte académico, también tiene su *salon des refusés*, esa zona contigua enfrentada al endocentrismo literario donde residen los rechazados por el canon. Puede ocurrir, como de hecho ha ocurrido en la historia del arte, que esos artistas *refusés* consigan, a pesar de la marginalidad de su obra y del repudio de la oficialidad, imponerse con el tiempo como nuevo núcleo legitimado o diluirse en él y pasar a engrosar invisiblemente la gran biblioteca. Hemos revisado algunas ideas que fundamentan la posición de las letras hispanoamericanas y la estructura histórica que ha sustentado el diálogo —a veces tácito— entre centro y periferia, porque

tal vez los espacios hegemónicos han ejercido su poder en ese inmenso y poderoso barrio a la afueras desde la concepción no de un encuentro, ni siquiera de un descubrimiento, sino, como sugería O'Gorman (1958) desde “la invención de América”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, I. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- AULLÓN DE HARO, P. (2009). *Globalización y canon literario*. Perro Berde, o, pp. 75-78.
- BECERRA BOLAÑO, A. (2017). La periferia en la biblioteca de Occidente. *Revista de literatura*, 79 (157), pp. 121-134.
- BLOOM, Harold (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.
- CÁNDIDO, A. (1991). Literatura y subdesarrollo. En *Crítica Radical*. Biblioteca Ayacucho, pp. 335-353.
- CARPENTIER, Alejo (1870). *Literatura y conciencia social en América Latina*. En *Tientos y diferencias*. Arca, 1970, pp. 63-74.
- DITTUS, Rubén (2011). El imaginario social del otro inferiorizado. *Taxonomía de la alteridad como espejo del yo contemporáneo*. En J. R. Coca et al (coords), *Nuevas posibilidades de los imaginarios*. TREM-CEASGA, pp. 68-97.
- DUSSEL, E. (1994). 1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Plural Editores.
- GONZÁLEZ, A. A. (2015). Para una genealogía política del canon. En M. Buitorón (coord.), *Nuevas lecturas sobre marginalidad, canon y poder en el discurso literario*. EUS, pp. 29-49.
- GUERRERO, A. y LOZADA, M. (2007). América Latina: invasión, invención y creación. En Á. Arruda y M. de Alba (coords), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*, Anthropos, pp. 23-44.
- HUGHES, Robert (1994). *La cultura de la queja. Trifulcas norteamericanas*. Anagrama.

- LACAU, E. (1995). Emancipación y diferencia. Ariel.
- LASARTE VALCÁRCEL, J. (2003). El XIX estrecho: leer los proyectos fundacionales. En F. Schmidt-Welle (ed.), *Ficciones y silencios fundacionales. Literaturas y culturas poscoloniales en América Latina (siglo XIX)*. Iberoamericana, pp. 47-77.
- LOTMAN, I. M. (1996-2000). *La semiosfera*, 3 ts. Cátedra.
- MENÉNDEZ PELAYO, M. (1911). *Historia de la poesía hispano-americana*. Librería General de Victoriano Suárez.
- MIGNOLO, W. (1998). Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?). En Enric Sullà (ed.). *El canon Literario*. Arco/Libros.
- O'GORMAN, E. (2003). *La invención de América*. Fondo de Cultura Económica.
- OSORIO TEJADA, N. (1978). Situación actual de una nueva conciencia crítico-literaria. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 29, pp. 285-294.
- ORTIZ, F. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Biblioteca Ayacucho, 1978, p. 93.
- PAZ, O. (1993). *Unidad, modernidad, tradición*. *Vuelta*, 200, pp. 10-13.
- PULIDO, G. (2007). Estudios literarios y estudios culturales en América Latina. Reflexiones preliminares. *Sociocriticism*, 22 (1-2), pp. 175-209.
- PULIDO, G. (2009). El canon literario en América Latina. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 18, pp. 99-114.
- RAMA, Á. (1984). *Transculturación narrativa en América Latina*, Ediciones el Andariego.
- RAMA, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Arca.
- ROJAS, Rafael (2000). *Un banquete canónico*. Fondo de Cultura Económica.
- ROJO, G. (2011). *Clásicos latinoamericanos. Para una relectura del canon*. *El siglo XX*, t. 2. LOM Ediciones.

- SCHMIDT, S. J. (1980). Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura. Taurus.
- SOSNOWSKI, S. (1987). Sobre la crítica de la literatura hispanoamericana: balance y perspectivas. Cuadernos Hispanoamericanos, 447, pp. 143-159.
- SOSNOWSKI, S. (1996). Lectura crítica de la literatura americana, t. I. Biblioteca Ayacucho.
- VIVIESCAS, V. (2010). La cuestión latinoamericana como problemática de las historias de la literatura latinoamericana. En C. E. Acosta Peñaloza (ed.), Representaciones, identidades y ficciones. Lectura crítica de las historias de la literatura latinoamericana. Universidad Nacional de Colombia, pp. 31-88.
- ZANETTI, S. (1998). Apuntes acerca del canon latinoamericano. En Susana Cella (ed.), Dominios de la literatura. Acerca del canon. Losada, pp. 87-105.

LOS PROCESOS DESINFORMATIVOS SOBRE LOS MIGRANTES EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA DEL MIEDO

DRA. M^a LUISA CÁRDENAS RICA
*Centro Universitario San Isidoro
(Adscrito Universidad Pablo de Olavide)(Sevilla)*

DRA. M^a LUISA NOTARIO ROCHA
IES Diego de Guzmán y Quesada (Huelva)

RESUMEN

La creciente llegada de migrantes a los países del primer mundo ha desatado la alarma, despertando recelos y desconfianza por su presencia. La cultura del miedo hace alusión al temor generalizado que provocan determinados acontecimientos ocurridos en un contexto temporal y geográfico determinado, entre los que se encuentran, en el siglo XXI, los movimientos migratorios. Esos temores y miedos influyen en el comportamiento y en la percepción que el ciudadano tiene del contexto social que nos rodea. El objetivo de este artículo es identificar y reconocer la existencia de narrativas o discursos contruidos sobre el migrante, con la intención de promulgar el miedo y con él su rechazo. En torno a su figura se edifican bulos, y mentiras, que se difunden en los medios y de un modo más intenso en las redes sociales. Unas narrativas que contribuyen a la concepción, por parte de la opinión pública, de una idea “no real” de modos de vida y comportamientos relacionados con la población migrante. El desconocimiento y confusión por parte de la sociedad generan miedo, que desemboca en rechazo a todo aquello que no se reconozca como cercano o familiar.

Frente a ello también han surgido plataformas que desmienten estos contenidos malintencionados, es el caso de Maldita Migración, dirigida por profesionales de la comunicación.

En este estudio se analizarán, por un lado, los contenidos difundidos y recogidos por Maldita Migración y por otro, los mensajes referidos a los migrantes detectados en discursos y declaraciones del partido Vox. Con objeto de detectar coincidencias en lo divulgado y analizar si en todos los contenidos investigados se integra el miedo como estrategia para amedrentar a la población.

PALABRAS CLAVE

Cultura del miedo, fake news, migración, mixofobia, xenofobia, enfoque securitario

INTRODUCCIÓN

La percepción que la sociedad española posee de la inmigración ha evolucionado, según uno de los últimos barómetros del CIS (julio 2020), pasando de ser, antes de la pandemia del COVID-19, uno de los problemas que más inquietaba al 15,6% de los encuestados, para convertirse en la preocupación de solo un 1,9% de los participantes en dicha encuesta. Sin embargo, según Rincken (2015) “la ciudadanía tiende a reaccionar con inquietud e incertidumbre a la percepción de que el control fronterizo carece de eficacia”.

Estas circunstancias se unen al hecho de que la mayoría de las desinformaciones que circulan por redes tienen como protagonistas a la población migrante, generando con estos mensajes desconfianza y alarma hacia esas minorías, además desarrollan una percepción sobre estos grupos que se aleja de la realidad. En este contexto se enmarca este estudio sobre la construcción de procesos desinformativos generadores del miedo sobre la población migrante.

Su objetivo principal será identificar y reconocer la existencia de narrativas o discursos contruados sobre este colectivo, con la intención de promulgar el miedo y con él su rechazo. Como objetivos secundarios, se atenderá a los contenidos difundidos y recogidos por la plataforma de verificación Maldita Migración en el verano de 2019 y 2020 y se contrastarán con los mensajes referidos a los migrantes en discursos (2019) y declaraciones de la agrupación política Vox (octubre y noviembre de 2020), partido español fundado en 2013 y calificado de extrema derecha por los analistas. El fin último será clasificar las temáticas abordadas, con objeto de detectar coincidencias en los mensajes distribuidos, tanto por los bulos como por el discurso político, en los que se integra el miedo como estrategia para amedrentar a la población.

En relación a la metodología aplicada, se ha seleccionado una muestra que comprende bulos difundidos en redes y denunciados por Maldita Migración (n=40). En la investigación se analizarán las temáticas propagadas, se identificarán las personas sobre las que recae la desinformación y los soportes empleados en su divulgación. Posteriormente, se

establecerá una correlación entre los bulos y los discursos y declaraciones políticas del líder y diputados de Vox.

1. LA CULTURA DEL MIEDO Y LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS EN LAS SOCIEDADES POSTMODERNAS

El término "cultura del miedo" se presenta como una idea reciente y conectada a los medios de comunicación, como una novedad de los políticos del postmodernismo. No obstante, el concepto en sí se puede relacionar a otros nombres y a cualquier momento de la historia. Es un arma antigua que ya se empleaba en el Antiguo Egipto, los faraones ponían al pueblo a rezar para que las aguas del Nilo bajaran de nivel, pero lo hacían en la época cuando los sabios conocían que el nivel del agua bajaría. Desde siempre se ha utilizado el miedo a lo desconocido y la manipulación como medios de control social. "La cultura del miedo es el temor generalizado que se genera con el fin de influenciar en el comportamiento de las personas" (Orts-Gil, 2015).

Es importante resaltar que detrás de la cultura del miedo hay una intención de control, el que lo construye se erige en salvador (Charaudeau, 2009) de una población desconfiada ante el amedrentamiento que provocan los acontecimientos fundados. De ahí que sean muchos los intelectuales relacionados con distintas disciplinas los que la asocian con una intencionalidad elaborada (el lingüista Noam Chomsky, al sociólogo Barry Glassner, a cineastas como Michael Moore o periodistas como Judith Miller). Reconstruir estos miedos, entender sus particularidades, es hoy una tarea con profundas ampliaciones sociales y políticas, y plantea nuevos desafíos interpretativos a las ciencias sociales (Villa, 2002, p.6).

Según Silvia N. Barei, detrás del miedo se detectan distintos profesionales: "Los docentes, los médicos, los abogados, los periodistas, los políticos (...). Para qué hablar de los curas, los curanderos, las adivinas, los policías y los gendarmes". Añade una idea preocupante, "lo peor de todo es que este miedo se inculca para hacernos supuestamente un bien", de ahí que confiemos en el que quiere prestar su ayuda (2020, p.47).

Porque la intención que subyace no es otra que infundir temor, sirviéndose tanto de la manipulación de palabras, noticias, construcción de acontecimientos, bulos... Para su difusión utilizan distintos soportes mediáticos a los que se suman las redes sociales y otros medios líquidos, que los favorecen por la facilidad que tienen para su expansión.

Existen múltiples temáticas que benefician la alarma social, atendiendo a Hobbes, encontramos el deseo de vivir, la pasión por la preservación física, el pavor de no poder disfrutar de los resultados del trabajo o de perder lo que se tiene en manos de un enemigo cualquiera, esa sensación permanente de inseguridad, de incertidumbre y de contingencia. Todo ello ayuda al fundamento del orden político en la modernidad (Hobbes, 1980, pp. 225-227), y de él también se sirve el poder político para acceder al gobierno y ganar adeptos. Estos contenidos se adaptan a los nuevos tiempos y adquieren distintas formas, esto hace que los enemigos muten con la evolución y la migración cultural, desarrollando nuevos miedos.

“Los miedos artificiales engendran sus propias amenazas imaginarias. Algunas son demonios nacidos de los mecanismos de control elaborados por el Estado y empresas influyentes. Obsesiones de la abundancia, del apego a altos niveles de vida que alimentan la infantilización y el temor constante a perder esos niveles de vida” (Mestre, 2018).

Ello nos lleva a preguntarnos si vivimos de verdad en una “cultura del miedo” facilitada por los medios de información. En este sentido, Barry Glassner (1999) se suma a esta teoría y cuestiona ¿por qué hay tantos miedos en el aire y tantos infundados? Glassner expresa que justo cuando las tasas de criminalidad se desplomaron durante la década de 1990, dos tercios de los estadounidenses creían que estaban aumentando: “¿Cómo fue que a mediados de la década el 62% de nosotros nos describíamos como "verdaderamente desesperados" por la delincuencia, casi el doble que a finales de la década de 1980, cuando las tasas de delincuencia eran más altas? ¿Por qué, en una encuesta en 1997, cuando la tasa de criminalidad ya había caído durante media docena de años consecutivos, más de la mitad de nosotros no estaba de acuerdo con la

afirmación? ¿Este país finalmente está comenzando a hacer algunos avances en la solución del problema del crimen?” (Glassner, 1999).

En este contexto y aludiendo al miedo como emoción, Antón explica como en todas las culturas a través del relato mítico o racional, la sociedad ha conseguido reorganizar los hechos y educar las emociones. En su opinión: “Los mitos ordenaban la realidad, la hacían inteligible ya que aportaban una explicación de la misma y justificaban un orden del mundo a partir de la transmisión de unos valores” (2015).

Sin embargo, el papel que jugaba la agenda de los medios de comunicación tradicionales como principal constructo del relato racional que explicaba el orden mundial se ha ido diluyendo ante el creciente flujo de mensajes y contenidos difundidos por redes sociales y otros medios líquidos, los cuales se han convertido en principales protagonistas del discurso mediático.

Y en este sentido, Antón afirma que “el relato en la situación actual de crisis se ha vuelto ininteligible y falto de credibilidad, por eso ya no resulta explicativo ni logra justificar un orden impuesto y que genera malestar y rechazo en la población”. Y ahonda en esta idea señalando que “las explicaciones que se ofrecen son confusas, contradicen los hechos, refuerzan la incompreensión, y como consecuencia aumentan la incertidumbre y el miedo” (2015).

Para esta autora “los relatos actuales refuerzan las comunidades emocionales en una sociedad atomizada y divulgan el sentimiento del miedo presente en múltiples situaciones sin ofrecer la posibilidad de canalizarlo para superarlo y poder reaccionar modificando la realidad. Se comparthen miedos personales y particulares, pero sin trascenderlos y generar un relato aglutinador de emociones, hechos y expectativas que permita estimular a una población paralizada” (Antón, 2015). Son estos relatos divulgadores del miedo los que contribuyen a reforzar un sentimiento comunitario.

2. EL PROPÓSITO DEL MIEDO

Para entender por qué la cultura del miedo consigue su propósito es necesario conocer los objetivos del miedo. El miedo es una de las

emociones básicas, con él aseguramos nuestra supervivencia, huyendo de las amenazas que nos ponen en riesgo. Es una emoción que surge en “situaciones en las que el agente se enfrenta a un poder superior y anticipa potenciales consecuencias negativas para él” (Bericat, 2005, pp.53-90). Es un automatismo del cerebro inconsciente, no está en nuestra mano sentir o dejar de sentirlo. Se experimenta a raíz de una percepción de peligro, tal observación activará mecanismos de defensa (Cotrufo y Ureña, 2018, pp.72-75).

Tiene tanto poder que cedemos lo máspreciado para no experimentarlo. Fromm, en su libro *El Miedo a la Libertad*, escrito a mediados del siglo XX, expresa que en los sistemas autoritarios, el individuo deja en manos del Estado las tareas de pensar y tomar decisiones, cede su libertad a causa del miedo, con ello pretende eliminar la incertidumbre (2009).

Como se indicaba anteriormente, hay quienes emplean el miedo para intentan infundir desasosiegos. Luis Muíño denomina a estas personas “traficantes de miedos”. Y es que el miedo puede ser muy persuasivo y se puede utilizar para controlar a las masas. Con él se fomenta un espíritu colectivo de guerra, muy conveniente para cualquiera que desee tener un poder absoluto sobre la ciudadanía. Expresa Muíño que los vendedores de miedos salen beneficiados con él. Crean lo que en psicología se conoce como “síndrome de indefensión”, entiende que en los ciudadanos de a pie no está el poder de cambiar los acontecimientos, de ello se aprovechan los que se erigen como salvadores, porque ellos dicen tener la respuesta. Añade también, el divulgador y psicólogo, que las personas que quieren infundir desconfianza utilizan ciertas tácticas: “Afirmaciones no falsificables, insinuaciones que no se concretan o generalizaciones a partir de hechos aislados” (Muíño, 2012).

Por otra parte, Barei afirma que el miedo nos pone en el lugar de la víctima o del victimario. Pero en los dos lugares alternativamente. “Nos dejamos agredir, maltratar, subestimar por miedo. Agredimos, maltratamos y subestimamos por miedo” (2020).

3. LA GLOBALIZACIÓN DEL MIEDO Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El miedo alcanza, gracias a los medios, una resonancia mayor. Los hechos provocarán temores mayores dependiendo del modo como se ha puesto en conocimiento de las audiencias a través de los canales informativos.

En este sentido, el papel de los medios en relación con los hechos no se reduce nunca a su faceta informativa o comunicativa. Aunque las sensaciones que este provoca tienen que ver con el contenido también pueden ser aumentadas según el tratamiento que se le dé a la información. Como expresa Ordoñez (2006), anunciar que el pánico cunde en una población o en un territorio puede reforzar el pánico mismo o incluso desencadenar nuevas oleadas. Pero también la omisión de información relevante puede contribuir a la incertidumbre y al miedo.

Una situación de miedo puede ser pasajera o sostenida por la acción continua de los factores que la suscitan. Gil Calvo expresa que el alarmismo global es “un efecto emergente creado por los medios de comunicación” (2003, p. 40). Examinemos algunos de los corolarios que se derivan de este planteamiento.

Como bien expresa Ordóñez (2006), la intensificación de la alarma creada por los medios es un efecto no calculado que se debe tanto al perfeccionamiento del aparato tecnológico de los medios como al alcance global que está alcanzando su cobertura. Influirá en la mayor o menor percepción de miedo el riesgo percibido por las personas, lo que hará crecer la atención pública sobre él. Que el miedo despierte mayor o menos atención depende de la proximidad del acontecimiento, su localismo y si lo experimenta directamente.

Pero, ni los medios serían capaces de proyectar miedo, ni las nuevas élites de inducirlo y controlarlo en su beneficio si, utilizando la terminología de Luhmann, el miedo no gozara de una cierta resonancia social (Bericat, 2005, p.57). Aquí está la clave: los medios de comunicación son propagadores, amplificadores, inductores si se quiere, pero su papel como agentes generadores de miedos es limitado. Para que sean actores

eficaces en las tragedias del miedo, antes debe existir un ambiente emocional propicio a esta inducción (Bermúdez, 2013, p.71).

4. BULOS, MIEDO Y EL PROYECTO MALDITA MIGRACIÓN

En los últimos años, se han ido normalizando procesos desinformativos en torno a los migrantes como principales focos de los bulos o falsas noticias que han ido circulando por redes sociales y grupos de Whatsapp. Una situación que se ha visto favorecida por un contexto donde las dinámicas digitales difunden y hacen viral la desinformación de forma rápida y coordinada. Además, todos estos procesos se han hecho cada vez más globales y locales, afectando no solo a la percepción que sobre la población migratoria tiene la sociedad sino también a lo que difunden los medios de comunicación.

En todos estos procesos se repiten unas narrativas independientes de los contextos que se adaptan a la situación de cada país (Magallón, 2020). En este sentido, el análisis realizado a partir de la base de datos del proyecto Maldita Migración, identifica la existencia de una serie de mensajes en torno a los migrantes que siembran desconfianza social y favorecen un ambiente de temor y miedo.

Se ha tomado como fuente Maldita Migración, porque se trata de un proyecto periodístico que emplea las herramientas de verificación de datos para desmontar los bulos y presentar la verdad de la información que circula. Esta propuesta se engloba en un proyecto más amplio, Maldita.es, que empleando fact-checking denuncia todos aquellos contenidos falsos difundidos. Entre sus secciones principales destacan Maldito Bulo, Maldita Ciencia, Maldito Dato, Maldita te explica, y también contempla una serie de subsecciones temáticas entre las que se incluye Maldita Migración, objeto de este estudio, junto a Maldito Feminismo, Maldita Educa y La Boluteca, entre otros.

Maldita.es nace como una asociación sin ánimo de lucro que tiene como objetivos monitorizar y controlar el discurso político y promover la transparencia en las instituciones públicas y privadas; así como, verificar y luchar contra la desinformación y por último, promover la alfabetización mediática y las herramientas tecnológicas para crear una

comunidad consciente que pueda defenderse de la desinformación y se encuentre en todas las áreas.

Maldita Migración se centra en los bulos sobre inmigración y refugio. En su web incluye un buscador en el que se puede comprobar la veracidad de la información que circula en cadenas de WhatsApp, imágenes y audios; se puede buscar utilizando palabras clave o incluso subiendo imágenes. Maldita Migración también tiene secciones semanales en eldiario.es y en Onda Cero, y se sustenta gracias al apoyo de Oxfam Intermón. “Los bulos tienen muchas víctimas y una de sus principales son las personas migrantes, refugiadas y minorías religiosas” (2020). Una de cada tres consultas que se hacen a esta plataforma tiene que ver con la desinformación sobre estos colectivos. Durante 2019, se ha desmentido casi 200 bulos relacionados con esta temática (Maldita Migración).

El corpus de la investigación comprende: por un lado, un total de 40 bulos difundidos en redes y denunciados por Maldita Migración durante dos periodos estivales de 2019 y 2020, concretamente en los meses de julio y agosto de 2019 y en los de junio, julio y agosto de 2020; y por otro, discursos y declaraciones políticas en materia de migración, de miembros de VOX en 2019 y 2020 infiriendo las temáticas predominantes.

En los bulos se han analizado los contenidos difundidos, la nacionalidad o identificación de las personas sobre las que recae la desinformación y los soportes utilizados para su divulgación. En los discursos y textos políticos de VOX se han buscado las temáticas asociadas a estos colectivos.

Los indicadores seguidos en la investigación quedan enumerados a continuación:

INDICADORES DE ANÁLISIS
Temática: contenido abordado, siempre referido a la migración.
Protagonista del bulo: observar cómo se refieren al migrante. Por su país de procedencia, religión, por su condición de extranjero, etc.
Lugar de publicación del bulo: site o red dónde se publica o inicia la difusión del bulo.
La migración en el discurso político de Vox: las temáticas asociadas a estos colectivos.

5. ANÁLISIS BULOS DENUNCIADOS POR MALDITA MIGRACIÓN

Tras los datos recabados de los bulos denunciados por Maldita Migración (n=40) se procederá al análisis de los aspectos que contribuyen a la expansión de una imagen de la población migrante ajena a la realidad, haciendo uso de un discurso negativo con un enfoque securitario que identifica a la persona que busca refugio en un país como una amenaza (Aguilar-Idáñez & Buraschi, 2017).

5.1. TEMÁTICA

En relación a la temática se localizan contenidos en los que se relacionan a los inmigrantes con distintos actos delictivos, insisten en que reciben ayudas económicas, denuncian las religiones no asociadas al catolicismo y las acciones que se realizan en su nombre, así como la invasión de otras religiones y el peligro que suponen porque contagian la Covid 19. También se ridiculiza a las ONG o ponen en entredicho lo expresado por los periodistas que cubren estas temáticas. Aunque también hay bulos referidos a los ataques que reciben los inmigrantes. A continuación se cuantificarán y analizarán los contenidos de los bulos, esto nos ayudará, posteriormente, a la realización de un cruce de datos para comprobar que gran parte de las temáticas insinuadas en los discursos y declaraciones políticas de Vox coincide con estos.

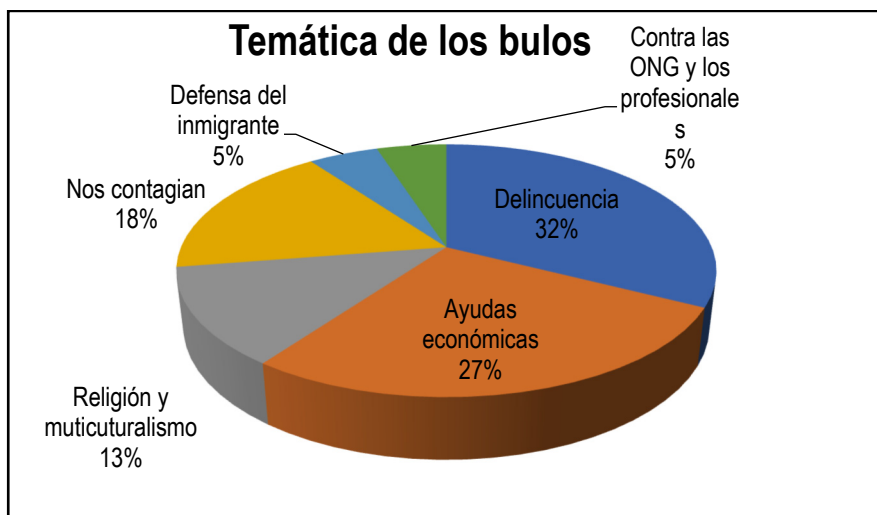


Figura 1: Temática de los bulos
Fuente. Elaboración propia

5.1.1. Delincuencia

El bulo más recurrente es el que se asocia al migrante con actos delictivos (32%), relacionado con ataques, agresiones, violaciones, fugas, vandalismo y manifestaciones en contra de las violaciones cometidas. Todos estos bulos se han desmentido, se investigan y se manifiesta que no han sucedido, o los datos no son correctos o no han ocurrido en España.

5.1.2. Ayudas económicas

Los contenidos vinculados con las ayudas económicas que denuncian que reciben es el segundo tema más abordado en los bulos (27%), los temas recogidos bajo este concepto son variados: las pagas percibidas por los migrantes, las partidas destinadas a los menores y colas para pedir el Ingreso Mínimo Vital. Todo ellos son bulos que no coinciden con la realidad las colas estaban destinadas a pedir alimentos, en ocasiones las imágenes tomadas son antiguas, previas a la Covid 19. A ello se suman otros bulos en los que se denuncia la subida de impuestos de Sánchez para poder mantener a los inmigrantes y a mensajes en los que se expresa que ser español excluye de recibir la prestación por desempleo.

5.1.3. Multiculturalidad y religión

Entre los bulos también se expresa que se atenta contra la religión no católica (13%), se les acusa de maltratar animales haciendo uso de ella, se multiplican los espacios religiosos no católicos, expresan que en un colegio de Los Alcázares (Murcia) han sustituido la asignatura de religión católica por la islámica y además vinculan el Islam con el terrorismo. Preocupa el multiculturalismo y difunden falsas medidas tomadas contra este en Holanda.

5.1.4. Nos contagian

La Covid 19 ha incrementado la xenofobia y los bulos contra el extranjero, de ahí que a todo lo expuesto hay que sumarle contenidos relacionados con la pandemia (18%): personas contagiadas que han huido del aislamiento al que estaban sometidos, focos de contagio en casas de inmigrantes y muestran imágenes de quinientas pateras con personas infectadas rumbo a España o el cierre de comercios chinos por recomendación de su gobierno.

5.1.5. No se cuida al inmigrante

En los bulos también se recoge información en la que se denuncia la xenofobia, se viralizan contenidos en los que les acusa de que no se les consideren personas (5%): “¿Qué sabemos sobre el grafismo de Antena 3 que habla de "9 inmigrantes" y "70 personas"?”, o a que la Armada australiana bloquee a "un carguero lleno de inmigrantes ilegales", se trataba de un conflicto entre China y Japón.

5.1.6. Contra profesionales e instituciones que los protegen

Con los bulos también tratan de agredir a los que apoyan a los inmigrantes, en un 5% de los casos ocurre, entre sus contenidos se encuentra la difusión de un selfie, una foto de un festival de 2015 de una serie de jóvenes con músculos señalando que son del Open Arms, o la difusión de una información falsa sobre periodistas que hacen un montaje y “han pagado a los náufragos para que simulen que se ahogan”. Con el objetivo de menospreciar y poner en duda la información de los inmigrantes.

5.2. Los protagonistas de los bulos

Los bulos se centran en la población migrante, especialmente de origen marroquí (23%), aunque también se habla de argelinos (5%), rusos (3%), población africana (3%), a todos ellos se les relaciona o bien con la delincuencia, las prestaciones económicas que reciben o con que nos están invadiendo. Sobre las personas de nacionalidad china, las mentiras que circulan tienen conexión con el contagio del Covid-19 (5%) y a Holanda se le relaciona con las falsas medidas adoptadas contra el multiculturalismo (3%). Se utilizan otros recursos para referirse al extranjero que les incomoda, el más socorrido es inmigrante (31%) y refugiado (3%).

También se habla de ellos haciendo uso a la religión, los musulmanes (10%), islamistas (3%) y evangélicos (3%).

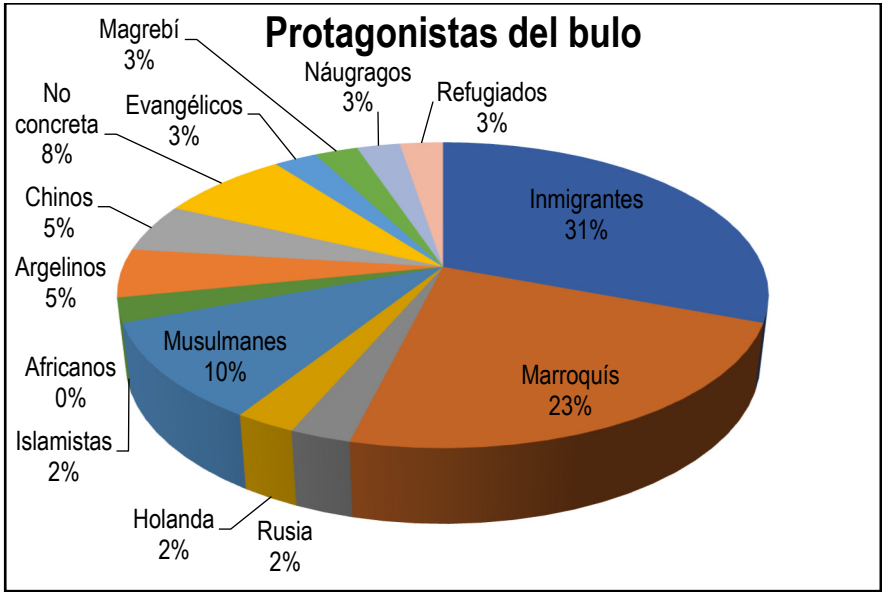


Figura 2: Protagonistas del bulo
Fuente. Elaboración propia

5.3. Divulgación

Las noticias falsas son un grave problema cuando su intención es influir en la conducta social (Koyré, 2009), y pese a que a lo largo de la historia se ha recurrido a estas como estrategia manipulativa, el avance de las tecnologías de la comunicación, así como de sus tácticas y soportes, han mejorado su propagación. Estas también han perjudicado la credibilidad de los medios serios y a sus periodistas, vinculándolos con la difusión de hechos falsos.

En relación a los modos de difusión de estos contenidos, en general, para su divulgación se hace uso de portales de noticias, prensa escrita, radio, televisión y redes sociales. Estas noticias cuando son publicadas en medios satíricos no son consideradas como tales, su objetivo es meramente humorístico, el problema se produce cuando esa información por error o de forma malintencionada se difunde como cierta, confundiendo a los receptores (Notario y Cárdenas, 2020). En la mayoría de los casos investigados los bulos son divulgados y llegan a Maldita Migración a través de las redes sociales (64%), en ocasiones las redes se especifican: WhatsApp (19%) y Facebook (3%), no se hace en el 42% de los casos.

Otra parte de la desinformación procede de webs, blogs o diarios digitales (29%). La mayoría de estos espacios informativos son de corte conservador (25%), se desprende de sus contenidos y de la descripción que hacen ellos mismos de su línea editorial, se ha tomado muestra de esta y se adjunta entre paréntesis junto al medio en cuestión. Los diarios conservadores citados son los siguientes: *El Matinal* (2%), *Tribuna de España* (3%) (“es el arma mediática contra el pensamiento único. Periodismo cristiano y patriota, azote de la corrupción e insumiso con los poderosos”) (2020), *Planeta actualidad* (2%), *Libre Mercado* (2%), *Somatemps* (2%) (“es una asociación de catalanes que nos sentimos hispanos y que vemos el nacionalismo como algo ajeno al ser catalán”) (2020), *Nación Digital* (5%) (“nace con una clara vocación de servicio #PorEspaña. En este espacio encontrarás noticias que los medios oficiales prefieren esconder”) (2020), *Casoaislado.com* (7%) (web españolas “que más bulos ideológicos mueve”, según ha expresado el fundador de Maldito Bulo, Julio Montes. Niegan su vinculación a VOX y hacen 'fake news'

hasta para negar las 'fake news'”) (Ramírez y Castellón, 2018) y *Diario Patriota* (2%) (“periódico digital que defiende los valores de la unidad de España”) (2020). Otros diarios no conservadores como *Tarragona Digital* (2%) y *LodehoyRd.com* (2%). Vox también es recogido como divulgador de bulo (2%), se trata de afirmaciones falsas sobre el ingreso mínimo vital para inmigrantes. Hay una serie de ellos en los que no se especifica su origen (5%).

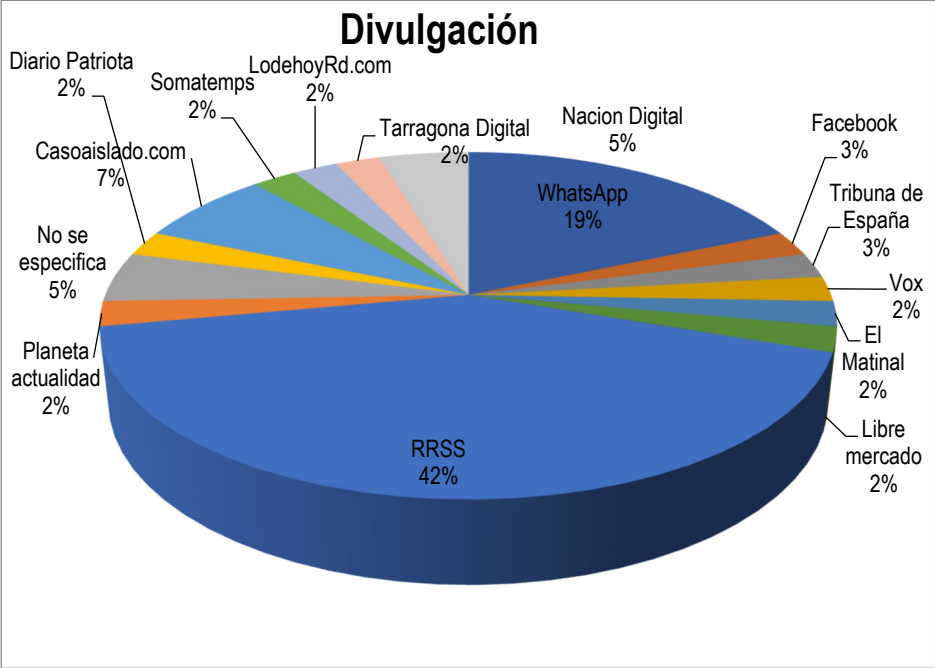


Figura 3: Divulgación
Fuente. Elaboración propia

6. CONSTRUCCIÓN DEL RELATO DEL MIEDO A LA MIGRACIÓN EN LOS DISCURSOS POLÍTICOS

La inmigración ha dejado de ser uno de los principales problemas que preocupan a los españoles, según el barómetro del Centro de Investigaciones Científicas (CIS) de julio de 2020. Una preocupación que se ha ido dirigiendo hacia el paro con 34%, la crisis económica con un 29,3% y el coronavirus con un 28,4%, siendo la inmigración considerada como

la principal preocupación únicamente para un 1,9 % de los encuestados. Aunque estos datos revelan que el interés de la opinión pública se centra en otras cuestiones, sí se han detectado e identificado la difusión de una serie de narrativas que circulan por medios y redes sociales con contenidos que relacionan a la población migrante con delincuencia, inseguridad y otras temáticas descalificadoras y que coinciden en algunos casos con discursos políticos más radicales.

La migración, pese a que no es una novedad, ha alcanzado una dimensión histórica, provocando un estado de alarma en la población residente, y sumándose así a los contenidos que forjan la cultura del miedo enunciada en el apartado anterior. Se trata de personas que llegan a Occidente buscando un lugar que le proporcione mejor calidad de vida o huyendo de la guerra en la que se encuentran inmersos.

Bauman (2016) presenta los migrantes como “extraños entre nosotros”, porque su presencia nos incomoda, porque no sabemos qué hacer con ellos. Despiertan sentimientos contrarios promovidos por los medios de comunicación y dirigidos desde el poder político. El miedo es la herramienta que utilizan para originar su rechazo, de los que estiman acabarán con nuestro actual estilo de vida. La afluencia de los migrantes fomenta tanto la mixofilia, la mezcla de personas, cultura y costumbres, como la mixofobia (2016, p.16), consistente en lo contrario, en el rechazo a la diversidad y a lo que conlleva.

Los autóctonos, y de ellos, especialmente, los marginados, dirá Bauman (2016, p.19), que sospechan que han tocado ya fondo, descubren en la masa de migrantes “sin hogar y despojados de derechos humanos” un fondo aún más bajo, lo que rescata su autoestima. “Eso explica en muy buena medida la coincidencia de la inmigración masiva reciente con la trayectoria ascendente de la xenofobia, el racismo y el nacionalismo chovinista, y con los asombrosos éxitos electorales sin precedentes de partidos y movimientos xenófobos, racistas y chovinistas, y de sus patriotereros líderes” (p.19).

Los nativos anteponen un sentimiento nacional y el foráneo les inquieta porque ven en él que ellos podrían ser los próximos, haciendo que se aferren a los único que les queda que es la identidad nacional. De este

miedo se aprovechan los políticos “por ser esa población acogotada un nutrido caldero de votos de ultraderecha” (Hinojosa, 2017).

Bauman expresa que los migrantes son vistos fuera del alcance de la responsabilidad moral y ello incita a que se pierda la compasión por ellos. Surge lo que viene a denominar política de securitización, es decir, “cómo la migración internacional es vista como un asunto de seguridad por representar una amenaza” (Treviño, 2016). Se les identifica, entre otros, con el terrorismo “yihadista”, y se promueve un sentimiento contrario al Islam. Y con ello se consigue el miedo y su propagación. Se saca partido de la inquietud provocada por la afluencia de extranjeros, de quienes se teme: “Que impulsen más a la baja aún unos salarios que ya se resisten a aumentar, y alarguen más si cabe las ya abominablemente largas colas de quienes esperan, en vano, que les salga alguno de esos empleos que tan tozudamente caros de ver son”, porque afirma que “es una tentación que muy pocos políticos (instalados en un cargo o aspirantes a estarlo) podrían resistir” (Bauman, 2016, p.22).

Charaudeau (2009) establece cuatro momentos en la construcción del discurso político. Esta planificación se ajusta al discurso del miedo y también a los mensajes que incorporan al migrante como elemento discordante. En primer lugar, los políticos tratan de probar que la sociedad se encuentra en una situación social que señalan de desastrosa y en la que el ciudadano es la primera víctima de los problemas que conlleva el extranjero. En segundo lugar, determinan la fuente del mal y su responsable, en esta fase se señala al migrante como generador de conflictos tanto por los delitos que cometen, por el asalto a la cultura autóctona, por ocupar los puestos de trabajos de los nativos y por el consumo de los impuestos y uso de los servicios. En tercer lugar, se anuncia qué solución se puede aportar, exaltando los valores, expulsando al extranjero y cerrando fronteras, y en cuarto lugar quién puede ser su portador (hombre/mujer providencial, carismático, visionario, capaz de romper con el pasado y que será el salvador de la sociedad) (2009).

En España, al igual que en el resto de Europa y América, se detecta esa difusión del miedo al migrante en los discursos de la extrema derecha. Tanto en los discursos de Viktor Orban en Hungría, como en los de

Matteo Salvini en Italia, o en los de Jair Bolsonaro en Brasil también en los de Santiago Abascal, líder de Vox, en España, se promueven la expulsión de los migrantes y la defensa del nativismo, y en muchos de ellos se le relaciona con la delincuencia y con la intención de acabar con la cultura autóctona.

El análisis de los discursos de Vox, extraídos de diferentes intervenciones públicas de su presidente, Santiago Abascal, celebrados en 2019 y de las declaraciones del portavoz de este partido, Jorge Buxadé y de la portavoz de Vox en materia migratoria, Rocío de Meer, en diferentes visitas a centros de inmigrantes en Almería y en Canarias, en octubre y noviembre de 2020, permite identificar los siguientes temas vinculados con la migración. Para ello se atenderá a las aportaciones recabadas de los bulos denunciados por Maldita Migración y recogidos en esta investigación y se procederá al análisis de los aspectos más destacados de estos, buscando la correlación entre las narrativas difundidas en los bulos y en el mensaje político.

Los discursos y declaraciones analizadas son los siguientes:

DISCURSOS	FECHAS
Discurso día de la Constitución (Barcelona)	Diciembre 2019
Discurso en Fibes Sevilla (Sevilla)	Abril 2019
Discurso (Valencia)	Noviembre 2019
Discurso en Hospitalet de Llobregat (Barcelona)	Julio 2019
Discurso Manifestación DENAES	Octubre 2018
Discurso en Leganés (Madrid)	Abril 2019
Discurso en Acto de Vistalegre Plus Ultra (Madrid)	Septiembre 2019
Declaración en el Congreso de Rocío de Meer Portavoz de Vox en materia migratoria	Agosto 2020
Declaraciones de Rocío de Meer en visita a Canarias	Noviembre 2020

Las temáticas principales sobre los migrantes son las siguientes:

a) Se les relaciona con la delincuencia

Atendiendo al discurso de Vox, a los inmigrantes se les acusa de tener “problemas de convivencia” y de que “muchos hombres, mujeres, ancianos y chicas vivan en la inseguridad en el miedo y en la zozobra” (Valencia, 2019).

“Que nuestras abuelas puedan caminar por la calle sin que un delincuente sea español o extranjero, mayoritariamente extranjero, le tire del bolso” (Vistalegre Plus Ultra, Madrid, 2019). “Está dando lugar a gravísimos problemas de convivencia en toda Cataluña” (Hospitalet de Llobregat, Barcelona, 2019).

La portavoz de Vox en materia migratoria, Rocío de Meer, aludía a la degradación provocada por el multiculturalismo en una visita a uno de los barrios obreros de Tenerife, “degradado por el multiculturalismo” y añadía “escenario continuo de inseguridad, miedo, okupaciones, droga, violaciones y reyertas” (de Meer, noviembre 2020).

“Canarias se pone en pie contra la inmigración ilegal masiva que desborda nuestros servicios, abarata la mano de obra y destroza nuestros barrios. No queremos que las islas se conviertan en la nueva Lampedusa. ¡Expulsión de los inmigrantes ilegales YA!” (Tweet Vox, noviembre 2020).

b) Deterioran nuestra economía y se sirven de nuestros impuestos y servicios

Los migrantes perjudican la economía del país y a sus trabajadores que ven mermados sus empleos, según Vox, además de denunciar que se nutren de nuestros impuestos y nuestros servicios.

“Se apuesta por la inmigración masiva que quieren mano de obra esclava para abaratar los salarios de los españoles” (Vistalegre Plus Ultra, Madrid, 2019). “Con un paro que va a crecer, con un paro juvenil brutal, por una incapacidad para muchos jóvenes de acceder a la vivienda (...), mientras se ayuda muchas veces a los extranjeros” (Valencia, 2019).

Acaparan y saturan nuestros servicios: “Los inmigrantes están colapsando la sanidad andaluza” (Discurso en Fibes, Sevilla, 2019).

Jorge Buxadé, vicepresidente primero de acción política de Vox y jefe de la delegación del partido en el Parlamento Europeo, ha denunciado en octubre que vio con sus propios ojos, cómo del CATE (Centro de Atención Temporal de Extranjeros) de Almería salían inmigrantes ilegales con “ropa nueva y móviles” (Tweet, octubre de 2020).

“Ingreso mínimo vital, promesas de nacionalizaciones exprés, miles de millones entregados a ONG de ‘ayuda’ y derrochados por la administración” (Tweet, Buxadé, noviembre 2020).

c) Miedo a la invasión cultural y religiosa

Vox entiende que con la mezcla de culturas se pierden los valores y la identidad. Advierte que tratan de imponer sus costumbres. “El multiculturalismo ha fracasado, y que no es un modelo de convivencia adecuado, que hay ciudades enteras, barrios en Europa, donde no se puede vivir con nuestros valores, que la ensalada multicultural no funciona”. Y añade que “quien quiera vivir entre nosotros en Europa tiene que aceptar nuestras leyes, nuestros valores y libertad” (Leganés, Madrid, 2019).

Insiste en que están creando un conflicto de civilizaciones, “ese islamismo que quiere imponer la sharía, es el enemigo de nuestra democracia y de nuestra identidad” (Leganés, Madrid, 2019). “Fanáticos aplicando la ley islámica” (Día de la Constitución, 2019). “El multiculturalismo es la razón de la destrucción” (Día de la Constitución, 2019).

“Queremos [una] Europa con más derecho que nadie porque la salvamos del avance islámico en siete siglos de reconquista” (Vistalegre Plus Ultra, Madrid, 2019).

d) Nos contagian

Vox verá en el migrante una amenaza, a raíz de la pandemia de la Covid19. En relación a este contenido, las declaraciones de la portavoz de Vox en esta materia Rocío de Meer en agosto de 2020, denuncian “que

100 de los 130 brotes registrados en julio en Canarias tienen su origen en la inmigración” (La Opinión de Murcia, 25/08/2020).

e) No se cuida al inmigrante

Vox no denuncia que no se cuide al inmigrante, no entra en su argumentarlo. Su presidente, Santiago Abascal, no se considera xenófobos, “los españoles que hemos sido un pueblo que ha emigrado y que somos un pueblo de acogida” (Hospitalet de Llobregat, Barcelona, 2019). Dirá que no sienten fobia por el extranjero, aunque concluye expresando que destruyen “la convivencia y la seguridad”.

“No hay ningún tipo de incitación al odio o al rechazo de las personas inmigrantes, y os diré todavía más, nosotros no rechazamos ni a quienes vienen legalmente a trabajar con nosotros, a los que les damos las gracias, pero tampoco tenemos ninguna fobia y ningún odio a los que entran ilegalmente, a los que únicamente les decimos que se tienen que ir. A quien de verdad tenemos rechazo y lo que nos produce fobia es a los políticos progres que están provocando una situación caótica con el 'efecto llamada', provocando un gran drama en África, una tragedia en el Mediterráneo y un horror en muchos de nuestros barrios donde se ha destruido la convivencia y la seguridad” (Valencia, 2019).

No obstante, defiende la libertad de elegir su procedencia: “Queremos tener el derecho a decir quién vive con nosotros” (Hospitalet de Llobregat, Barcelona, 2019). Porque como se expresará en páginas posteriores no todos los migrantes son iguales.

f) Contra quien los protegen

En relación a la denuncia contra quién protege al inmigrante. Los políticos de Vox acusan tanto a las ONG como a los gobiernos y los partidos, a los que considera “progres”, por su mala gestión y propiciar la “invasión”.

Las declaraciones de Vox se refieren a estas organizaciones como ONG de “ayuda”: “Miles de millones entregados a ONG de “ayuda” y derrochados por la administración” (Tweet, Buxadé, Noviembre 2020).

También dirán que “hay que bajar a los vagos y maleantes de las ONG ideológicas, a los partidos políticos, a los sindicatos” (Valencia, 2019)

Acusan al gobierno y a la izquierda de propiciar sus desplazamientos: “Un gobierno cómplice de la invasión migratoria”. “La fobia es a los políticos progres que están provocando una situación caótica con el 'efecto llamada'” (Valencia, 2019). “Mantener esta partitocracia inútil para mantener las ONG ideológicas siempre al servicio de la izquierda” (Leganés, 2019).

g) Expulsión y cierre de fronteras

Expresa Vox que ante la amenaza que suponen los migrantes, solicita que se tomen medidas para terminar con su llegada, que sean expulsados de España y se afiancen las fronteras. “Se expulse inmediatamente a los que entren sin permiso en nuestra casa (...), que se prohíba cualquier tipo de ayuda social a la inmigración ilegal y que se termine con ese efecto llamada de los que tiran de los impuestos de los españoles, para que vengan miles de personas que no pueden vivir entre nosotros” (Vistalegre Plus Ultra, Madrid, 2019).

Temor a que crucen nuestras reforzadas fronteras: “Estábamos condenados a que las vallas de Ceuta y Melilla fueran traspasadas” (Discurso en Fibes Sevilla, 2019).

Mejor ayudar en su lugar de destino: “Las personas extranjeras, a las que ojalá podamos ayudar en su propia patria, porque nadie quiere dejar su patria” (Valencia, 2019).

Abascal identifica la llegada de migrantes con el concepto de “invasión”: “Los mismos que limitan nuestra movilidad son los que alientan una invasión permanente en nuestras costas” (Canarias, noviembre 2020).

h) Nativismo y ciudadanos de primera

Otra de las demandas de Vox se centra en el nativismo, es decir, la idea de que en “España deben vivir y ser ciudadanos de primera los nativos, y que los que vienen de fuera son fundamentalmente una amenaza” (Anduiza, 2018). Esta idea se repite en todos sus discursos: “Bandera del patriotismo”, “España como herencia de generaciones de españoles”,

“España es la única esperanza” (Valencia, 2019). “Un hilo invisible une a los españoles de todas las regiones, pueblo a pueblo” (Denaes, Cataluña, 2019). Identifican la llegada de migrantes como “invasión migratoria” (de Meer, 2020)

i) Los protagonistas en la inmigración

Vox criminaliza la inmigración, muy especialmente la islámica, pero también la africana, mientras que reclaman la hispanoamericana, que habla nuestro idioma (Hospitalet de Llobregat, Barcelona, 2019).

No estima igual a los migrantes, y los prefiere hispanos (“nuestros hermanos hispanoamericanos que también se integran y pueden vivir con nosotros”), pero no “una inmigración masiva procedente de países africanos e islámicos que están dando lugar a gravísimos problemas de convivencia en toda Cataluña” (Hospitalet de Llobregat, Barcelona, 2019). “No habrá que comprar ni una sola naranja sudafricana” (Valencia, 2019). Por lo que defiende el cierre de fronteras: “Estábamos condenados a que las vallas de Ceuta y Melilla fueran traspasadas” (Valencia, 2019).

7. CONCLUSIÓN

El análisis refleja como gran parte de las temáticas abordadas en los bulos y recogidas en Maldita Migración coinciden con los contenidos sobre la migración lanzados por Vox en los discursos y declaraciones seleccionados. El miedo se convierte en el motor de cada uno de ellos. Aguilar-Idáñez & Buraschi (2017), afirman que esta difusión del discurso del miedo y la consideración de migrantes y refugiados como una amenaza a la seguridad se han convertido en algunas de las expresiones más comunes de racismo contemporáneo. Coincidiendo con estos autores, el análisis aportado enumera como las narrativas reincidentes en los mensajes transmitidos constituyen el caldo de cultivo propicio para un desarrollo del “racismo contemporáneo”, favoreciendo la cultura del miedo:

- Delincuencia. El miedo se asocia al peligro, de ahí que el bulo más recurrente sea vincular al migrante con actos delictivos (32%), como autores de agresiones, violaciones y actos

vandálicos. En este sentido, los discursos políticos de Vox, prodigan esta misma idea. En ellos, se acusa a la población migrante de tener “problemas de convivencia” y de causar “inseguridad”, “miedo” y “zozobra” (Valencia, 2019), llegando a expresar que los delincuentes son “mayoritariamente extranjeros” (Vistalegre Plus Ultra, Madrid, 2019). Como expresa Bauman, se les representan como “una amenaza” (Treviño, 2016) y como un elemento discordante, se señalan como “generadores de conflictos” (Charaudeau, 2009).

- Mal económico. En esa difusión de la cultura del miedo se vincula al inmigrante como uno de los males de nuestra economía. Como expresa Charaudeau, se les acusa de ocupar nuestros puestos de trabajo, además de consumir nuestros impuestos y usar nuestros servicios (2009). Los contenidos referidos a las ayudas económicas que reciben y la subida de impuestos para su mantención son otros de los temas recurrentes en los bulos (27%). Vox también recoge contenidos similares en sus discursos, se les acusa entre otras cuestiones de la situación de los jóvenes con problemas de paro y vivienda “mientras se ayuda [...] a los extranjeros” (Valencia, 2019).
- Contra la multiculturalidad. También se amedrantan con “el asalto a la cultura autóctona” (Charaudeau, 2009) y a la religión. Los bulos recogen ofensas a la religión católica (13%), Vox también difunde esta amenaza y se manifiesta contrario “al multiculturalismo”, indica que “ha fracasado” (Leganés, Madrid, 2019) y denuncia que se nos quiere “imponer la sharía” (Leganés, Madrid, 2019).
- Nos contagian. También la Covid 19 ha incrementado la xenofobia, los contenidos relacionados con la pandemia ocupan un lugar destacado (18%). Vox denuncian brotes cuyo origen está en la inmigración (La Opinión de Murcia, 2020).
- Contra profesionales e instituciones. Para fomentar el miedo también se muestran dudas sobre las actuaciones y las organizaciones que trabajan a favor del inmigrante. Los bulos denuncian

a los que apoyan a los inmigrantes de falsear la realidad (5%). Vox cuestiona al gobierno, a los políticos “progres” y a las que denomina ONG de “ayuda”(Tweet, Buxadé, Noviembre 2020). Los considera “cómplice de la invasión migratoria” (Valencia, 2019).

- Los protagonistas. El miedo cuenta con sus protagonistas, no todos los migrantes reciben la misma denuncia. Los bulos se centran especialmente en musulmanes y africanos, se les tilda de delincuentes e invasores: origen marroquí (23%), argelinos (5%), rusos (3%), población africana (3%). Sobre las personas de nacionalidad china, tienen conexión con el contagio del Covid-19 (5%). Para referirse a estas personas en muchas ocasiones no se emplea su gentilicio, simplemente se les llama inmigrante (31%) o refugiado (3%), también se recurre a su religión, los musulmanes (10%), islamistas (3%) y evangélicos (3%). Vox cuando habla de inmigrantes en sus discursos se refiere a la población islámica y africana, mientras que defiende a la hispanoamericana, con los que comparten el idioma (Hospitalet de Llobregat, Barcelona, 2019).
- Estas coincidencias en los procesos desinformativos forman parte de las interacciones entre opinión pública, medios de comunicación y disertaciones de políticos, propios del ecosistema contemporáneo. De modo, que estos discursos del miedo con enfoque securitario se retroalimentan en estas dinámicas, facilitando la consolidación de la cultura del miedo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR-IDÁÑEZ, M^a J.; BURASCHI, D. (2017). Migrantes y refugiados: apuntes clave para un nuevo relato. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 103-116. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34954377008>
- ANTÓN HURTADO, F. (2015). Antropología del miedo. *Methaodos.revista de ciencias sociales*, 3 (2), 262-275. Doi: <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90>
- BAREI, S. N. (Enero-Junio 2020). Pensar el miedo. Mitos, arte y política. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, 43, 45-63. Recuperado de <https://cutt.ly/SjeM91q>
- BARRY GLASSNER (1999). *The Culture of Fear (Revised): Why Americans Are Afraid of the Wrong Things. Basic Books.*
- BAUMAN, Z. (2016). Extraños llamando a la puerta. Paidós.
- BERICAT, E. (2005). La cultura del horror en las sociedades avanzadas: de la sociedad centrípeta a la sociedad centrífuga. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 110, 53-90.
- BERMÚDEZ CANO, J.M. (2013). Miedo y dominio emocional en la arquitectura del Estado post-democrático. *Estudios. Revista de Pensamiento Libertario*, 3, 62-81. Disponible en: <https://cutt.ly/RgKULgm>
- Casoaislado.com. Recuperado de <https://casoaislado.com/>
- CHARAUDEAU, P. (2009). Reflexiones para el análisis del discurso populista. *Discurso & Sociedad*, 3, 253-279. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014201.18812013>
- COTRUFO, T. y UREÑA J.M. (2018). El cerebro y las emociones: Sentir, pensar, decidir (Neurociencia & Psicología). EMSE EDAPP, S.L.
- Diario Patriota. Recuperado de <https://diariopatriota.com/>
- El Matinal. <https://www.elmatinal.com/>
- FROMM, E. (2009). El miedo a la libertad. Paidós Ibérica.

- GLASSNER, B. (1999). The culture of fear: Why Americans are afraid of the wrong things. Basic Book: New York. Recuperado de: <https://cutt.ly/RjcgZfT>
- GIL CALVO, E. (2003). El miedo es el mensaje. Riesgo, incertidumbre y medios de comunicación: Alianza Editorial, Madrid.
- HINOJOSA, S. (/2017, 27 de enero). Extraños llamando a la puerta': La mirada de Bauman a la migración. Infolibre.es. Recuperado de <https://cutt.ly/Cjerqql>
- HOBBS, T. (1980). Leviatán. Editorial Nacional.
- KOYRÉ, A. (2009). *Reflexiones sobre la mentira*. Editorial Leviatán. Libre Mercado. Recuperado de <https://www.libremercado.com/>
- LodehoyRd.com. Recuperado de <http://lodehoyrd.com/>
- MAGALLÓN, R. (2020). Desinformación, minorías y discurso del odio” Maldita Migración. Recuperado de <https://cutt.ly/rgKU3sZ>
- Maldita migración <https://migracion.maldita.es/por-que-este-proyecto/>
- MESTRE, R.A. (2018, 13 de febrero). Una incultura del miedo. El nuevo Herald. Recuperado de <https://cutt.ly/8jeyQ1>
- MUIÑO, L. (26/10/2012) Miedo, manual de uso La Vanguardia Recuperado de <https://bit.ly/2A92JDn>
- Nación Digital. Recuperado de <https://www.lanaciondigital.es/>
- NOTARIO ROCHA, M^a L. y CÁRDENAS RICA, M^a L. (2020). Xenophobia and Fake News. Analysis of the confused news flow. Maldita Migración Project. IROCAMM-International Review Of Communication And Marketing Mix, 1 (3), 75-91.
- ORDÓÑEZ, L. (2006, 1 de diciembre). La globalización del miedo. Revista de Estudios Sociales [En línea], 25. Recuperado de <http://journals.openedition.org/revestudsoc/2172>
- ORTS-GIL, G. (2015, 26 de marzo). La cultura del miedo: menos libres, reflexivos y solidarios. Huffpost. Recuperado de https://www.huffingtonpost.es/guillermo-orts-gil/la-cultura-del-miedo-meno_b_6901040.html
- Planeta actualidad. Recuperado de <http://planetactualidad.blogspot.com/>

RAMÍREZ, V. Y CASTELLÓN, J. (2018, 09 de octubre). Caso Aislado', el fabricante español de 'fake news' vinculado a VOX. Lasexta Noticias. Recuperado de <https://cutt.ly/gje1aGp>

RINKEN, S. (2015). Actitudes hacia la inmigración y los inmigrantes: ¿en qué es España excepcional? *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (37), 53-74. <https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.003>.

Somatemp. Recuperado de <https://somatemp.me/>

Tarragona Digital. Recuperado de <https://tarragonadigital.com/>

TREVIÑO RANGEL, J. (2016) ¿De qué hablamos cuando hablamos de la "securitización" de la migración internacional en México?: una crítica. *Foro internacional*, vol.56 no.2 México abr./jun. <https://cutt.ly/kje1knc>

Tribuna de España. Recuperado de <https://latribunadeespana.com>

VILLA, M. I. (2002). El miedo. Su reflexiones sobre su dimensión social y cultural. *Corporación Región*. Recuperado de <https://cutt.ly/Gje1bvw>

RECURSOS ANALIZADOS

Discurso Día de la Constitución (Barcelona). Recuperado de: <https://bit.ly/2BOtqov>

Discurso Vox (Valencia). Recuperado de: <https://bit.ly/2Bf5CTJ>

Discurso Vox Acto de Vistalegre Plus Ultra (Madrid). Recuperado de: <https://bit.ly/2BH9sow>

Discurso Vox en Fibes (Sevilla). Recuperado de: <https://bit.ly/385ro8t>

Discurso Vox en Hospitalet de Llobregat (Barcelona). Recuperado de: <https://bit.ly/2Zfi8KT>

Discurso Vox en la manifestación DENAES (Madrid). Recuperado de: <https://bit.ly/3g4ybC5>

Discurso Vox en la cubierta de Leganés (Madrid). Recuperado de: <https://bit.ly/3dKQcnD>

Declaraciones en rueda prensa de Jorge Buxadé, portavoz de Vox (01/11/20) Recuperado de: <https://cutt.ly/NjcS67j>

Declaraciones de Rocío de Meer, portavoz de Vox en materia migratoria en *La Opinión de Murcia* (25/08/2020). Recuperado de:
<https://cutt.ly/DjcDWSl>

Declaraciones de Rocío de Meer, la portavoz de Vox, en materia migratoria en *El Confidencial*. (25/08/2020). Recuperado de:
<https://cutt.ly/ojcSnIk>

Declaraciones de Rocío de Meer, la portavoz de Vox, en materia migratoria en *20 minutos* (27/08/2020). <https://cutt.ly/JjcD4oJ>

Declaraciones de Rocío de Meer, la portavoz de Vox, en materia migratoria en *Libertad digital* (08/11/2020). <https://cutt.ly/GjcFuuJ>

Tweet de VOX situación Canarias. (30/10/20) Recuperado de:
<https://cutt.ly/5jcSGKJ>

LA QUERRELLA LITERARIA ENTRE LUKÁCS Y ADORNO SOBRE LA FORMA DE LA NOVELA. DEL REALISMO A LA VANGUARDIA

DRA. CARMEN MARÍA LÓPEZ LÓPEZ
Universidad Católica de Murcia, España

RESUMEN

A partir de la querrela literaria suscitada entre Georg Lukács y Theodor Adorno, la investigación enfatiza la discusión intelectual sobre la forma de la novela. Consecuentemente, este estudio sostiene que el problema del realismo se cruza en la recepción crítica del monólogo y, en la línea opuesta, se sitúa la tendencia anti-realista de esta forma literaria en un contexto de vanguardia. El diagnóstico es claro: el monólogo fue injustamente denostado por los teóricos marxistas. En otras palabras, al otorgar un privilegio absoluto a los accesos extrínsecos (ideológicos, sociales y culturales) del campo literario, los teóricos se posicionaron en contra de la exaltación de las peculiaridades lingüístico expresivas, del experimentalismo, la revolución estética y la rebeldía formal que entrañó el monólogo interior en las primeras décadas del siglo XX. No obstante, en la medida en que los teóricos toman distancia respecto del marxismo ortodoxo, el monólogo no es concebido como una forma literaria deplorable, sino como una atrayente estrategia formal. La finalidad del estudio consiste en vindicar el movimiento pendular del arte, concebido como una oscilación entre tradición y vanguardia, clasicismo y modernidad como vectores que sintetizan las dos líneas fundamentales del debate intelectual Lukács-Adorno. En síntesis, el estudio estas líneas teóricas cruciales para la comprensión del monólogo y el giro experimentalista que introdujo en los dominios de la literatura y de las artes.

PALABRAS CLAVE

Teoría Literaria, Novela, Monólogo Interior, Crítica Literaria Marxista, Lukács, Adorno.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría literaria del siglo XX ha visto sometida a continuas revisiones críticas que cuajan cuando una conceptualización sobre la obra literaria encuentra periclitados sus principios. Saber en qué momento una forma de concebir y analizar la obra literaria ha muerto o, cuanto menos, ha visto debilitados sus pilares, conforma el gran desafío teórico, en virtud de una auscultación por parte del crítico de aquellos principios que fundamentaron con gran solidez un enfoque concreto sobre la obra y que, no obstante, han perdido vigencia al no resistir la mutación histórica o el cambio ideológico.

En la brecha entre ideología y forma literaria, resulta esencial dedicar un espacio a las revisiones críticas focalizadas en la recepción del monólogo interior por parte de la teoría literaria marxista. Los ejes de revisión teórica se localizan en dos intelectuales y personalidades de la teoría de primer orden en el marco de la teoría: Georg Lukács y Theodor Adorno. Sus aportaciones teóricas suscitan, por diversas razones, un interés muy profundo hacia la forma del monólogo interior. Si bien cada uno de ellos orienta en una dirección determinada las líneas del debate -Lukács hacia el realismo de la novela decimonónica burguesa, y Adorno hacia el arte de vanguardia como mecanismo liberador contra el capitalismo asfixiante-, integran en su conjunto líneas del pensamiento teórico sobre la recepción crítica del monólogo.

Al interés intrínseco que reviste este debate se suma el hecho de que no se haya formulado en términos teórico-literarios concretos, esto es, que desde el ámbito de la Teoría de la Literatura no haya sido objeto de un detallado estudio para vislumbrar su alcance y proyección posterior en las formas narrativas y artísticas. En conexión con esta idea, si bien se han dedicado estudios especializados en el intenso debate entre Lukács y Adorno, enfocados desde el punto de vista histórico, filosófico o político (Quesada, 1981; Vedda, 1999; Garcés Mascareñas, 2006; Carneiro Costa, 2012), la inexistencia de un estudio dedicado a auscultar el debate literario de estos intelectuales acerca de la forma artística y, concretamente, del monólogo interior, impulsa la escritura de estas líneas.

2. EL MONÓLOGO INTERIOR Y LA TEORÍA LITERARIA MARXISTA: NOTAS PARA LA RECEPCIÓN DE UN CONCEPTO

El monólogo interior como forma literaria supuso una revolución novedosa al erigirse como el gran descubrimiento novelesco en la transición de las formas narrativas del siglo XIX al siglo XX. No obstante, aunque este fenómeno fue acogido de buen grado por algunas corrientes renovadoras de la lengua literaria en las primeras décadas del siglo XX - fundamentalmente el modernismo y el simbolismo-, las corrientes marxistas de la crítica literaria abanderaron la principal línea de revisión teórica. Los autores marxistas encontraron en el monólogo interior una visión depauperada de la realidad social de sesgo ideológico sobre la que se fundamentaban sus reflexiones.

Las nuevas orientaciones críticas superadoras del inmanentismo lingüístico propio de corrientes como el Formalismo ruso, la Estilística europea y el *New Criticism* norteamericano, impulsaron la reflexión sobre el vínculo entre literatura y sociedad, entre texto e ideología. En este sentido, los cimientos sobre los que se sustenta la teoría de Marx -la filosofía de la acción, el cambio social y económico- fueron propicios para un intenso debate sobre el monólogo interior como forma de vanguardia.

Este estudio plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué la teoría literaria marxista criticó tan duramente el monólogo interior como forma literaria? La respuesta se alberga en los orígenes mismos del monólogo. Es sabido que la génesis del monólogo interior como forma literaria se inscribe en la órbita de las vanguardias y el simbolismo literarios (Aznar Inglés, 1996, 2002). Si nos remontamos al origen o acta de nacimiento del monólogo interior, éste se cifra en su vertiente creativa en *Les lauriers sont coupés*¹⁶⁵, de Edouard Dujardin, por tanto, en el marco del simbolismo francés.

¹⁶⁵ Es acuerdo común entre la crítica (King, 1953, 1955; Struve, 1954; Weissman, 1974, 1978) considerar *Les lauriers sont coupés* (1887) de Édouard Dujardin -traducida al español como *Han cortado los laureles*- como la primera novela que emplea la técnica del monólogo interior. Según reconoce V. Larbaud (1973, pp. 13-22) al prologar esta obra, el monólogo de Dujardin en el aire intelectual del simbolismo influiría treinta años después en la estética de Joyce para la creación

En las raíces históricas de los juicios críticos que sobre el monólogo interior se fueron gestando desde sus orígenes, es preciso remontarse a la ruptura entre la crítica marxista en Occidente y el realismo socialista soviético (Selden, 1987). Si bien en 1917 la Revolución de Octubre impulsó a los formalistas a seguir una teoría revolucionaria del arte, en las antípodas se fraguó la visión comunista propia del realismo socialista soviético que volvió su mirada hacia la tradición burguesa (la novela realista rusa, de corte burgués). Los defensores del realismo socialista soviético, pese a los vientos revolucionarios que impulsaban la Revolución de Octubre, se aferraron a la estética burguesa en detrimento del giro vanguardista que se estaba dando en distintos países de Europa a la altura de 1910 (Fokkema e Ibsch, 1981; Selden, 1987).

En esa tensión entre el apego a los ideales burgueses decimonónicos y el anhelo de subvertir las ideas estéticas por la vía de la vanguardia, subyacen infinitas contradicciones entre tradicionalismo y radicalismo. La raíz del problema no deja de ser la hostilidad de los intelectuales soviéticos hacia la novela moderna. El monólogo, estrategia finisecular que se proyecta en la vanguardia de las primeras décadas del siglo XX, se presenta según ha sabido mostrar la crítica (Cohn, 1978; Burunat, 1980; Beltrán Almería, 1992; Aznar Anglés, 1996), como un fenómeno que quiebra la ilusión de realidad o de vocación mimética, hecho que resultaba inconcebible para los intelectuales comprometidos con la sociedad y su anhelo de que la novela representara la vida social en todos sus matices realistas. De este modo, el nacimiento del monólogo interior y los distintos focos de revisión teórica se insertan en este contexto de cambios tan convulsos, en los que se está dirimiendo la adscripción de la novela al realismo (defensores del realismo socialista soviético) o su apertura a la vanguardia (formalistas rusos):

Esta admiración por el realismo decimonónico era comprensible: Balzac, Dickens, George Eliot, Stendhal, entre otros, desarrollaron hasta sus límites una forma literaria que explora la implicación del individuo con toda la red de relaciones sociales. Los escritores modernos

del *Ulises*. Por lo tanto, la génesis de esta forma literaria se remonta a mediados o finales del siglo XIX, vinculada de manera estrecha al surgimiento de la vida interior del personaje.

abandonaron este proyecto y se dedicaron a reflejar una imagen más fragmentada del mundo (Selden, 1987, p. 39).

Retomando la polémica de los intelectuales soviéticos y, en concreto, del gusto de los críticos del realismo socialista hacia la estética burguesa, esta se justifica porque la novela decimonónica burguesa -de corte ruso, como en Tolstoi-, diseccionaba los problemas sociales de su época, al contrario que sucede con la novela vanguardista preocupada en mostrar la vida interior del personaje, en su individualidad y su angustia. En esta actitud de defensa de los ideales de la novela decimonónica (realista y burguesa) se comprende la intervención de Karl Radek en el congreso de Escritores Soviéticos celebrado en 1934, con una ponencia titulada “¿James Joyce o el realismo socialista?” (Selden, 1987, p. 38). Radek critica la técnica experimental de Joyce, trasunto de la vida pequeñoburguesa y sórdida de un individuo banal, lo que implica un desconocimiento o cuanto menos una falta de compromiso moral con las grandes fuerzas históricas. El marcado sesgo ideológico de la tendenciosa literatura soviética no encontraba en una forma como el monólogo una vía para engastar el contenido político inherente a la obra literaria en épocas de lucha. En las antípodas de esta concepción se encuentra la figura del artista encerrado en su torre de marfil.

3. LUKÁCS Y LA NOVELA DEL REALISMO BURGUÉS

Las ideas acerca del monólogo interior en el pensamiento del teórico húngaro Lukács se sitúan en el marco de una teoría realista de la novela (Bedeschi, 1974; Quesada, 1981; Garrido Gallardo, 1992). Su defensa del realismo permite conectar su ideología con el problema del realismo socialista soviético y su repudio a las formas de la vanguardia.

Desde una férrea ideología marxista para el análisis de la novela, las lecturas de Marx y Engels están en la base de la formación intelectual de Lukács. A ellas se suma la importancia de Lenin (la teoría del reflejo, de estirpe leninista) en su ideario estético, así como de Kant y Hegel (Garrido Gallardo, 1992). Si bien en 1918 ingresó en el partido comunista y trabajó con ideólogos como M. A. Lifschitz en la línea del pensamiento marxista, su ideología no se circunscribe a los ideales del comunismo. De hecho, Lukács logró integrar en la Unión Soviética un canon de

lecturas clásicas occidentales: “Goethe, Balzak, Dickens, Gogol, Tolstoi y Dostoievski forman parte de las lecturas permitidas en la Unión Soviética en parte gracias a los esfuerzos de Lukács” (Fokkema e Ibsch, 1981, p. 142). Su concepción del marxismo es, por tanto, de corte humanista al imbricarse con la dialéctica hegeliana, lo que permite una explicación del arte a la luz de sus procesos históricos.

En esta línea interpretativa, destacan sus estudios sobre el “realismo crítico” en *Teoría de la novela*. Lukács revisa el concepto de realismo a la luz de la ideología marxista, de modo que entiende por realismo crítico una categoría más amplia que el llamado realismo socialista. El modo en que Lukács concibe el realismo se ve influenciado por el marxismo del siglo XIX, un marxismo de naturaleza dialéctica al hallar en Hegel el puntal de las contradicciones de una evolución histórica fijada en la lucha de clases (Selden, 1987). Si en *La novela histórica y Problemas del realismo* formuló sus teorías sobre la obra de arte de acuerdo con el realismo socialista, para abordar la revisión teórica del monólogo como forma de vanguardia en la novela resulta fundamental *Significación actual del realismo crítico*.

En “Los principios ideológicos del vanguardismo”, texto que inaugura el estudio, Lukács (1963) esgrime una acerba crítica contra el vanguardismo y su menoscabo de las posibilidades del realismo burgués. Comparando la técnica del monólogo interior en el *Ulises* de Joyce y en *Carlota en Weimar* de Thoman Mann, sostiene Lukács (1963) que mientras que en Joyce el discurso de Bloom es el principio estático de construcción artística del *Ulises*, el monólogo en Mann se ofrece como un recurso técnico para explorar el proceso dinámico de relaciones personales y sociales. A raíz de esta reflexión comparativa sobre los estilos literarios de Joyce y Mann, Lukács sitúa como centro de su estudio el problema de la forma de la novela, una forma que no puede desligarse del contenido ni de la ideología del escritor expuesta en dicha obra como imagen del mundo:

Joyce quiere justamente lo contrario de lo que quiere Thomas Mann. La epopeya se reduce, para Joyce, al surgimiento, a través de detalles siempre oscilante en los que el dinamismo persiste sin objetivo ni

orientación, de un conjunto puramente estático, que tiende a dar -y que da, en efecto- una impresión global de estancamiento (Lukács, 1963, p. 20).

La valoración de la novela no recae tanto en la forma de escribir sino en la ideología que tal forma revela. En otras palabras, la forma queda subsumida en el contenido ideológico.

En contraposición al decadentismo de la vanguardia que des-realiza la vida y desdibuja los perfiles histórico-sociales que esa obra refleja, Lukács funda en el realismo de la “ontología esencial” (Lukács, 1963, p. 21) de los grandes personajes de la tradición literaria -desde Aquiles o Edipo hasta Don Quijote, Tom Jones o Ana Karenina- los cauces de la nueva literatura.

Mientras que en la tradición realista la soledad de los personajes se integra en una “*condition humaine* universal y eterna” (Lukács, 1963, p. 22), la grieta irreparable que domina las ficciones de vanguardia (Joyce, Kafka o Proust) condena al individuo al aislamiento y a la angustia. La disolución de la realidad conduce al desgarramiento del individuo respecto de los otros, a la soledad y al aislamiento.

Como bien ha sintetizado, la vanguardia “aisla la técnica exterior del contenido ideológico, sobreestima desmedidamente el aspecto formal, y deja en cambio sin criticar la esencia social y artística del contenido” (Lukács, 1963, p. 41). El problema de la forma en las obras de vanguardia radica en su olvido de la literatura como construcción ideológica, esto es, del predominio de la forma en detrimento del contenido. Lo inaceptable para Lukács de estas obras del decadentismo vanguardista es que en ellas la forma exterior quede desligada del contenido ideológico.

Las reflexiones de Lukács, interpretadas *sensu stricto*, pueden leerse en clave de un radicalismo binario que opusiera realismo/vanguardismo. Sin embargo, Lukács matiza su apología del realismo. Al igual que reconoce la validez artística de las obras de Joyce, obras que menosprecia por la pérdida en ellas de la ideología burguesa y la representación del individuo aislado de su marco social, vislumbra en las obras de vanguardia cierto telón social, histórico o ideológico. No obstante, de nuevo cae en el argumento reiterado de la defensa del realismo, pues cuando en obras

de vanguardia se presentan aspectos históricos o elementos sociales, su tratamiento literario excluye todo dinamismo.

El intelectual húngaro critica de manera reiterada el estatismo imperante en las obras de vanguardia, porque en ellas se niega la concepción evolutiva de sociedad. Sostiene a este respecto que los escritores vanguardistas “transforman el suceder histórico-social en una especie de estaticidad, hacen de su movilidad algo inmutable” (Lukács, 1963, p. 42). Ese estatismo de la realidad, que conduce a una visión desvanecida del mundo, se ofrece en las obras de Kafka, cuyos personajes -piénsese en el Josef K. de *El proceso*- han perdido el sentido de existencia, disgregados en la impotencia de la soledad, diluidos en la angustia estremecedora del espanto.

Esa pérdida del sentido de la realidad, de la unicidad sustancial del individuo no es territorio único de la literatura, sino más bien síntoma del arte de vanguardia cualesquiera que sean sus formas de plasmación. Lukács en *Significación actual del realismo crítico* establece un tenso diálogo con el pensamiento teórico de Adorno, lucha de ideas que no dejará indiferente al intelectual de la Escuela de Frankfurt (Quesada, 1981; Vedda, 1997; Carneiro Costa, 2001; Garcés Mascareñas, 2006). Lukács cita su conferencia “Edades de la música moderna”, a la que le da la vuelta sosteniendo que el arte se ha estancado y ya solo queda esperar el declive de la música de vanguardia: “Los músicos no pudieron despertar el sentimiento básico de su propio vanguardismo y, por ello, la nueva música hubo de decaer” (Lukács, 1963, p. 45).

Viene constatándose que *Significación actual del realismo crítico* constituye un documento valioso para auscultar la recepción del monólogo interior en la crítica literaria marxista. En ella el teórico húngaro denosta las tendencias modernas propias de la vanguardia y, concretamente, se refiere a Joyce como un escritor que ofrece una visión estática de la existencia humana. La falta de dinamismo para plasmar las tensiones y contradicciones internas en la dialéctica de la obra literaria constituye, según Lukács, el verdadero talón de Aquiles de la modernidad contemporánea de Kafka, Beckett y Faulkner:

Estos escritores [...] se interesan por la experimentación formal: el montaje, los diálogos interiores, la técnica de la “corriente de conciencia”, la utilización de reportajes, diarios, etc. Todo este virtuosismo formal no es más que el resultado de una estrecha preocupación por las impresiones subjetivas, una preocupación resultante del exacerbado individualismo del capitalismo avanzado. En lugar de un realismo objetivo, nos hallamos ante una visión del mundo llena de angustia. La riqueza que la historia y de sus procesos sociales se reduce a la triste historia interior de unas existencias absurdas (Selden, 1987, p. 42).

Al rechazar la experimentación vanguardista, Lukács regresa al realismo de la novela. Esta concepción realista se opone no solo a los postulados de la modernidad, sino también a la impresión subjetiva y fragmentaria de la obra de Joyce. En las reflexiones de Lukács subyace, por tanto, el problema de la forma de la novela moderna, que rechaza por su ideología reaccionaria al invalidar la visión de una realidad objetiva: “Al considerar reaccionario su *contenido*, tachó de inaceptable la *forma* moderna” (Selden, 1987, p. 42). En síntesis, para Lukács el realismo es el modo más excelso de arte, lo que implica un rechazo absoluto a los procedimientos artísticos de la vanguardia y, por ende, del monólogo como estrategia experimental.

4. ADORNO Y EL AUGE DE LA VANGUARDIA

La Escuela de Frankfurt, de cuño marxista, constituye un ámbito de la teoría literaria de gran interés para abordar la recepción crítica del monólogo. En este marco teórico e ideológico se encuadra la figura intelectual de Theodor Adorno, cuya apología de las formas vanguardistas difumina las líneas del debate ofreciendo una postura divergente en la recepción del monólogo por parte de la crítica marxista. Si en los ataques de Lukács a la novela moderna y a la vanguardia del siglo XX subyacía la defensa del realismo, los teóricos de la Escuela de Frankfurt rechazaron esta visión realista del arte, de modo que la línea del debate Lukács-Adorno sobre la revisión crítica del monólogo, se instaura en las reflexiones sobre el realismo / vanguardismo de la forma artística (Quesada, 1981; Vedda, 1997; Garcés Mascareñas, 2006; Carneiro Costa, 2012).

Las ideas de Adorno sobre el monólogo interior suponen una crítica al realismo de Lukács y, asimismo, amplían el horizonte ideológico que,

en el caso de Adorno, no se circunscribe únicamente al marxismo, sino que se entrecruza con otras corrientes filosóficas e históricas. En la formación intelectual de Adorno sobresalen personalidades como Hegel, Marx y el subconsciente de Freud:

El Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt practicaba lo que se ha llamado “teoría crítica”: una forma de análisis social de gran amplitud, que incluía elementos marxianos y freudianos. Las principales figuras en filosofía y estética eran Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse (Selden, 1987, p. 45).

Para abordar la recepción crítica del monólogo, resulta esencial su conferencia de 1954 “La posición del narrador en la novela contemporánea”, recogida como ensayo en *Notas sobre literatura I* (pp. 42-48). En ella reflexiona sobre la novela como forma literaria nacida bajo los auspicios de la sociedad burguesa. El teórico comienza exponiendo una paradoja: el hecho de que “ya no se puede narrar, mientras que la forma de la novela exige narración” (Adorno, 2003a, p. 42). La sintomática paradoja revela la profunda brecha que, desde las primeras décadas del siglo XX, lograrían horadar las formas narrativas y, por extensión, artísticas. Las formas de vanguardia en el siglo XX vendrían a sustituir las bases de la novela del siglo XIX como forma literaria predilecta de la sociedad burguesa, en vínculo con un realismo que con el cambio de siglo Adorno consideraba cuestionable y pernicioso:

Debido al desarrollo histórico de esta forma literaria, tal procedimiento [el realismo] se volvió cuestionable durante el siglo XX: un subjetivismo como el actual, que “no deja material sin transformar”, no permite que haya espacio para la representación de la objetividad. Este proceso -que se acelera con la espiritualización del lenguaje de Flaubert, y pasa por la novela psicológica de Dostoievski, la técnica micrológica de Proust o la forma del monólogo interior de Joyce- no sólo ha transformado la novela, sino que ha puesto en duda su propia validez (Díaz, 2001, p. 96).

El propósito de las obras de vanguardia no es otro que minar la certeza de una objetividad épica externa en pos de los movimientos interiores de los personajes: “El sujeto poético, que se emancipa de las convenciones de la representación objetiva, confiesa al mismo tiempo la propia

impotencia, la prepotencia del mundo cósmico que vuelve a presentarse en medio del monólogo” (Adorno, 2003a, p. 48).

Al igual que otras artes como la pintura perdieron su vocación mimética, su voluntad de ser solo mera reproducción fotográfica, la novela se distanció de la realidad en los albores del siglo XX: “Joyce ligó la rebelión de la novela contra el realismo con la rebelión contra el lenguaje discursivo” (Adorno, 2003a, p. 43).

Mientras que en la novela realista el tono moral impelía al compromiso de los personajes con el sistema de valores en que habitaban, la novela de vanguardia se posiciona en contra de “la mentira de la representación” (Adorno, 2003a, p. 46). El autor se desvincula de la tiranía de la realidad o, más bien, se sirve de la técnica moderna para crear conciencia de las posibilidades de una nueva forma rupturista:

El momento antirrealista de la nueva novela, su dimensión metafísica, es en sí misma fruto de su objeto real, una sociedad en la que los hombres están desgarrados los unos de los otros y cada cual de sí mismo. En la trascendencia estética se refleja el desencanto del mundo (Adorno, 2003a, p. 47).

Si el ensayo sobre el narrador en la novela constituye un acercamiento a la teoría de Adorno sobre su apología de las formas de vanguardia, en los textos compendiados en *Polémicas sobre realismo*, el ensayo de Adorno “Lukács y el equívoco del realismo” acentúa las líneas del debate, oponiendo férreamente las formas realistas y las formas de vanguardia. Este texto recoge una crítica demoledora a las ideas de Lukács.

Si toda representación mimética esconde una mentira, es preciso tomar distancia respecto de esa realidad. Desde el citado ensayo sobre la posición del narrador en la novela, recogido en *Notas sobre literatura I*, Adorno subraya la negatividad del arte, defendiendo una “distancia estética” (Adorno, 1982, p. 46):

Cuando, consumadamente en Proust, el comentario se entretiene tanto con la acción que desaparece la distinción entre ambos, el narrador ataca a un elemento básico de la relación con el lector: la distancia estética. Esta era inmovible en la novela tradicional. Ahora en cambio varía como las posiciones de la cámara en el filme: unas veces se deja al lector

afuera, otras veces se le introduce por medio del comentario en el escenario, tras bastidores, en la sala de máquinas (Adorno, 1982, p. 47).

Centrándonos en la revisión crítica que realiza a la teoría realista de Lukács, Adorno se opone al llamado “realismo crítico” postulado por el teórico húngaro. Aunque en su ensayo sobre el narrador en la novela contemporánea Adorno menciona a Proust y Beckett para dar cuenta de esa distancia estética necesaria para enjuiciar la obra, será en su *Teoría estética* donde reflexione de un modo más profundo sobre el conocimiento negativo del mundo real albergado en la obra de arte: “Podemos entender todo el arte nuevo como una constante intervención del sujeto que ya no piensa dejar dominar sin reflexión el tradicional juego de fuerzas en la obra de arte” (Adorno, 1986, p. 47).

Contra el viejo principio del espíritu burgués, postula una estética de la modernidad cuyo epítome cifra en el personaje de Godot, de Samuel Beckett. Si bien puede reprochársele a Beckett su empeño en la “aniquilación de la realidad”, lo que su obra ofrece es el opuesto: una suerte de “dialéctica negativa” que presenta la complejidad de sus fragmentos, del individuo dividido.

Adorno da la vuelta la concepción realista de Lukács, cifrada en su teoría del reflejo, porque para el teórico de la Escuela de Frankfurt las obras están distanciadas de la realidad y esa toma de distancia permite juzgarlas. El arte ofrece entonces un conocimiento negativo del mundo real. Precisamente al oponerse a esta concepción lukácsiana y no concebir la literatura como reflejo directo de la realidad sino como “capacidad negativa”, concede importancia a las obras de vanguardia. En efecto, en las obras de vanguardia el artista rompe con los esquemas sociales prefijados para abrazar una renovación formal. De este hecho se deriva la valoración positiva de Adorno y, por añadidura, de los intelectuales de Frankfurt, hacia las obras experimentales. Joyce es autor dilecto en el ámbito de la novela, pues en el *Ulises* encuentra Adorno el máximo exponente de la innovación vanguardista, hecho que confirma su tendencia anti-realista en la línea de su crítica a Lukács.

Por otra parte, será Proust objeto de sus elogios, por la profundización en los recovecos del alma humana, por la ruptura con el realismo que

conduce hacia los pasadizos interiores de los personajes: “Imperceptiblemente -por una técnica a la que se ha dado el nombre de *monologue intérieur*- el mundo va siendo arrastrado a ese espacio interior” (2003a, 45).

Junto a las figuras de Joyce y Proust, elogia la obra de Beckett en su ensayo “Intento de entender *Fin de partida*” (2003b). En este ensayo Adorno vincula la literatura de Beckett con los medios artísticos de Joyce y Kafka. Si bien la obra de Beckett presenta cierto vínculo con el existencialismo parisino (como la categoría del absurdo), los procedimientos empleados por el autor de *Fin de partida* se distancian del existencialismo canónico de la tradición francesa -la existencia de un *pathos* universal- para derivar en los rasgos estéticos de la vanguardia anglosajona.

La ambigüedad e inteligibilidad se erigen como insignias en la obra de Beckett: entender a Beckett es admitir su ininteligibilidad, el germen de la paradoja, la imposibilidad de desentrañar su sentido. De este modo conecta Adorno el universo fragmentario de Beckett con la técnica del monólogo interior, puesto que ambos procedimientos responden a un mismo espíritu en tanto que “residuos reificados de la cultura” (Adorno, 2003b, p. 272). Frente a la búsqueda de lo universal que concierne a la totalidad de la condición humana como gran anhelo del existencialismo, en Beckett se ofrece la existencia concreta de un individuo incapaz de dotarse de universalidad, encerrado en sí mismo, perdidas ya la racionalidad y el sentido del mundo. Beckett devora el existencialismo, lo parodia, lo supera no a la manera trágica sino restando gravedad a los vericuetos existencialistas por la vía del absurdo.

Las tesis de Adorno recogidas en “La posición del narrador en la novela moderna”, “Intento de entender *Fin de partida*” y “Lukacs y el equívoco del realismo” dan cuenta de defensa de la vanguardia como alternativa a la realidad asfixiante y a la alienación del individuo en la sociedad capitalista. Si la idea fundamental sobre la recepción del monólogo interior por parte de la crítica marxista se fundamentaba en el rechazo a esta forma literaria de vanguardia, al no acogerse a un marxismo ortodoxo, Adorno puede apreciar la validez artística de obras innovadoras, entre ellas el monólogo interior como forma de la vanguardia estética.

En síntesis, al contrastar el pensamiento de Lukács con las ideas estéticas de Adorno acerca de las obras de vanguardia, se muestran dos concepciones cuasi antitéticas sobre el vínculo entre ideología y forma en la novela, a partir de la distancia o toma de perspectiva respecto de la realidad: frente a la idea de falta de *perspectiva* criticada por Lukács en las obras de vanguardia, la *distancia estética* reclamada por Adorno para juzgar las obras vanguardistas.

5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Una vez ofrecidas las raíces del monólogo interior -la génesis en el marco del Simbolismo francés y su proyección en las vanguardias de las primeras décadas del XX-, así como la querrela surgida entre Lukács y Adorno sobre la forma de la novela, cabe ofrecer una discusión y conclusiones sobre la recepción crítica del monólogo por parte de la teoría literaria marxista. ¿Qué elementos perniciosos atisbaron los intelectuales de ideología marxista para denostar el monólogo interior? Si en la línea del pensamiento marxista, “los cánones de la gran literatura se generan socialmente” (Selden, 1987, p. 35), ¿qué aspectos valiosos podía aportar el monólogo interior, una forma que los teóricos marxistas juzgaban ahistórica e invariable, en tanto que ajena a las preocupaciones y problemas latentes en la sociedad? ¿Qué sucede cuando la sociedad en la que se gestó esa gran literatura encuentra sus principios caducos y carentes de valor?

Los teóricos afines a la crítica literaria marxista orientan su discurso en una misma dirección: consideran que la representación de la vida interior del personaje actúa en detrimento de una visión social e ideológica. Se puede puntualizar aún más que, cuanto más acendrada sea la ideología marxista de los intelectuales, más se incrementará el sentimiento de repudio hacia la forma literaria del monólogo, como sucede con el pensamiento teórico de Lukács (Garrido Gallardo, 1992). En el meridiano opuesto, en la medida en que los teóricos cruzan su ideología marxista con otros ejes de pensamiento, la crítica hacia el monólogo se verá debilitada, tal como sucede con Adorno, para el que la síntesis de elementos marxistas y freudianos dota de originalidad a su pensamiento sobre esta forma literaria.

En este sentido, el egocentrismo de una fórmula literaria como el monólogo fue el gran aspecto criticado por buena parte de las teorías literarias marxistas del siglo XX. Ante la necesidad de un cambio social, articulado literariamente a partir del cruce fundamental entre ideología y forma, las reflexiones de los grandes teóricos del marxismo no concebían que el reducido universo al que se circunscribía la vida interior de un personaje monologando pudiera representar con dignidad y sin desdoro los problemas sociales e ideológicos que concernían a la totalidad de la condición humana. En la recepción crítica del monólogo interior por parte de los teóricos de ideología marxista opera, por tanto, un mismo principio: la certeza inaceptable de que la representación literaria de la realidad se haya reducido a la individualidad del personaje, en detrimento del reflejo de una colectividad social.

6. CONCLUSIONES

Los momentos de cambio en la configuración de las formas artísticas suelen llevar consigo una modificación en el pensamiento teórico. Pensar las formas de la literatura es una acción contigua a la reflexión sobre las ideas teóricas que las sostienen. Implica hacerse eco del dibujo de su tiempo, esbozando unos perfiles siempre quebradizos y cambiantes de los que brota, al contrario de lo que pudiera pensarse, su sentido de la actualidad. La mirada a la recepción del monólogo interior a la luz de Bajtin, Lukács y Adorno ha suscitado un debate interesante para pensar el género narrativo en la transición de las formas artísticas del siglo XIX y su cambio trascendental en el siglo XX.

Una vez desplegadas las principales aportaciones sobre la recepción del monólogo interior a la luz de la crítica marxista, se deduce que en la teoría literaria del siglo XX esta innovación técnica y formal fue recibida con desaprobación por parte de los intelectuales afines a esta corriente histórico-filosófica. La depauperación a la que, en términos ideológicos, hubo de someterse el monólogo interior nos pone en la pista de que para los teóricos marxistas la estética del monólogo fue sustituida por una implacable ética del escritor, comprometido con los problemas e injusticias de su tiempo. Las críticas concernientes a la ínfima calidad literaria del monólogo interior, lejos de poderse legitimarse únicamente en

términos ideológicos, demuestran que los teóricos influenciados por el marxismo despreciaron toda forma de subjetividad, como si el solo hecho de presentar una novela *objetiva* bastara para justificar su compromiso ideológico. Desde estas coordenadas, una interesante conclusión que se extrae de estas líneas es la siguiente: en la recepción crítica del monólogo interior se cruza el problema del realismo en la novela y, por oposición, la tendencia antirrealista de las formas de vanguardia.

Los posicionamientos teóricos relativos al monólogo interior en la novela pueden establecerse como un *continuum*: en la medida en que los teóricos se distancian del marxismo ortodoxo -Adorno-, el monólogo no se concibe como una forma literaria deplorable sino como un mecanismo susceptible de análisis, tan sugestivo como desconcertante. La postura de Lukács en el marco de la querrela es la más radical y, por tanto, la más férrea en su apología del realismo burgués. En otra línea, frente al radicalismo de Lukács, Adorno abanderará la defensa del monólogo interior en tanto que sus teorías se inserta en el contexto de vanguardista para hacer despertar a las masas de la aquiescencia y el sentido gregario del arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1975). *DIALÉCTICA NEGATIVA*. TAURUS.

Adorno, T. (1982). Lukács y el equívoco del realismo. En T. Adorno (aut.), *Polémicas sobre el realismo* (pp. 41-89). Barcelona: Tiempo Contemporáneo.

Adorno, T. (1986). *Teoría estética*. Taurus.

Adorno, T. (2003A). *Notas sobre literatura I*. Akal.

Adorno, T. (2003B). *Notas sobre literatura II*. Akal.

Adorno, T. (2003C). *Notas sobre literatura. Obra completa*. Akal.

Aznar Anglés, E. (1996). *El monólogo interior. Un análisis textual y pragmático del lenguaje interior en la literatura*. EUB.

- Aznar Anglés, E. (2002). Transformación, transmisión, recepción en la determinación de un género: el origen y el sentido del monólogo interior. En VV. AA. (eds.), *Estudios de literatura comparada: norte y sur, la sátira, transferencia y recepción de géneros y formas textuales. Actas del 13º Simposio de Estudios de Literatura Comparada* (pp. 463-470). León: Universidad de León.
- Bedeschi, G. (1974). *Introducción a Lukács*. Siglo XXI.
- Beltrán Almería, L. (1992). *Palabras transparentes. La configuración del discurso del personaje en la novela*. Cátedra.
- Burunat, S. (1980). *El monólogo interior como forma narrativa en la novela española (1940-1975)*. José Porrúa Turanzas.
- Carneiro Costa, C. A. (2012). Realismo em Adorno e Lukács: o caso Em câmara lenta, de Renato Tapajós. *Estudios de Literatura Brasileira Contemporânea*, 39(1), 19-36.
- Cohn, D. (1978). *El Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton University Press.
- Díaz, W. (2001). La teoría y la literatura: Adorno lee a Beckett. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 3(1), 86-115.
- Dujardin, É. (1924). *Les lauriers sont coupés*. Messein.
- Dujardin, É. (1931). *Le Monologue intérieur : Son apparition, ses origines, sa place dans l'oeuvre de James Joyce*. Messein.
- Dujardin, É. (1973). *Han cortado los laureles*. Alianza.
- Fokkema, D. W. E Ibsch, E. (1981). *Teorías de la literatura del siglo XX (Estructuralismo. Marxismo. Estética de la recepción. Semiótica)*. Cátedra.
- Garcés Mascareñas, M. (2006). Adorno y Lukács: pensar en la grieta de la racionalidad. *Daimon: Revista de filosofía*, 37(1), 85-98.
- Garrido Gallardo, M. Á. (1992). *La teoría literaria de Gyorgy Lukács*. Amós Belinchón (Cuadernos teóricos, 3).
- King, E. (1953). ÉDOUARD DUJARDIN, INNER MONOLOGUE AND THE STREAM OF CONSCIOUSNESS. *FRENCH STUDIES*, 8(1), 116-128.
- Larbaud, V. (1953). PRÓLOGO. EN É. DUJARDIN (AUT.), *HAN CORTADO LOS LAURELES* (PP. 13-22). MADRID: ALIANZA.

- Lukács, G. (1966A). *Problemas del realismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Lukács, G. (1966B). *Teoría de la novela. Siglo XXI*.
- Lukács, G. (1976). *La novela histórica*. Grijalbo.
- Lukács, G. (1963). *Significación actual del realismo crítico*. Ediciones Era.
- Quesada, Á. (1981). Arte y “realismo” en el pensamiento de Georg Lukács. *Revista de Filología de la Universidad de Costa Rica*, 19(1), 89-99.
- Selden, R. (1987). Teorías marxistas. En R. Selden (aut.), *La teoría literaria contemporánea* (pp. 33-66). Barcelona: Ariel.
- Struve, G. (1954). Monologue Intérieur: The origins of the formula and the First Statement of Its Possibilities. *PMLA*, 5(1), 1101-1111.
- Vedda, M. (1997). Vivencia trágica o plenitud épica: un capítulo del debate Lukács-Adorno. *Analecta Malacitana*, 20(1), 611-623.
- Weissman, F. (1954). Édouard Dujardin, le monologue intérieur et Racine. *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 3(1), 489-494.
- Weissman, F. (1978). *Du monologue intérieur à la sous-conversation. Dujardin et Valéry Larbaud*. Nizet.

LUCRECIA EN LA BASTILLA

JUAN ANTONIO CEBRIÁN FLORES
Universitat de València, España

RESUMEN

Lucrecia, personaje de la historia de la Antigua Roma, es conocida por haber sufrido una violación por parte de Sexto Tarquinio, hijo de Lucio Tarquinio y último rey de Roma. La violación de Lucrecia influyó de una manera directa en la caída de la Monarquía y en la proclamación de la República. Su cadáver ensangrentado fue mostrado y llevado al Fórum romano donde la muchedumbre estaba reunida. Brutus enumeró los abusos del poder del rey y las diversas reivindicaciones del pueblo. Además, fue él quien convenció a los patricios de abolir la monarquía y de expulsar a los Tarquinios de todos los territorios de Roma. Brutus debatió con los patricios el sistema de gobierno que se impondría en Roma y llegaron a la conclusión de que Roma sería gobernada por las leyes, el Senado y el pueblo a través de una república.

El objetivo principal de este trabajo es investigar las representaciones de esta leyenda en el teatro francés del siglo XVII y XVIII, concretamente, a través del dramaturgo Antoine-Vincent Arnault (1766-1834). En 1792, fecha de la publicación de su *Lucrece*, el contexto político general ha cambiado: es el momento en el que la monarquía desaparecerá, el rey será encarcelado y se dará paso al régimen republicano. Además, es ahora cuando se produce la mayor difusión de venta de libros de todo tipo. De 1789 a 1792, la censura ejercida por el Antiguo Régimen desaparece: la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* reconoce, el 24 de agosto de 1789, « la libre communication des pensées et la liberté d'imprimer ses opinions ». Las publicaciones periódicas se multiplican: de 200 títulos de periódicos a finales del siglo XVII, pasamos a 1050 un siglo más tarde.

En comparación con las anteriores representaciones del drama, que analizaban la historia de Lucrecia desde el punto de vista del honor, en Arnault la trama adquiere un profundo sentido político. Junto a Lucrecia, personajes como Bruto y Colatino, que habían sido ya objeto de la atención de Voltaire (*Brutus*, 1729), son igualmente reinterpretados en clave republicana y presentados como modelos de conducta para las circunstancias políticas inmediatas. La antigua Roma se convierte en un modelo idealizado del nuevo civismo republicano que está por llegar.

PALABRAS CLAVE

Arnault, Brutus, Revolución, Lucrecia, República.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es poner en relieve la importancia de la representación de Lucrecia en el teatro revolucionario francés. Empezaremos explicando la historia de la violación de Lucrecia según la contó Tito Livio. A continuación, nos centraremos en dos ejes centrales: los antecedentes en el teatro clásico francés y la tragedia de Antoine-Vincent Arnault. Finalmente, realizaremos una conclusión recapitulando los puntos más importantes de nuestro trabajo.

1. LA VIOLACIÓN DE LUCRECIA

Nos situamos a partir del 534 a.C., con Tarquinio el Soberbio, como último rey de Roma. Durante el sitio de Árdea, el rey Tarquinio envió a su hijo Sexto a la ciudad de Colacia por motivos militares (Tropé, 2011). Allí se alojó en la casa de su familiar, Colatino, y en la de su mujer, Lucrecia. Según la narración de Tito Livio, Lucrecia tenía fama de mujer honesta y hermosa. Se sabe que su belleza y honestidad impresionaron vivamente a Sexto Tarquinio.

Este, para satisfacer los frenéticos deseos que sentía por ella, pidió hospitalidad a Lucrecia cuando su esposo se hallaba ausente. Aprovechando la oscuridad de la noche, se introdujo en la habitación de Lucrecia y la violó, sin que ella se resistiese ni gritara, creyéndole su marido.

Al día siguiente Lucrecia llamó a su padre y a su esposo, y les refirió el ultraje recibido. Les pidió venganza contra Sexto Tarquinio y se hundió un puñal en el pecho después de pronunciar la frase: «¡Ninguna mujer quedará autorizada con el ejemplo de Lucrecia para sobrevivir a su deshonra!».

2. ANTECEDENTES EN EL TEATRO CLÁSICO

Hasta el Renacimiento, el suicidio de Lucrecia fue percibido como un gesto heroico. Sin embargo, la historia del personaje se ha enriquecido de diferentes reescrituras. Una de las más polémicas es la del teólogo cristiano San Agustín en su *De civitate dei* (I, XIX). El teólogo sostiene que Lucrecia no debería haberse suicidado ya que su alma era inocente

y plantea la hipótesis de que si ella se suicida es con el objetivo de expiar el posible placer experimentado en el momento de la violación.

En la transición hasta el siglo XVI, Christine de Pizan utilizó el personaje femenino de Lucrece en la segunda parte de su obra *La Cité des dames* (1405). La escritora describe una sociedad alegórica en la que las mujeres pueden conducir una existencia llena de nobleza contribuyendo en esta sociedad. Es por ello que realza los valores de Lucrecia, dama romana.

A partir del siglo XVI y a lo largo del siglo XVII, encontramos algunas representaciones de Lucrecia en las que el elogio estará en el punto de mira de algunas instituciones debido a su relación con el placer sexual. A partir de la Contrarreforma, asistimos al inicio de una preocupación por la violencia física y psicológica sufrida por las víctimas de violación (Nadège, 2011).

En el transcurso de esta época, Lucrecia no solo inspira al joven Shakespeare un gran poema narrativo, *The Rape of Lucretia* (1594), sino que es también la heroína de cuatro tragedias francesas y de otras tres obras de teatro italianas¹⁶⁶. Entre las obras italianas podemos destacar dos: la *Lucrezia* de Giovanni Battista Mamiano (1625) y *Lucrezia* de Giovanni Delfino (1661) que no fueron representadas abiertamente, excepto en el ámbito académico.

La figura de Lucrecia ha sido transmitida a lo largo de los siglos a través de todas las formas de la tradición escrita. En primer lugar, como modelo de comportamiento en las escuelas de retórica. Después, en los tratados de pedagogía y en los sermones eclesiásticos. Además, ha servido como fuente de inspiración a escritores, poetas, dramaturgos, novelistas, entre otros. En el Barroco, este personaje conoce su apogeo a través de numerosas esculturas y obras de arte.

2.1. CHEVREAU Y DU RYER

A medida que el Antiguo Régimen entraba en crisis, la tragedia perdió prestigio por la aparición de un nuevo género: la tragicomedia. Este

¹⁶⁶ Cf Fadili, N. (2011).

género híbrido, como su nombre indica, combina elementos estructurales de la tragedia y de la comedia. Las características principales serán: la presencia del azar (suceden acciones sin estar premeditadas) y una emancipación de la regla de las tres unidades (tiempo, lugar y acción) poniendo en escena numerosos giros inesperados. Además, se amplía el público y se introducen personajes burgueses. Los dramaturgos querían crear un género totalmente moderno, un género que desvelase al genio de su país y el gusto literario. En esta época, de 1627-1630, hubo un total de 69 tragicomedias y cinco tragedias. Chevreau utilizó ambos géneros, pero su *Lucesse romaine* (1637) fue una tragedia¹⁶⁷. La temática de Lucrecia no era una novedad ya que Nicolas Filleul (1530-1575), dramaturgo francés del XVI, ya había escrito una *Lucrecia*, tragedia en cinco actos, en 1566. De Capitani (1996, pp. 311-325) considera que entre 1589 y 1610 se escribió la *Tragédie sur la mort de Lucrece*, un texto anónimo y que la crítica contemporánea no ha tenido muy en cuenta.

En esta época, los dramaturgos como Chevreau y Du Ryer pretendían coger estas temáticas y darles un toque personal, dotarlas de un nuevo color. Además, la sociedad francesa del XVII ponía en un pedestal los valores de honor y de castidad, es por lo que aprovecharon estos valores para representar esta historia.

Chevreau, consciente de las imperfecciones de su *Lucesse romaine*, se defiende antes las futuras críticas. Así, en carta a Mme. de Coaslin fechada en 1642, le pide que no prestase atención a los injustos comentarios de los críticos:

Mais il est certain que vous vous contentez du témoignage de vôtre conscience, sans avoir égard à celui des hommes, que nos paroles n'instruiraient pas tant que vos actions, et que je me dois bien moins occuper à vous faire voir qui vous estes, qu'à vous faire voir que je suis, Madame, etc....¹⁶⁸ (Chevreau, 1642, p. 11)

¹⁶⁷ Cabe señalar que precisamente no recibió un buen trato por parte del espectador con esta obra, pero le sirvió para ir entrando, poco a poco, en el mundo del teatro francés.

¹⁶⁸ "Pero es cierto que os contentáis con el testimonio de vuestra consciencia, sin tomar en consideración el de los hombres, que nuestras palabras no instruirán tanto como vuestras

Como hemos mencionado anteriormente, su Lucrecia no gozó de mucha popularidad, por ejemplo, D'Aubignac (1604-1676), gran crítico del teatro clásico, ni tan siquiera hace alusión a su obra. Todas las críticas hacia Chevreau están dirigidas a sus errores en la versificación y en los hechos históricos que relata (en el apartado de los actores, indica que Tarquinio es Emperador de Roma, cuando el primer emperador es Octavio Augusto). Sin embargo, D'Aubignac exalta la presentación y actuación de la Lucrecia de Du Ryer:

J'estime celuy [Du Ryer] qui n'a pas voulu faire mourir
Tarquin sur la scène, après l'outrage qu'il avait fait à Lucrece¹⁶⁹. (Lancaster, 1929-1942, p. 69)

Pero no todo fueron críticas, Du Bail, en su *Gascon Extravagant*¹⁷⁰, le halaga:

Ils promirent pour l'ouverture de leur théâtre la *Lucrece violée* [...] On attendait avec impatience le lendemain pour jouir des contentements qu'ils avaient fait opérer en la représentation de cette incomparable pièce de Chevreau¹⁷¹. (1637, p. 556-557).

En cuanto a Pierre Du Ryer (1606-1658), dramaturgo y miembro de l'Académie Française, escribió otra versión de *Lucrece* (1637), pero en este caso, observamos que se trata más de una historia de amor y se desvía de nuestro objetivo principal. Su *Lucrece* se abre con una dedicatoria a Mme. de Vendôme (1596-1663), hija legítima del rey de Francia, Henri IV. En la obra de Du Ryer, Lucrecia asesina a Tarquinio y después se suicida.

acciones, y que yo debo ocuparme menos de hacerle ver quién sois, que a hacerle ver que soy, Madame, etc....”.

¹⁶⁹ “Aprecio al que [Du Ryer] no ha querido matar

A Tarquinio en escena, después de ultrajar a Lucrecia”.

¹⁷⁰ Citado en Coralie Deher (2010).

¹⁷¹ “Prometieron para la apertura de su teatro la *Lucrece violée* [...] Esperábamos con impaciencia al día siguiente para disfrutar de las satisfacciones que habían ofrecido en la representación de esta incomparable obra de Chevreau”.

Que sea Lucrecia la que asesina personalmente a Tarquinio es convertir toda la leyenda en un hecho de honor, despojándolo de matiz político, para darle un vuelco hacia la moral privada, no hacia los excesos de los gobernantes que corrige el "pueblo". Otro tema secundario es que la mujer no representa el prototipo de mujer inocente que se deja violar y tiene que ser defendida, sino la mujer que toma sus propias decisiones, heroicas, aun a costa de morir, en la línea con la heroína femenina de les *Les femmes illustres ou les Harangues héroïques* (1644) de Madeleine de Scudéry.

Ambas obras fueron representadas por compañías diferentes: la de Chevreau, por la "troupe de l'Hôtel de Bourgogne" y la de Du Ryer, por "la troupe du Marais", así que entre ellos hubo una cierta rivalidad (Deher, 2010). En ambos títulos ya podemos observar algunas diferencias, con el claro objetivo de singularizar sus obras. Chevreau utiliza el adjetivo "romaine" que podemos entenderlo de dos maneras: por su interés por inscribirla dentro de la historia romana, como bien indica Alexandra Licha-Zinck (2004, p. 126) o simplemente lo podemos analizar como un medio de demarcación. La gran pregunta es: ¿quién se inspiró del otro? No podemos asegurarlo, pero según los hermanos Parfaict (1745, p. 325), Chevreau conoció antes la obra de Du Ryer. ¿Cuáles son las fuentes que utilizan ambos autores? Debemos señalar que las tragedias focalizan sus temáticas principalmente en la historia y de una manera secundaria, en la mitología y en la Biblia. Los dramaturgos de primera mitad del siglo XVII se centran en los relatos de historiadores griegos y latinos para crear sus obras de teatro. El tema de la tragedia debe ser un sujeto conocido y, por consiguiente, fundado en la historia, aunque después puedan añadir algún elemento particular e imaginario.

Lucesse romaine empieza con un *épître* a *Mme la Marquise de Coaslin*, Mme. de Coislin (1618-1710), hija del canciller Pierre Séguier d'Autry (1588-1672) y de Madeleine Fabry de Champauzé (1597-1683). Con esta carta inicial, Chevreau ya indica a la aristócrata que su intención es que le escuchen a través de la historia de la violación de Lucrecia:

C'est un sentiment commun, je ne repete que ce que disent les plus sensez; et comme un Echo j'emprunte icy la voix des autres pour me faire entendre. Cette opinion est juste et raisonnable, et la verité les fait

aussi bien parler, que moy, quand je proteste que je suis¹⁷². (Deher, p. 62)

Los personajes que tenemos en esta versión de Lucrecia son diferentes a los de Du Ryer ya que Chevreau pone a la familia de Tarquinio al completo: Tarquinio (“Empereur Romain”¹⁷³), Colatino (marido de Lucrecia), Sexto (hijo de Tarquinio), Maxime (confidente de Sexto), Misene (criado/empleado de Colatino), Tullie (mujer de Tarquinio), Lucrecia, Cecilia (una de las damas de confianza de Lucrecia), Melixene (otra dama de confianza), Bruto y Lucretie (padre de Lucrecia).

Lucrecia, considerada más adúltera que casta para unos y más criminal que inocente para otros, se convierte en una heroína literaria. En la carta a Mme de Coaslin, Chevreau se posiciona a favor de la joven romana:

Toutefois, MADAME, considerez s’il vous plaist, que toutes les personnes qui perdent les yeux ne meritent pas qu’on leur arrache, que toutes celles qui haïssent la vie n’en sont pas indignes, et que cette Dame Romaine, quoy que violee, passe encore dans notre siecle pour un exemple de pudeur¹⁷⁴. (Deher, p. 62)

Describiéndola como ejemplo de virtud, Chevreau la eleva al nivel de modelo ideológico (Bousquet, 2004, p. 90). Podemos encontrar esta misma idea en los diccionarios de la época. Si buscamos los términos “castidad”, “honor” y “modelo” en el diccionario de Furetière (1690, p. 1696, 1038, 1339), Lucrecia es sistemáticamente citada como ejemplo. A lo largo de las dos obras, Lucrecia representa un ideal de perfección, empieza como una mujer virtuosa (honesto) y acaba como mujer casta (fiel). Descrita como una mujer bella y fiel, la esencia de nuestra protagonista reside en su amor por el honor. De todas las virtudes es el respeto

¹⁷² “Es un sentimiento común, no repito más que lo que dicen los más sensatos; y como un eco tomo prestado aquí la voz de los otros para hacerme oír. Esta opinión es justa y razonable, y la verdad les hace hablar tan bien como yo, cuando afirmo con contundencia quién soy yo”.

¹⁷³ Aquí encontramos un anacronismo porque no se habla de Imperio hasta Octavio-Augusto.

¹⁷⁴ “No obstante, MADAME, si sois tan amable, considerad por favor que todas las personas que pierden los ojos no merecen que se los arranquen, que todas las que odian la vida no son indignas de ellas, y que esta dama romana, a pesar de haber sido violada, es todavía en nuestro siglo un ejemplo de pudor”.

el que le parece el más importante. Deher (2010), la define como “une héroïne virile” (sobre todo cuando mata a Tarquinio). La *virtus* significando valentía, bravura y energía masculina. Entre 1630 y 1640, la literatura explota el tema de la mujer fuerte, según Alexandra Licha (2004). La mujer fuerte es aquella que asociamos a las virtudes femeninas clásicas las virtudes heroicas masculinas. ¿Cómo lucha por salvar su honor frente a Sexto Tarquinio? Con el lenguaje/la palabra. Su táctica es simple: consiste en rechazar todas sus propuestas. Palabra tras palabra, la protagonista deconstruye los argumentos de Sexto. Para alcanzar su objetivo, Lucrecia intenta de todas las formas que Sexto se apiade de ella:

Pour moy ; Dieu vôte amour me rendroit malheureuse :
Ayez à mon esgard l’ame* plus genereuse*,
Ne me cotraignez point, pour en venir à bout,
Et pour me bien aymer, ne m’aymez point du tout¹⁷⁵. (v. 871-874)

Por último, la violación de Lucrecia provoca la rebelión del pueblo contra la familia de los Tarquinios. De un asunto personal se produce un vuelco absoluto a un asunto de Estado ya que este episodio prepara la llegada de la República:

Tarquin
Quelles extremitez* où la rage les porte,
Et je souffre* qu’un peuple en use de la sorte.
A quel crime odieux le porte la fureur,
Un peuple me banit, et je suis Empereur !
Vous commettez Romains ce crime épouventable,
En sçavez-vous quelqu’un qui soit plus detestable ?
Rapelez moy Romains, banissez vôte erreur,
Mais je ne suis plus rien, et j’étois Empereur¹⁷⁶ (v. 1427-1434).

¹⁷⁵ “A mí Dios me haría desgraciada con vuestro amor

tened conmigo un alma más generosa

no me forcéis para conseguirlo

y para amarme mejor, no me améis en absoluto”.

¹⁷⁶ “Tarquinio

¿A qué extremos de ira les arrastra esta rabia?

Sabemos que Jacques Pradon (1644-1698), también llamado Nicolas Pradon, escribió sobre este argumento. Esta tragedia, titulada *Tarquin* (1682), no llegó a ser impresa y la conocemos únicamente por un pasaje del *Mercure Galant* y les *Registres* de la Comédie Française (Du Mouhy, 1780, p. 457), quienes nos indican que tuvo cuatro representaciones, pero muy diferentes en su acogida por el público. Su sometimiento a las reglas aristotélicas fue criticado como falta de creatividad.

3. TEATRO REVOLUCIONARIO

Con *Lucrece ou Rome libre* (1792) de Antoine-Vincent Arnault (1766-1834), el contexto político general ha cambiado: es el momento en el que la monarquía desaparecerá, el rey será encarcelado y se dará paso al régimen republicano. Según Trousson (2004, p. 171), Arnault :

Il n'avait pas d'opinions politiques arrêtées. Le mot *liberté* l'exaltait bien un peu mais, comme beaucoup de gens, il était trop familiarisé dès l'enfance avec l'ordre établi, pour y voir un esclavage¹⁷⁷.

Arnault es una figura clave, que ha quedado en el olvido, porque representa la transición entre dos siglos y dos estéticas, es decir, el clasicismo y el romanticismo (Trousson, 2004). En algunas de sus obras podemos observar un tratamiento especial de la pena de muerte, ya que tiene un recuerdo horrible debido a una ejecución que observó durante su infancia en la plaza de Grève. Salió del colegio en 1783 con una pasión

Y yo permito que un pueblo se comporte de tal manera.

A qué crimen odioso le conduce la furia,

¡Un pueblo me expulsa, y yo soy Emperador!

Vosotros, romanos, cometéis este crimen espantoso,

¿Acaso conocéis otro aún más odioso?

Restituidme, romanos, huid de vuestro error,

Pero yo ya no soy nada, y era Emperador”.

¹⁷⁷ “No tenía opiniones políticas fijas. La palabra *libertad* le exaltaba más bien un poco, como a mucha gente, estaba muy familiarizado desde la infancia con el orden establecido, como para ver un sometimiento”.

ferviente por las humanidades y el latín, pero en especial por la poesía. Su gran objetivo era entrar en l'Académie Française.

Es un dramaturgo que comienza su carrera a los 25 años gracias a la publicación de su tragedia *Marius à Minturnes*, muy aclamada en la época prerrevolucionaria. Él mismo afirma que es con esta tragedia que entra en la “carrière des lettres”. En 1817 escribió el *Germanicus*, obra que provocó un conflicto entre los partidarios de Bonaparte y los monárquicos.

Después del éxito de su primera tragedia, Arnault decidió escribir una segunda con un tema romano central y, en este caso, de cinco actos. Esta tragedia, titulada *Lucrèce*, fue presentada al final de 1791 a los Comédiens-Français. Arnault y ellos pactaron que su puesta en escena fuese en 1792. Además, debido a la renovación de los decorados y de la vestimenta, el pintor David se vio atraído por esta revolución de Arnault: “La chute des Tarquins ! L'expulsion des rois ! Venez me voir quand vous aurez fini.¹⁷⁸” (2003, p. 171). Como anécdota podemos destacar que David acabó rechazando la visita de Arnault al verle vestido con corbata, esto significaba que eran ideológicamente rivales.

Como hemos mencionado anteriormente, Lucrecia no era un “sujet” nuevo en poesía ni en teatro. Durante esta época, podemos destacar las obras de Raoul Piquenard, *Lucrèce ou la royauté abolie* (1793) y la de Rousseau, *Mort de Lucrèce* (1754).

La obra, cuyo relato de la muerte de Lucrecia coincide con el establecimiento del régimen republicano por el derrocamiento de Tarquinio, pone es escena un interesante debate político entre los defensores de la libertad (que confían en los Jacobinos), reagrupados en Bruto y Spurius (padre de Lucrecia) y los fieles a la monarquía, principalmente Colatino, el marido de la protagonista. Spurius, en el segundo acto, en respuesta a su yerno que teme una sedición a su rey, le dice que defiende el derecho a la revolución y hace un elogio del régimen popular:

Qu'importe, Collatin, ce trouble d'un instant,

¹⁷⁸ “¡El derrocamiento de los Tarquinius! ¡La expulsión de los reyes! Venid a verme cuando haya terminado”.

S'il nous prépare un bien général et constant ?
 D'autant moins dangereux qu'il nous paraît extrême,
 Le désordre à son comble est détruit par lui-même.
 L'État, plus éprouvé qu'affaîssé par son poids,
 Ne sent que mieux le prix de la paix et des lois.
 Qu'elles règnent, ces lois que Tarquin veut éteindre ;
 Qu'il soit enfin puni d'avoir pu les enfreindre :
 Qu'avec l'usurpateur Rome exile aujourd'hui
 Quiconque le regrette ou pense comme lui.
 Près du malheur public, leur malheur n'est qu'une ombre.
 L'intérêt de l'État est celui du grand nombre,
 Celui du peuple enfin. Eh ! Quel bonheur honteux
 Peut-on connaître au sein d'un peuple malheureux ?
 Ce bonheur, s'il en est au milieu des entraves,
 Est fait pour les tyrans, ou fait pour les esclaves¹⁷⁹. (1792, p. 21)

Esta sabia intención, muy cercana al discurso político de los ilustrados radicales, la encontramos transmitida de una forma más exaltada a partir

¹⁷⁹ “¿Qué importa, Colatino, esta confusión de un instante,
 Si nos prepara un bien general y constante?
 Tanto menos peligroso cuanto que nos parece extremo,
 El desorden, en su punto álgido, es destruido por él mismo.
 El Estado, más afligido que abrumado por su peso,
 No siente sino mejor el precio de la paz y de las leyes.
 Que reinen, estas leyes que Tarquino desea pagar;
 Que sea al fin castigado por haber podido infringirlas:
 Que con el usurpador Roma se exilia hoy
 Cualquiera que se oponga o piensa como él.
 Cerca del infortunio público, su desgracia no es más que una sombra.
 El interés del Estado es el de la mayoría,
 El del pueblo, en resumen. ¡Eh! ¿Qué felicidad vergonzosa
 Podemos conocer en el seno de un pueblo afligido?
 Esta felicidad, si está en medio de los obstáculos,
 Está hecha para los tiranos, o hecha para los esclavos”.

del discurso de Bruto, quien se propone para atacar a Tarquinio con violencia delante de Sexto, el hijo del rey:

[...]Des fardeaux que sur lui l'on entasse,
Si le peuple romain et s'indigne et se lasse,
S'agitant dans les fers dont on veut l'écraser,
S'il consulte sa force et cherche à les briser,
Tarquin seul l'a voulu. La douleur qui l'obsède
Contraint l'être souffrant à courir au remède.
Plus il sent en son sein les tourments augmenter,
Plus, pour s'en affranchir, il est prêt à tenter.
Ainsi le désespoir nous rend notre courage,
Ainsi la liberté renaît de l'esclavage.
Tous les fléaux unis : la perte de nos biens,
L'exil ou le trépas des meilleurs citoyens,
Cinq lustres d'attentats, de meurtres, de rapines,
Malgré la paix, dans Rome entassant les ruines,
Voilà ce dont frémit tout cœur vraiment romain ;
Et c'est Tarquin lui seul qui détrône Tarquin¹⁸⁰. (1792, p. 42)

¹⁸⁰ “[...] Las cargas que sobre él acumulamos,

Si el pueblo romano se indigna y se harta,

Revolviéndose contra los grilletes con los que se le quiere aplastar,

Si mide sus fuerzas e intenta romperlos,

Tarquinio solo lo ha querido. El dolor que lo obsesiona

Fuerza al ser afligido a correr hacia el remedio.

Más siente aumentar los tormentos en su seno,

Más, para liberarse, está dispuesto a intentarlo.

De esta forma la desesperación nos devuelve nuestro valor,

De esta forma, la libertad renace de la esclavitud.

Todas las catástrofes unidas: la pérdida de nuestros bienes,

El exilio o la defunción de los mejores ciudadanos,

Cinco lustros de asesinatos, de muertes, de pillajes,

A pesar de la paz, en Roma están acumuladas las ruinas,

He ahí lo que hace estremecer a todo corazón verdaderamente romano;

Es la corrupción moral de la monarquía, la que deriva en tiranía y la que provoca la revolución del pueblo. Es en este momento cuando Spurius considera el establecimiento de la república como el restablecimiento del pueblo en sus derechos por ley. Bruto, menos escéptico, describe el derrocamiento del tirado como un arrebato beneficioso y liberador. Es este personaje el que descubrimos con unos valores distintos al de Du Ryer y al de Chevreau ya que es el que conduce al pueblo romano a la libertad.

Esta tragedia está compuesta por un “*avertissement*” que sirve para guiar la lectura al lector y un “*épitre dédicatoire*” en la que no se nombra al destinatario. En cuanto a la presentación de los personajes, vemos una mayor presencia que en las de Chevreau y Du Ryer. Las novedades son: Arons, Mutius, Horace, Valerius, Albin y Icile (todos ellos son conspiradores excepto Icile que es esclavo y confidente de Sexto). Desde el principio de la obra, hay una fuerte presencia de conspiraciones para llegar al poder, el primer caso es el de Brutus, que quiere derrocar a los Tarquinio. Con lo que se ve que no es una venganza, sino un plan político. La violación de Lucrecia es más que nada un fulminante, pero el explosivo ya estaba preparado.

A partir de la puesta en escena de la Lucrecia de Arnault, algunos autores crearon una parodia de esta misma. Podemos destacar la parodia de Radet, Desfontaines et Barret, *Projet manqué, ou Arlequin Taquin* (1792). No consiguieron realmente manchar la imagen de la tragedia, ni la del autor, ni la de los actores. Es más, al final hay una estrofa cantada que es un elogio hacia Arnault:

Par le goût qui vous éclaire,
Voir applaudir ses essais,
Sur les traces de Voltaire,
S’annoncer par des succès,
C’est à prix qu’au Parnasse
Marius est remarqué ;
Lucrece y brigue une place ;

Y es Tarquinio, él solo, quién destrona a Tarquinio”.

Son projet n'est pas manqué¹⁸¹. (1792, p. 61)

CONCLUSIÓN

Como conclusión, podemos constatar cómo en las tragedias prerrevolucionarias, el núcleo que se quiere resaltar es el honor de la mujer, en este caso, el de Lucrecia; mientras que, en la tragedia revolucionaria de Arnault, el honor se traslada al del pueblo que denuncia el abuso de una clase noble hacia una ciudadana. Por lo tanto, se produce un giro de un deshonor moral a un deshonor político. Frente al modelo aristócrata, una nueva moral burguesa emerge (culto de familia, rechazo de los privilegios y de la holgazanería sobre el trabajo) así como el elogio de los valores republicanos (religión depurada, ciudadanía, patriotismo...).

Así pues, durante la Revolución francesa, el teatro se convirtió en una especie de foro político donde los espectadores podían observar alusiones directas a los hechos que estaban sucediendo en el país. La situación revolucionaria permitió una ruptura con los límites institucionales del teatro para convertirlos en espacio político.

¹⁸¹ "Par le goût qui vous éclaire,

Voir applaudir ses essais,

Sur les traces de Voltaire,

S'annoncer par des succès,

C'est à ce prix qu'au Parnasse

Marius est remarqué ;

Lucrece y brigue une place ;

Son projet n'est pas manqué".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES PRIMARIAS

- Arnault, A.-V. (1792). *Lucesse*, tragédie en cinq actes, en vers, par M. Arnault. Chez Cailleau.
- Chevreau, U. (1637). *La Lucesse Romaine*. Toussaint Quinet.
- Du Ryer, P. (1638). *Lucrèce*. Chez Antoine de Sommaville.
- Livio, T. (1997). *Historia de Roma desde su fundación*, Volumen 1, Libros I-III. Editorial Gredos.

Fuentes secundarias

- Anónimo. (1996) *Tragédie sur la mort de Lucesse*, texte établi, annoté et présenté par P. De Capitani. Schena-Nizet.
- Arnault, A.-V. (1825-1827). *Œuvres*. Bossange.
- Arnault, A.-V. (2003). *Souvenirs d'un sexagénaire*, édition critique de R. Trousson. Champion.
- Bertrand, L. (1897). *La Fin du classicisme et le retour à l'antique dans la seconde moitié du XVIII^e siècle et les premières années du XIX^e, en France*. Hachette.
- Bousquet, P. (2004). *Les Lucrèce classiques : suicide et héroïsme féminins au Grand Siècle*, thèse de doctorat ès Lettres sous la direction de Gérard Ferreyrolles. Université Paris IV Sorbonne.
- Bruyer, T. y Vanacker, J. (2007). « Che dire di te, Lucrezia? » : parodies italiennes et françaises du mythe de Lucrèce a la Renaissance et à l'âge baroque. *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, 69(2), 327-350. <https://www.jstor.org/stable/20681110>
- Chevreau, U. (1637). *La Lucesse Romaine*, édition critique établie par Coralie Deher dans le cadre d'un mémoire de master 1 sous la direction de Georges Forestier (2010-2011). http://bibdramatique.humanum.fr/chevreau_lucrece
- De Capitane, P. (1991). Un'inedita interpretazione del tragico all'epoca di Enrico IV: la «Tragédie sur la mort de Lucesse». En *Dalla tragedia rinascimentale alla tragicommedia barocca. Esperienze teatrali a confronto in Italia e in Francia* (pp. 311-325). Schena.

- De Mouhy, C. (1780). *Abrégé de l'histoire du Théâtre-Français depuis son origine jusqu'au 1er juin 1780*.
- Du Bail, L. (1637). *Le Gascon extravagant*. C. Besogne.
- Du Ryer, P. (1994). *Lucrèce*, James Gaines et Perry Gethner (éd.). Droz.
- Donaldson, I. (1982). *The Rapes of Lucretia. A Myth and its Transformations*. Clarendon Press.
- Fadilli, N. (2011). *Lucrèce ou la femme violée*, *Double jeu*, 8, 69-80.
<https://journals.openedition.org/doublejeu/1039>
- Furetière, A. (1978). *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes et les termes de toutes les sciences et les arts*, rééd. SNL-Le Robert.
- Grimal, P. y Picard, C. (2002). *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*. Presses Universitaires de France.
- Kennedy, E, Netter, M.L, Mcgregor, J.P, Oolsen, M.V. (1996). *Theatre, opera and audiences in revolutionary Paris. Analysis and repertory*. Greenwood Press.
- Lancaster, H. C. (1929-1942). *A History of French Dramatic Literature in the Seventeenth Century*. Johns Hopkins Press.
- Lhomond, C. F. (1813). *De viris illustribus urbis romae, a Romulo ad Augustum*, Parisiis. Belin.
- Licha-Zinck, A. (2004). *La Vertu de l'héroïne tragique (1553-1653)*, Thèse de doctorat ès Lettres sous la direction de Georges Forestier. Université Paris IV Sorbonne.
- Paulin, B. (1977). *Du couteau à la plume : Le Suicide dans la littérature anglaise de la Renaissance (1580-1625)*. Éd. L'Hermès.
- Parfaict. (1745). *Histoire du théâtre françois depuis ses origines jusqu'à présent*. Le Mercier et Saillant.
- Rivoire, J.-A. (1950). *Le Patriotisme dans le théâtre sérieux de la Révolution (1789-1799)*. Gibert.
- Tarin, R. (1998). *Le Théâtre de la Constituante ou l'école du peuple*. Champion.

- Tropé, H. (2011). La figura de la romana Lucrecia en la *Farsa de Lucrecia. Tragedia de la castidad de Lucrecia* de Juan Pastor (primera mitad del siglo XVI) ». En *La mujer: de los bastidores al proscenio en el teatro del siglo XVI* (Irene Romera Pintor, Josep Lluís Sirera, eds.) (pp. 305-336). Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Trousseau, R. (2004). *Antoine-Vincent Arnault (1766-1834). Un homme de lettres entre classicisme et romantisme*. Champion.
- Vigarello, G. (1998). *Histoire du viol, XVIe-XXe siècle*. Seuil.

TOMÁS MORO Y HERNANDO DE BAEZA EN LA ELABORACIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA. ASESINATO POLÍTICO, RELATO HISTÓRICO Y ESTEREOTIPO LITERARIO

DRA. MARÍA MERCEDES DELGADO PÉREZ
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Me propongo demostrar cómo en el siglo XV y primeros años del XVI, esto es, en la transición de la Edad Media a la Edad Moderna, en el Occidente europeo, tanto al sur como al norte del continente, una almohada y la ambición de poder constituían el objeto y el móvil perfectos para desarrollar una trama de asesinato, más concretamente un magnicidio y, de forma aún más específica, un infanticidio. El escenario perfecto de la trama era la corte regia y el argumento se planificaba, ejecutaba y relataba en los ambientes cortesanos. Voy a estudiarlo a través del relato de dos crímenes reales: el primero contra Eduardo, príncipe de Gales, y Ricardo, duque de York; el segundo, contra los hijos de Muḥammad X el Chico, sultán de Granada. El presunto culpable del primero de los crímenes fue Ricardo III de Inglaterra; del segundo, el sultán nazarí Abū Naṣr Saḍ. El primer hecho es narrado por el humanista Tomás Moro, el segundo por el cronista Hernando de Baeza.

Voy a centrarme en una evidencia más allá de las circunstancias históricas que pudieron motivar el hecho en sí: estas dos narraciones fosilizaron una forma dada de argumentar los hechos determinando el modo de admitirlos comúnmente, tanto en la tradición historiográfica como en el imaginario popular. Para ello tendré presente la Teoría de los estereotipos (TDS), derivación de la primera teoría de los topoi desarrollada por Ducrot y Anscombe. Siguiendo a este, partiré de la idea de que el significado de las palabras “se compone de un haz de topoi”, de modo que seguiré la “línea teórica” establecida por este autor al considerar, desde el punto de vista de la pragmática, que “el significado léxico no es de ninguna manera la descripción de un referente y que los «objetos» que aparecen en el discurso son objetos discursivos creados por y para el discurso”, de manera que entre el argumento y la conclusión media un tercer término, el topos (Anscombe 1995, pp.299 y 301). De entre esos topoi analizaré de forma particular las paremias presentes en los dos discursos literarios objeto del análisis que justifican la argumentación tanto como el desencadenante de la acción descrita, y concluiré que la comprensibilidad de un discurso literario, sea de ficción o de narración historiográfica, responde a argumentos retóricos que caen dentro de una “versión

tópica de la Teoría de la argumentación en la lengua (TAL)”, definida por Anscombe (2011, pp. 4-5) y derivada por él mismo hacia la TDS. Desde este punto de vista, en estos relatos que analizo establezco una única verdad incontrovertible: el puro hecho literario.

PALABRAS CLAVE

Estereotipos, Hernando de Baeza, Paremias, Tomás Moro, Topoi.

INTRODUCCIÓN

La lectura de la novela policiaca de Josephine Tey *The Daughter of Time*, de 1951, en la que su detective literario Alan Grant deduce, desde la cama de un hospital, la inocencia de Ricardo III de Inglaterra en el caso del asesinato de sus dos jóvenes sobrinos, Eduardo (príncipe de Gales) y Ricardo (duque de York), hijos de su hermano Eduardo IV de Inglaterra, en la Torre de Londres y, por el contrario, la culpabilidad de su sucesor, Enrique VII de Inglaterra, primero de la dinastía Tudor, contradiciendo, de esta forma, las acusaciones vertidas en la obra *The History of King Richard the Third* del humanista inglés Tomás Moro, me suscitó, de inmediato, un interés literario al margen del argumento de la novela.

Para mí, este sugerente relato de Tey trajo a la memoria una “familiaridad” de tipo wittgensteiana que puede no tener mayor anclaje con la realidad que mi propio uso del lenguaje. En palabras de Wittgenstein (1988): “quien pronuncia una oración y la significa, o entiende, ejercita por ello un cálculo según reglas definidas” (p. 103) ———reglas entendidas como un “indicador de caminos” que no siempre conduce a cerrar todas las dudas (p. 105)———. Esta asociación de ideas que forma los “parecidos de familia”, la “familia de significados” wittgensteiana, ———“una complicada red de parecidos que se superponen y entrecruzan (...) a gran escala y de detalle” (1988, pp. 87 y 89)———, me permite ilustrar el tipo de vínculo que encontré, tras la lectura de la obra de Tey, entre dos crónicas aparentemente muy diferentes entre sí: *La Historia de los reyes moros del trujamán castellano* Hernando de Baeza,

de hacia 1516, y la moreana *The History of King Richard the Third*, compuesta entre 1513-1514 y 1520182.

La conexión de ambos textos viene sugerida por la presencia de: una pareja de jóvenes, una prisión, un familiar ambicioso, la usurpación del trono y unas almohadas empleadas como armas de un crimen. Una singular “familiaridad” de conceptos que se articulan en torno a un mismo juego político: la ambición de poder y su ejercicio tiránico.

La historiadora Alison Weir, olvidándose del ataque monomaniaco de Tey hacia la obra y personalidad de Moro con la intención de rehabilitar al rey Ricardo, realiza un estudio exhaustivo de la época y la obra del humanista inglés para determinar la verdad detrás de los hechos buscando la objetividad histórica. Interpreta a Moro como un autor honesto, serio y objetivo, bien informado y sin interés inmediato en dañar la imagen del rey ni en limpiar la de su ejecutor y sucesor, Enrique VII (Weir, 2014, pp. XIII y 8-11). Pero, independientemente de este análisis, que no pongo en duda, hay presente en el texto del humanista una reconstrucción de los hechos que tiene mucho más de literario que de histórico, cosa que se descubre en el empleo de los “motivos” o, en sentido literario, los topoi, es decir: “varios motivos (que) forman una configuración estable que reaparece con frecuencia en la literatura (sin que ello signifique que sea importante en el interior de un texto)” (Ducrot y Todorov, 1974, p. 257).

Este uso de topoi en la elaboración del discurso es lo que permite considerar la relaciones entre la obra de Moro y la de Baeza, en principio tan separadas entre sí geográfica y culturalmente.

1. UNA TEORÍA Y UNA HIPÓTESIS DE APLICACIÓN.

Por ello, para mi análisis, recurro a la Teoría de los estereotipos (TDS), derivación de la primera teoría de los topoi desarrollada por Ducrot y Anscombe a partir de 1983, que se vincula por ellos mismos a otra Teoría de la Argumentación en la Lengua (TAL) que explica que “hay

182 Utilizo el texto de Moro según la edición de Sylvester (1976). Las traducciones al español son mías.

secuencias discursivas (los llamados «encadenamientos») cuya articulación no puede ser prevista sobre la base de los contenidos llamados informativos”, de manera tal que “parte de la retórica está incluida en la semántica” o, lo que es lo mismo, que existe una “pragmática integrada” (Anscombe, 1995, pp. 299-300). Estos “imprevistos” en las “secuencias discursivas” ocurren porque, según explica Anscombe, “la relación entre un argumento y una conclusión no es binaria”, sino que se da a través de un “tercer término” (un “garante de paso”) que “crea un nexo entre los dos enunciados”, lo que llama el topos (1995, p. 301 y Anscombe y Ducrot, 1994, p. 217). De este modo, “la significación de una frase es el conjunto de los topoi cuya aplicación autoriza” (Anscombe y Ducrot, 1994, p. 244).

Los topoi presentan un conjunto de características fundamentales (Anscombe, 2011, pp. 4-5, 1995, p. 301 y Anscombe y Ducrot, 1994, p. 218):

- a) Son principios generales que sustentan un razonamiento. Son habituales en una comunidad más o menos vasta. Proviene de una determinada ideología y pueden ser rechazadas en nombre de otra, pero se presentan siempre como exteriores al locutor y, por tanto, como si fuesen totalmente objetivos. Las inferencias que permiten no son lógicas stricto sensu, sino solo plausibles.
- b) Son intralingüísticos, es decir, están presentes en el lenguaje, por ejemplo, en las palabras.
- c) Son graduales, vienen a ser aquello que permite realizar el paso de un argumento a una conclusión en una secuencia determinada, y hacen que el argumento sea más o menos convincente para una conclusión dada.

Además, pueden ser de dos tipos:

- 1) Intrínsecos: Según Bruxelles y Chanay (1998), provienen del léxico y “están siempre presentes potencialmente en las unidades léxicas” (p. 32). Además, para Anscombe, forman parte del significado de las palabras que, de esta forma, está formado por un “haz de topoi” (1995, pp. 301-302).

- 2) Extrínsecos: Sirven únicamente de garantes de los razonamientos (Anscombe, 1995, p. 302) y, en palabras de Bruxelles y Chanay, “son contruidos por el discurso a partir de los topoi intrínsecos” (1998, p. 362).

Tanto Anscombe como Ducrot se fijan especialmente en un tipo determinado de topoi, las paremias, y Anscombe (1995) concluye que “en muchos casos, nuestra forma de argumentar o de razonar se apoya en paremias”, dado que hay topoi “cuya especificidad reside en que le corresponde una forma paremiológica” (p. 303). En el caso específico de los refranes, Anscombe entiende que el vínculo entre topoi y paremias se da por el hecho de que algunas de sus características lingüísticas son: “típicas de una clase más amplia de enunciados, la clase de las frases genéricas” (1995, p. 304). Estas pueden “ser verdaderas en virtud del propio significado de las palabras que las componen” (genéricas analíticas); o bien “presentan una generalidad como probable” (tipificantes a priori); o bien “expresan un juicio válido «localmente»”, es decir, la opinión del locutor (genéricas tipificantes locales) (Anscombe, 1995, p. 304). De ello Anscombe deduce que los refranes no son sino frases genéricas tipificantes y formula una hipótesis: “un topos es una frase genérica tipificante”, de manera que “el significado de una palabra es (...) un haz de frases genéricas” (p. 306). Llega, con esto, a la TDS, que resume con una “idea central”: el lenguaje es un reservorio de prejuicios e ideas recibidas (Anscombe, 2011, p. 7). Para la TDS cada estereotipo adjunto a un término determinado es una secuencia de oraciones adjuntas a ese término que lo vincula a otros términos distintos, de manera que cada oración es, para el término considerado, una frase estereotipada; el estereotipo define el significado del término considerado y es responsable de sus propiedades lingüísticas (Anscombe, 2011, p. 6).

Bruxelles y Chanay (1998) exponen el uso de la TDS, entre otras aplicaciones, en el análisis del discurso, y me parece especialmente sugerente la posibilidad de utilizarlo, como ellos dicen, para describir “textos inscritos en universos discursivos específicos”, pues parece un objetivo interesante sacar a la luz los topoi subyacentes en los textos, tratar de encontrar la relación entre topoi intrínsecos y extrínsecos y procurar, según sus palabras: un “esquema de lectura” de los textos que trasluzca los

propios “esquemas argumentativos del locutor, las redes semánticas y las creencias en vigor en la situación discursiva en que el texto tiene lugar”, (pp. 366-367).

La frase exacta que convoca al estereotipo en los dos textos que estoy analizando, y reconstruida en su sentido argumentativo, sería: Como resultado de una conjura cortesana, dos pequeños príncipes, acostados y dormidos en sus camas, son sorprendidos por unos asesinos enviados por su propia familia y asfixiados con sus propias almohadas.

Veremos que la aparente simpleza de la frase es superficial, pues está cargada de una red compleja de significados, caracterizada por el uso u omisión de topoi intrínsecos y extrínsecos, presentes y subyacentes.

2. NOTICIA DE UN CRIMEN DE ESTADO.

El relato de Moro sobre el crimen es el único testimonio de la época que implica de forma inequívoca a Ricardo III en los asesinatos, cometidos por medio de esbirros:

But now to return to the course of this history: were it that the Duke of Gloucester had of old foreminded this conclusion, or was now at erst thereunto moved and putt in hope by the occasion of the tender age of the young princes, his nephews (as opportunity and likelihood of speed putteth a man in courage of that he never intended) certain is it that he contrived their destruction, with the usurpation of the regal dignity upon himself (1976, p. 10, 1557, p. 38)183.

El fragmento de Moro sobre el crimen es como sigue:

For Sir James Tyrell devised that they should be murdered in their beds, to the execution whereof he appointed Miles Forest, one of the four that kept them, a fellow fleshed in murder before time. To him he joined one John Dighton, his own horsekeeper, a big, broad, square strong knave. Then, all the other being removed from them, this Miles Forest

183 Pero, volvamos ahora al curso de esta historia: si el duque de Gloucester (Ricardo III) hubiera anticipado esta conclusión en el pasado o si ahora, al principio, se hubiera movido y puesto su esperanza en la ocasión de la tierna edad de los jóvenes príncipes, sus sobrinos (ya que la oportunidad y la probabilidad de éxito dan a un hombre coraje para hacer lo que nunca pretendió), es seguro que ideó su destrucción para usurpar la dignidad real sobre sí mismo.

and John Dighton about midnight (the sely children lying in their beds) came into the chamber, and suddenly lapped them up among the clothes—so bewrapped them and entangled them, keeping down by force the featherbed and pillows hard unto their mouths, that within a while, smored and stifled, their breath failing, they gave up to God their innocent souls into the joys of heaven, leaving to the tormentors their bodies dead in the bed (1976, p. 88, 1557, p. 68)184.

Por su parte, en el relato castellano se cuenta cómo, a finales del año 1455, dos infantes nazaríes, hijos de Muḥammad X el Chico, son asesinados por el usurpador del trono, su tío segundo el sultán Abū Naṣr Saḍ, implicando en el crimen a su hijo Abū l-Ḥasan cAlī. El texto de Baeza es mucho más sobrio y escueto, pero de igual eficacia en la plasmación de los hechos:

Desde a pocos días, los moros de la çibdad de Granada, que tenían buena boluntad al otro rey que estava fuera (Muḥammad X), carteáronse con él para le reçibir en la cibdad, y el conçierto fue que viniese por la Sierra Nevada, porque no fuese sentido. De aquesto fue avisado el rey Çad, que estava en la çibdad y, muy secretamente, se puso su hijo (Abū l-Ḥasan cAlī) en una çelada ençima del camino por do el rey que venía avía de pasar, y allí obieron su batalla, y el príncipe Muley Abul Hazen prendió al rey moro, y lo truxo al Alhambra. Y el padre lo mandó degollar, y ahogar con una tovaja a dos hijos suyos de harto pequeña hedad. Y, porque al tiempo que le degollaron, que fue en una sala que está a la mano derecha del Quarto de los Leones, cayó un poco de sangre en una pila de piedra blanca, y estuvo allí mucho tiempo la señal de la sangre hasta oy, los moros y los cristianos le dizen aquella pila «La pila

184 Pues Sir James Tyrell ideó que fueran asesinados en sus camas, para cuya ejecución nombró a Miles Forest, uno de los cuatro que los retenían, un tipo iniciado en el asesinato antes de esa fecha. A él se unió John Dighton, su propio cuidador, un bribón grande, ancho y fuerte. Después de que todos los demás sirvientes fueran alejados de ellos, este Miles Forest y John Dighton, hacia la medianoche (los niños inocentes acostados en sus camas) entraron en la habitación y, de repente, los cogieron entre las sábanas, los envolvieron y enredaron, manteniéndolos a la fuerza contra el colchón de plumas y con las almohadas haciendo fuerza en la boca, con lo que, en un momento, quedaron ahogados y sofocados, sin aliento, entregaron a Dios sus almas inocentes en los gozos del cielo, dejando a los torturadores sus cuerpos muertos en la cama.

en que degollavan a los reyes». Con esta vitoria y justiçia, el padre y el hijo sojugaron admirablemente la çibdad (s. XVI, fol. 2r).

“Y ahogar con una tovaja a dos hijos suyos de harto pequeña hedad”. Esta frase tan aparentemente simple desencadena, como vamos a ver, una corriente de significados y de conexiones semánticas que nos llevan a presentar nuestra hipótesis de que existió algún tipo de contacto, si quiera literario, entre los textos de Baeza y de Moro.

En primer lugar, aclarar en la frase de Baeza la acepción de “tobaja” (toalla), que es la tercera que presenta el Diccionario de la Real Academia Española [RAE] (2020): “Cubierta que se tendía en las camas sobre las almohadas”. Esto es, funda de almohada. El término “toalla de cama”, en distinción de “toalla de baño”, está bien representado en la documentación de archivo entre viejos inventarios de ajuares domésticos, por ejemplo, el del valido Fernando de Valenzuela de 1677 (Asprer y Sancho, 1877, pp. 245 y 286); y también en la literatura del pasado, por ejemplo, en *La dama duende* de Calderón: “Así debaxo / de la tohalla que tienen / las almohadas, que al quitarle / se verá forçósamente” (1636, fol. 202v).

2.1. TOPOI EXTRÍNSECOS: LAS PAREMIAS.

En el caso de Moro, la secuencia argumento + conclusión que he expuesto anteriormente, es explícita, en el de Baeza es solo sugerida, lo que hace especialmente interesante la comparación, pues todo lo que este deja de decir debe ser interpretado y reconstruido por sus lectores que, lógicamente, están bien familiarizados con el estereotipo convocado.

Es evidente que no se puede aplicar gradualidad a esta secuencia, no se puede matar más o menos, aunque sí más o menos eficazmente, ni se puede morir más o menos, ni siquiera más eficazmente, porque es un hecho cuyo resultado definitivo ya implica su eficacia. Por tanto, hay que situar el componente tópico en otro argumento relacionado con el principal (la muerte de los jóvenes príncipes), es decir, buscar el estereotipo que convoca la frase.

Baeza nos lo ofrece de modo explícito en otro lugar de la narración, a cuenta de otro crimen político, el de un fiel criado de Muḥammad X a

manos del mismo ejecutor de la muerte de este y sus hijos, Abū l-Ḥasan cAlī, cuando este ya se había entronizado en Granada después de desplazar, encarcelar y ser causa del fin de su propio padre, Abū Naṣr Sacd:

E pasó tan adelante la crueldad deste rey, que bastó para no dexar en su reyno hombre que fuese de hecho en cosa de guerra ni de consejo, e traía casy por refrán: «Mataldo que el muerto no faze mal a nadye»; y así, tenía tan grand subjección en el reyno todo, que casi todos tenblaban dél en hoýr su mando (s. XVI, fol. 5r).

Por tanto, Baeza nos ofrece la paremia invocada de una forma bien efectista, como conclusión de un tortuoso entramado de luchas políticas en Granada que se había iniciado con el asesinato del sultán Muḥammad X y sus hijos.

Esta paremia aparece en otras formas a lo largo de la literatura castellana: “el muerto no muerde” (Herrera, 1615, p. 26); o la más popular: “perro muerto no muerde”, (Mariana, 1601a, p. 241 y 1601b, p. 206, Mártir Rizo, 1629, fol. 36v), derivado de la forma latina: “canis mortuus, non mordet” (Cantera, 2005, p. 39); también aparece desarrollada y asociada a otra paremia (“a enemigo que huye, puente de plata”), en la forma: “que perro muerto no ladra, y huydo no haze mal” (Mariana, 1601b, p. 795), con una variante parecida en Juan de la Cueva: “y esotro muerto se acaba. / Y león muerto no muerde, / ni hombre muerto a nadie daña” (1587, fols. 242r-242v).

Observamos, en primer lugar, que en casi todos estos casos se están aplicando las paremias al relato historiográfico y que sirven para sentenciar conclusiones definitivas sobre las diferentes situaciones históricas planteadas.

En segundo lugar, que la paremia convocada por Baeza era familiar a los receptores de la época por lo que, en el caso de la muerte de los jóvenes príncipes, no hacía falta explicarla. Un estereotipo tan común permitía los sobreentendidos.

En tercer lugar, la paremia presente en el texto permite ofrecer un resultado lógico, por tanto, plausible, sobre la acción, por extraña y compleja que se presente al receptor: es causal y concluyente.

Por otra parte, sobre este tópico sí puede establecerse gradualidad: cuantos menos enemigos, mayor seguridad; y, en el caso del poder, cuantos menos rivales, mayor autoridad indiscutible.

Pero hay, además, en el tema (tópico) de la sentencia, otra gradualidad, que se aplica al concepto de tiempo. Porque sí se puede morir antes o después, de forma tranquila y en su momento (digamos, esperanza de vida), o abrupta y anticipada.

Y esto se resalta, en la sentencia, por medio de la expresión sin ambages de la juventud de los dos asesinados, su infancia, que agrava la crueldad de las muertes y la maldad de sus asesinos, a la vez que, paradójicamente, justifica la acción desde el punto de vista de los ejecutores: se anticipan astutamente a los peligros potenciales. Hay una lógica natural implícita en un acto explícitamente antinatural.

La presencia del concepto temporal es evidente en el núcleo del de la trama planteada por Moro:

And forasmuch as his mind gave him that, his nephews living, men would not reckon that he could have right to the realm, he thought therefore without delay to rid them, as though the killing of his Kinsmen could amend his cause and make him a kindly king.

Whereupon he sent one John Green, whom he specially trusted, unto Sir Robert Brakenbury, Constable of the Tower, with a letter and credence also that the same Sir Robert should in any wise put the two children to death (1976, pp. 85-86, 1557, p. 67)185

Como vemos, para Moro la muerte del rival no solo no hace mal, como sentenciaba Baeza, sino que, incluso, reporta un beneficio. Pero este beneficio solo es posible si se produce en el momento oportuno, antes de

185 Y puesto que, en su mente le pareció mal que, con sus sobrinos vivos, los hombres no considerarían que podría tener derecho al reino, pensó, por lo tanto, deshacerse de ellos sin demora, como si el asesinato de sus parientes pudiera enmendar su causa y hacer de él un rey bondadoso.

Después de lo cual envió a un tal John Green, en quien confiaba especialmente, a ver a sir Robert Brakenbury, condestable de la Torre, con una carta y credenciales también, en la que decía que el mismo Sir Robert debería, en cualquier caso, dar muerte a los dos niños.

que la amenaza potencial que representaban los príncipes cuando eran niños pudiera concretarse en una situación efectiva al crecer.

Baeza también explota el concepto temporal y lo hace en su estilo, sobrio y directo, cuando resalta la “harto pequeña edad” de las víctimas.

Aquí se establece una nueva gradación en la sentencia, esta vez relacionada con la idea: A menor edad de los asesinados, mayor crueldad y alevosía en la acción y, de forma implícita, mayor saña y amoralidad de los asesinos.

El topos convocado en esta ocasión aparece de forma explícita en un drama de Shakespeare, *The Tragedy of King Richard III* 186, influenciado en gran medida por Moro (Weir, 2014, p. 11), donde se expresa esta necesidad de eliminar el peligro antes de que materialice su amenaza.

El dramaturgo isabelino pone la paremia en boca, no de forma inocente, de uno de los asesinados, el joven duque de York:

Grandam, one night, as we did sit at supper, / my uncle Rivers talk'd
how I did grow / More than my brother : 'Ay', quoth my uncle Gloucester, / 'small herbs have grace, great weeds do grow apace'. / And since, methinks, I would not grow so fast, / because sweet flowers are slow and weeds make haste (1880, p. 44, 1597, fol. [E3v]187.

La fórmula elegida por Shakespeare deriva de la Latina: “Herba mala cito crescit” (Cantera, 2005, p. 313), en castellano “La mala yerva presto crece” (Silva, 1536, p. [91]; Martín Caro, 1675, p. 189), o una forma muy próxima a la empleada por Shakespeare: “La yerva mala presto crece, y antes de tiempo envejece” (Núñez de Guzmán et. al., 1621, fol. 58r), y variantes como: “Árbol que presto crece, y fructifica, presto muere” (Ramírez, 1629, fol. 17r).

186 El texto de Shakespeare se copia según la edición de Wright (1880)

187 Abuela, una noche, mientras nos sentábamos a cenar, mi tío Rivers me habló de cómo crecí más que mi hermano. “Sí”, dijo mi tío Gloucester, “las pequeñas hierbas tienen gracia; las malas hierbas crecen rápidamente”. Y como me parece, no crecería tan rápido, porque las flores dulces son lentas y las malas hierbas se apresuran.

El estereotipo, en el contexto del relato de Moro o de la tragedia shakespeariana, tiene una forma implícita derivada bastante evidente: “arrancar las malas hierbas”. Los dos autores no consideran a los jóvenes príncipes “malas hierbas” pero sí, sin duda, tienen esa consideración para sus asesinos, pues su existencia hace presente la amenaza de la pérdida del poder.

Shakespeare expresa, además, de forma cínica, por boca de Ricardo III, entonces aún duque de Gloucester, la doble posibilidad de interpretar este topos: “I am too childish-foolish for this world” (1880, p. 18, 1597, fol. [C]v)188. En este caso, no se destaca el beneficio de la acción, sino el daño causado a un inocente.

En Hernando de Baeza el estereotipo es implícito a lo largo del texto, se puede decir que es un *leiv-motiv* que se repite, de forma muy semejante, en la ejecución del joven Yūsuf, hijo del sultán Abū l-Ḥasan cAlī, asesinado en Almería por su tío al-Zagal cumpliendo órdenes del propio padre del muchacho.

Como contrapunto a estas muertes anticipadas, Moro y Baeza ofrecen los casos contrarios, la muerte de los gobernantes por rivales que ya han alcanzado el poder suficiente para cumplir la amenaza: en el caso de Moro, la muerte de Enrique VI de Lancaster, supuestamente por mano de Ricardo III; en el caso de Baeza, de Muḥammad X y sus sucesores y verdugos, Abū Naṣr Saqd y su hijo Abū l-Ḥasan cAlī, este alienado y dejado morir por su hermano al-Zagal. Baeza recurre a una segunda paremia, que da a sus muertes un sentido marcadamente ejemplar: “¡O admirable juicio de Dios, que por la manera que él trató a su padre, su hermano trató ha él hasta dalle la misma muerte e sepultura!” (s. XVI, fol. 13v).

Es evidente la convocatoria, en este caso, de la vieja sentencia: “Quien a hierro mata, a hierro muere”, que deriva del proverbio latino: “Qui gladio ferit, gladio perit”; o “qui amat gladium, gladio peribit” (Cantera,

188 ¡Soy demasiado bobo e infantil para este mundo!

2005, pp. 189, 191 y 368), presente en la cita evangélica: “que todos los que manejan espada, a espada morirán” (Mt., 26:52)189.

Todos estos magnicidios explican, por tanto, las muertes prematuras y violentas de los infantes. Moro, en su caso, anticipa la idea al hablar de la muerte de Enrique VI:

He slew with his own hands King Henry the Sixth, being prisoner in the Tower, as men constantly say, and that without commandment or knowledge of the King, which would undoubtedly, if he had intended that thing, have appointed that butcherly office to some other than his own born brother (1976, p. 9, 1557, p. 37)190.

2.2. TOPOS INTRÍNSECO: LA PALABRA “ALMOHADA”.

En ambos relatos nos encontramos, además, con un destacado topos intrínseco de interesantes significados: la palabra “almohada” que contiene, aparte su significado literal, otros extrínsecos de naturaleza específicamente tópica.

El topos almohada y más la frase “muerte con una almohada”, va asociada a la idea del fallecimiento prematuro de los niños, ya sea de forma accidental o intencionada, pues hasta el día de hoy es causa de ambos tipos de muerte y es una forma característica de infanticidio, como demuestra la literatura criminalística desde hace varios siglos (Tardieu, 1883, p. 135).

Como cualquier tópico está cargado de diferentes significados contradictorios. Por un lado, este modo, digamos, tradicional de sacrificio de los niños por sus propias madres o personas a su cargo es un acto que, más que saña homicida, implica un sentido caritativo, algo de conmiseración y respeto hacia la figura infantil, precisamente por el instrumento elegido para la ejecución, una blanda almohada y no un afilado cuchillo, por ejemplo, lo que hace el acto mucho más tolerable. Esto se aprecia

189 Se cita por las Ediciones Paulinas (1986).

190 Mató con sus propias manos al rey Enrique VI siendo prisionero en la Torre, como dicen los hombres constantemente, y sin mandamiento o conocimiento del rey (Eduardo IV) que, indudablemente, si hubiera querido tal cosa, habría nombrado para ese oficio de carnicero a alguien que no fuera su propio hermano.

bien en Baeza, en el contraste entre las muertes de los herederos de Muḥammad X y la del hijo de su asesino, Yūsuf, muerto por degollamiento a manos de su tío al-Zagal por orden de su propio padre, Abū al-Ḥasan cAlī. Las consecuencias de este segundo crimen son funestas: llevan al padre homicida a la locura y a su ruina física y moral. Paradójicamente, desde el punto de vista del sentimiento aristocrático esta muerte debería haber sido más tolerable, puesto que el degollamiento era la forma de ejecución reservada a los nobles, frente a la ignominia del ahogamiento. La crudeza de la muerte, sin embargo, se aprecia como un acto de mayor violencia que en el caso de la asfixia.

La elección del ahogamiento como modo de asesinato de dos jóvenes herederos al trono añade al crimen un acto de deshonor que trata de privar a las víctimas de la dignidad, además de la vida, deshabilitarlos de sus derechos hereditarios, lo que destapa la verdadera intencionalidad de los asesinos.

En el caso de Moro, que sirvió a Enrique VII, no pudo pasar por alto el destino que este dio a Perkin Warbeck, ahorcado en 1499 por su pretensión de ocupar la personalidad de uno de los dos infantes desaparecidos en la Torre, el duque de York. Con el ahorcamiento, el primero de los Tudor dejaba patente a la ciudadanía de Londres el origen plebeyo del usurpador y su incapacidad para reinar. Sin embargo, la almohada usada como instrumento de ejecución puede ofrecer otra lectura diferente, pues en la Europa medieval existía una actitud característica y ejemplar del rey al afrontar su muerte, un *memento mori* o “modus moriendi privativo de la realeza”, en palabras de Pérez Monzón (2007), que tuvo especial importancia en el siglo XIII, un tiempo de “codificación y tipificación del concepto de monarquía” que se expresaba, de forma gráfica, en el acto de acostar el rey la cabeza sobre un “façeruelo”, o almohada, como “único elemento de su lecho mortuario”, símbolo de humildad al afrontar su final (p. 380). En el relato de Moro parece que encontramos huellas de este antiguo modo regio de morir, pues se nos muestra al rey Eduardo IV en su lecho de muerte apoyado sobre almohadas mientras, de forma premonitoria, muestra suspicacia sobre el futuro de sus hijos:

considering the youth of his children-albeit he nothing less mistrusted than that that happened, yet well foreseeing that many harms might grow by their debate while the youth of his children should lack discretion of themselves and good counsel of their friends (1976, p. 11, 1557, p. 38)191.

Como estamos viendo, el topos “almohada” convoca estereotipos de doble sentido, que van oscilando entre una acción suave y otra cruel, una noble y otra innoble. Está, por tanto, cargado de significados de doble sentido. En la lexicografía clásica inglesa, en Sheridan por ejemplo, la definición de “almohada” lleva implícita la idea de blandura, comodidad y suavidad: “a bag of down or feathers laid under the head to sleep on” (1780, p. [144])192. En español tenemos la misma idea: “funda de lienzo, tela, cuero u otra cosa semejante, que llena de pluma, lana o algodón, sirve para sentarse con blandura y conveniencia, o para recostar la cabeza en la cama” (RAE, 1726, p. 233).

Desde el punto de vista paremiológico, el término “almohada” ha dado juego en diversas lenguas a diferentes paremias que ilustran el concepto de lo privado, lo íntimo, lo confortable e, incluso, lo confiable. Por ejemplo, la familiar: “consulta el almohada” (Lope de Vega, 1617, fol. 6v), “consult with your pillow” (Jermin, 1658, p. 102), que en el siglo XVII se explicaba por Martín Caro mediante la prosopopeya: “El almohada es buen consejero” (1675, p. 107). Pero, además, se le ha dado un sentido moral: “porque no ay almoada más blanda, que la seguridad de la buena conciencia” (Andrade, 1647, p. 1016), “a good conscience a soft pillow” (Fenner, 1651, p. 80). La almohada como herramienta de ejecución tiene, por tanto, doble sentido: muestra la perfidia de una acción premeditada y la saña de unos asesinos que no muestran alteración de sus conciencias ante el crimen cometido, además, en un espacio singularmente seguro, en principio, para la víctima.

191 Teniendo en cuenta la juventud de sus hijos, aunque nada menos que sospechando lo que sucedió, sin embargo, previendo que muchos perjuicios podrían crecer por los debates familiares mientras que la juventud de sus hijos carecía de discreción sobre sí mismos y del buen consejo de sus amigos.

192 Una bolsa de plumón o plumas debajo de la cabeza para dormir.

El tema del magnicidio por medio de la almohada como vía de transmisión del trono está ya presente en la historiografía romana. Suetonio relata, entre las diversas versiones sobre la muerte de Tiberio, la asfixia con una almohada de modo más o menos alevoso y con posible implicación de su sucesor Claudio, aunque puesto en obra por medio de intermediarios (Suetonio, 1992a, p. 367, 1992b, p. 21). Esta historia fue, desde luego, conocida y difundida en el siglo XVI, por ejemplo, en la obra del humanista castellano Pedro Mejía (1540, fols. 39r-39v), lo que nos señala una clara dirección para conocer el origen de la trama en los relatos de Moro y Baeza: a través de la fuente clásica original o por medio de reelaboraciones. Mejía aplica la anécdota histórica con el mismo fin argumental que Baeza y Moro, aunque en sentido inverso, esto es, dirigiendo el efecto de la ejemplaridad hacia los asesinados y no hacia los asesinos: “los malos reyes y tiranos (...) siempre han malos fines” (1540, fol. 39r). Estamos, por tanto, ante un lugar común que servía en la época para la exposición de una lección sobre política de gobierno.

3. LA ARGUMENTACIÓN

Llegamos, por tanto, al núcleo de la trama de ambas obras, el desenlace que conlleva el desarrollo de los estereotipos convocados a lo largo de la redacción: En Baeza, la muerte de los dos hijos de Muḥammad X conduce, por derroteros insospechados en el momento de producirse, a la posterior legitimación de la sucesión dinástica que se origina con ella: la de Abū Naṣr Saḍd y su hijo Abū al-Ḥasan cAlī, ya que este desposó, ————— en la obra de Baeza, que no en la vida real —————, con una hija del Muḥammad X y, por tanto, hermana de los niños asesinados por él, fórmula que se repite en el caso del hijo y sucesor de este sultán, Muḥammad XI (Boabdil). Esta unión enlazaba las dos facciones rivales enfrentadas en Granada desde tiempo atrás, desde el reinado de Muḥammad IX el Izquierdo, mediado el siglo XV, etapa que, precisamente, da comienzo al relato de Baeza

En Moro, y después en Shakespeare, apreciamos una trama semejante: Ricardo III casará con la esposa del difunto, Anne Neville, aparentemente asesinado por él, Eduard de Lancaster, príncipe de Gales, hijo de Enrique VI, acto que permitía unir las casas de York y de Lancaster y

cerrar el ciclo de la guerra de las Dos Rosas que ocupó el siglo XV británico. Por tanto, al igual que sucede en Baeza, la casa que se extinguía con los infanticidios volvía a renacer de la mano del propio asesino por la vía femenina. A su vez, Enrique VII, que fue ejecutor indirecto de Ricardo III, casó con la hija de Eduardo IV y hermana de los niños asesinados, Elisabeth de York, legitimando la dinastía resultante, los Tudor, a quienes Moro sirvió con dedicación.

Y es aquí, en la línea argumental, donde se acaban de revelar todas las concomitancias de ambos textos. Ninguno llega a la conclusión histórica y quedan literal y literariamente truncados. Moro nunca lleva a Ricardo III a los campos de Bosworth, pues todo acaba en el matrimonio de Enrique VII, que se produce “with infinite benefit to the realm by the conjunction of those two bloods in one, whose several titles had long enquired the land” (1976, p. 93, 1557, p. 70)¹⁹³.

En Baeza, los Reyes Católicos nunca llegan a tomar Granada: Las capitulaciones ponen fin, drásticamente, a la dinastía nazarí y a la historia del sultanato y sus disputas políticas. Los últimos en salir de escena son los negociadores del pacto de rendición que acabó con la historia política de al-Andalus.

CONCLUSIÓN

Desde luego, no se puede concluir que haya una conexión directa que implique lectura entre Baeza y Moro (la redacción casi simultánea de sus respectivos textos impediría, además, siquiera plantearlo), mucho menos entre Shakespeare y Baeza, pero las conexiones entre ambos relatos históricos, más allá de los datos fehacientes consignados en ellos, son muy evidentes en la carga estereotípica que contienen. Como señala Laín Entralgo al restar toda intención esencialista al concepto castrista de vividura: “la singularidad radical de las distintas culturas particulares no es incompatible con su mutua comparabilidad” (1968, p. 21).

¹⁹³ Con beneficio infinito para el reino por la conjunción de esas dos sangres en una, cuyos varios títulos habían inquietado el país durante mucho tiempo.

Para él, el “modo occidental” de ser hombre se caracteriza, precisamente, por su tendencia a lo universal: “la posibilidad, inventada por la Antigua Grecia, de hablar al hombre en cuanto tal, a todos los hombres, cualesquiera que sean sus diferencias accidentales” (Entralgo, 1968, pp. 22-23).

Un escritor inglés y otro castellano del siglo XVI comparten pocas similitudes, más allá de pertenecer al ámbito cultural de Occidente, y este acervo común, con todo lo que tiene de universal, explica para mí las interesantes conexiones presentes en sus obras literarias.

La presencia de estereotipos idénticos o semejantes en las obras literarias permite un interesante ejercicio de literatura comparada y enfatiza las relaciones entre culturas alejadas pero conectadas por una vasta genealogía de lecturas compartidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. de (1647). Avisos espirituales de la gloriosa madre Santa Teresa de Jesús (V. 2). Carlos Sánchez Bravo.

ANSCOMBRE J.-C. (2011). Sens et référence: des topoï à la théorie des stéréotypes. Cours donné à l'Université de Paris-Sorbonne CNRS-LDI, 1-9.
<http://determinants.free.fr/textesatelierjuini1/Topoianscembre2011.pdf>

ANSCOMBRE J.-C. (1995). Semántica y léxico: Topoï, estereotipos, y frases genéricas. *Revista Española de Lingüística*, 25(2), 297-310.

ANSCOMBRE J.-C. y O. Ducrot (1994). La argumentación en la lengua. J. Sevilla y M. Tordesillas (Ed.). Gredos.

ASPRER DE NEUBURG, M. C. Y SANCHO RAYÓN, J. (eds.) (1877). “Inventario y tasación de los bienes de don Fernando de Valenzuela (Archivo del Palacio Real de Madrid, d. Carlos II, Casa, L. 60)”. Colección de documentos inéditos para la Historia de España, 67, 135-292.

BAEZA, H. de (s. XVI). Historia de los reyes moros de Granada. Real Biblioteca del Palacio Real de Madrid, RB II/2503.

- BRUXELLES, S. y H. de CHANAY (1998). Acerca de la teoría de los topoi: estado de la cuestión. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 17-18, 349-383.
- CALDERÓN DE LA BARCA, P. (1636). “Comedia famosa de La dama duende”. En J. Calderón de la Barca (Ed.), *Primera parte de Comedias de don Pedro Calderón de la Barca* (fols., 195r-222r). María de Quiñones.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. (2005). *Diccionario Akal del refranero latino*. Ediciones Akal.
- CUEVA, JUAN DE LA (1587). *Coro febeo de romances historiales*. En casa de Joan de León.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1975). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo Veintiuno Argentina Editores.
- FENNER, W. (1651). *The Works of Mr. William Fenner*. T. Maxey.
- HERRERA, A. de (1615). *Historia general de los hechos de los castellanos en las islas y Tierra Firme del Mar Océano*. Década quinta. Juan de la Cuesta.
- JERMIN, M. (1658). *The Fathers Institution of His Childe*. Ralph Wood.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1968). *Una y diversa España*. E.D.H.A.S.A.
- LOPE DE VEGA, F. (1617). “Comedia famosa de la prueba de los ingenios”. En *Doze comedias de Lope de Vega, sacadas de sus originales por él mismo* (V. 9, fols. 1r-27r). De la viuda de Alonso Martín.
- MARIANA, J. DE (1601a). *Historia general de España* (V. 1). Pedro Rodríguez.
- MARIANA, J. DE (1601b). *Historia general de España* (V. 2). Pedro Rodríguez.
- MARTÍN CARO Y CEJUDO, G. (1675). *Refranes y modos de hablar castellanos con latinus*. Julián Izquierdo.
- MÁRTIR RIZO, J. P. (1629). *Historia trágica de la vida del duque de Biron*. Sebastián de Cormellas.
- MEJÍA, PEDRO (1540). *Silva de varia lección*. En casa de Juan Cromberger.
- MORE, T. (1976). *King Richard III and Selections from the English and Latin Poems*. Sylvester, R. S. (Ed.). Yale University Press.

- MORE, T. (1557). “The history of King Richard the thirde (unfinished)”. In *The Workes of Sir Thomas More* (pp. 35-71). At the costes and charges of John Cawod, John Waly, and Richarde Tottell.
- NÚÑEZ DE GUZMÁN, H., MAL LARA, J. DE Y GARAY, B. de (1621). *Refranes o proverbios en romance () y la Filosofía vulgar de Juan de Mal Lara (...)* van juntamente las quatro cartas de Blasco de Garay. A costa de Luis Manescal.
- PÉREZ MONZÓN, O. (2007). “‘Quando rey perdemos nunq[u]a bien nos fallamos’... La muerte del rey en la Castilla del siglo XIII”. *Archivo Español de Arte*, 80(320), 379-394.
- RAMÍREZ DE CARRIÓN, M. (1629). *Maravillas de Naturaleza*. Juan Batista de Morales.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española (1726). *Diccionario de la lengua castellana* (V. 1). En la Imprenta de Francisco del Hierro.
- La Santa Biblia (1986). Lamadrid, A. G. et al. (Eds.). Ediciones Paulinas.
- SHAKESPEARE, W. (1880). *Select Plays. The Tragedy of King Richard the Third*. Wright, W. A. (Ed.). At The Clarendon Press.
- SHAKESPEARE, W. (1597). *The Tragedy of King Richard the Third*. Valentine Sims.
- SHERIDAN, T. (1780). *A General Dictionary of the English Language* (V. 2). J. Dodsley, Pall-Mall; C. Dilly, in the Poultry; and J. Wilkie, St. Paul’s Church-Yard.
- SILVA, F. de (1536). *Segunda comedia de Celestina*. Pedro de Castro.
- SUETONIO (1992a): *Vidas de los doce césares* (V. 1). Editorial Gredos.
- SUETONIO (1992b): *Vidas de los doce césares* (V. 2). Editorial Gredos.
- TARDIEU, A. (1883). *Estudio médico-legal sobre el infanticidio*. Establecimiento Tipográfico-Editorial de Daniel Cortezo y Ca^a.
- WEIR, A. (2014). *Richard III & the Princes in the Tower*. Vintage Books.
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.

LAS IDEAS SOBRE LA FICCIÓN LITERARIA ENTRE ARISTÓTELES Y EL SIGLO XX

MIGUEL AMORES

Universidad de Salamanca/IEMYRbd, España

RESUMEN

Llama la atención la escasa presencia que, con ciertas excepciones, tienen los autores del periodo comprendido entre la Grecia clásica y la segunda mitad del siglo XX en los desarrollos teóricos modernos sobre la teoría de la ficción literaria. ¿Cuál es la razón de esta ausencia, que dificulta en extremo la historización de las diferentes ideas sobre la ficción en un periodo de más de dos milenios? ¿Cómo puede explicarse, sobre todo si tenemos en cuenta la absoluta ubicuidad del concepto dentro de los estudios literarios? En este artículo se describen los perfiles básicos de esta anomalía teórica y se defienden cuatro posibles razones que, en dinámica de intensa complementariedad, explicarían esta ausencia: la singularidad epistemológica de la ficción literaria, que exige una serie de elementos que no fueron posibles hasta bien entrado el siglo XX (préstamos conceptuales interdisciplinarios de la lógica modal y la pragmática lingüística y un método de conocimiento propiamente *teórico*); la aparición tardía (finales del siglo XVIII) del concepto moderno de *ficción* como consecuencia de la madurez artística alcanzada por ciertas sociedades avanzadas; la larga vigencia de la teoría aristotélica de la mimesis, que no alentó la elaboración de otras teorías, y la dinámica de infiltración teórica masiva de la ficción, que hizo que las ideas sobre ella se desarrollaran de forma indirecta y camuflada a partir de la teorización de otros conceptos teórico-literarios, particularmente el de *género literario*.

PALABRAS CLAVE

Teoría de la ficción, historia de la teoría de la ficción, *Poética* de Aristóteles.

1. INTRODUCCIÓN: ¿UN VACÍO BIBLIOGRÁFICO DE VEINTITRÉS SIGLOS?

El estudio específico de la ficción literaria, que se constituyó como una rama diferenciada dentro de la teoría literaria en la década de los setenta¹⁹⁴, históricamente ha prestado poca atención al periodo comprendido entre la *Poética* aristotélica (s. IV a. C.) y los primeros años del siglo XX. La mayoría de los trabajos contemporáneos centrados en el fenómeno de la ficción literaria, desde un punto de vista cronológico, no se remontan más allá de autores como Frege, Russell o Meinong¹⁹⁵. Y de los que sí lo hacen, muchos, como por ejemplo Ricoeur (1987 y 2008), Hamburger (1995), Reisz (1979 y 1981), Schaeffer (2002), Genette (1993) o Walsh (2007) suelen dar un enorme salto cronológico de veintitrés siglos hasta enlazar sus razonamientos con las reflexiones aristotélicas (o platónicas).

No se trata de una regla absoluta, como hacen patente teóricos como Doležel (1997, p. 59 y ss.), que destaca la aportación de autores del XVIII como Bodmer, Breitinger o Baumgarten a la configuración de la noción de *mundo posible*, o Lavocat (2010), que aborda la conceptualización de los imposibles y las paradojas ficcionales llevados a cabo por Castelvetro y Patrizi¹⁹⁶ y las compara con los enfoques modernos. Por

¹⁹⁴ Según Dawson (2015, pp. 74-75), la ficcionalidad como “campo de estudio nominal” surgió a partir de la década de los setenta. Y lo hizo no en el ámbito de la teoría literaria, sino en el de la filosofía del lenguaje y en el de la lógica. Esto provocó que desde sus orígenes la disciplina se planteara como un debate entre las posiciones pragmáticas (Schmidt, Wildekamp) y las de adscripción semántica (Gabriel), algo que se vio favorecido por los debates desarrollados en las páginas de la revista *Poetics*. Dawson sitúa como antecedentes de este estudio específico de la ficcionalidad los trabajos de Frege (1984 [1892]), Vaihinger (2009 [1911]), Strawson (1950) y Lewis (1978).

¹⁹⁵ Conviene recalcar que esta afirmación se limita a los trabajos contemporáneos que abordan desde la perspectiva específica de la teoría de la ficción el fenómeno de la ficcionalidad literaria, y no a documentos de carácter más general como historias de la teoría de la literatura o trabajos que versan sobre conceptos relacionados como *imitación* o *géneros literarios*.

¹⁹⁶ En este sentido, en Lavocat (ed.) (2010) se pueden consultar los artículos de Noille-Clauzade (“Considérations logiques sur les nouveaux styles de fictionalité: les mondes de la fiction au XVII^e siècle”, pp. 171-189); Demone (“Objects fictifs et « êtres de raison », locataires de mondes à la Renaissance”, pp. 129-141) y Duprat (“Des espaces imaginaires aux mondes possibles. Syllogismes de paradoxes baroques”, pp. 141-171) en los que desde diversos puntos de vista

otro lado, no es menos cierto que en lo que llevamos de siglo XXI, y especialmente en los últimos años, ha habido numerosos trabajos centrados en rastrear la evolución histórica del estatuto no factual de la literatura y la configuración de la ficción literaria en su sentido moderno (Gallagher 2006 y 2011; Paige, 2011; Lavocat, 2016, Fludernik, 2018, etc.). Sin embargo, estos últimos trabajos suelen estar centrados en la indagación en las características socio-culturales que permitirían hablar (o no) de ficción literaria en un sentido moderno en épocas anteriores al siglo XIX, y no tanto en las aportaciones teóricas de autores concretos de ese periodo.

Por último, incluso en obras con vocación de manual que realizan recorridos históricos por las teorizaciones ficcionales literarias, como es el caso de la obra *Narración y ficción* (2011), de Garrido Domínguez, se le presta relativamente escasa atención al periodo comprendido entre la Grecia clásica y finales del siglo XIX. En este caso concreto, el autor solo dedica unas decenas de páginas a las aportaciones teóricas de autores como Plotino, Castelvetro, Sidney, Cervantes, Wordsworth, Kant o Hegel.

Se trata de una circunstancia que contrasta con la notable continuidad teórica que a lo largo de los siglos han tenido otras cuestiones literarias no menos fundamentales, como por ejemplo la de los géneros. Hablamos de una noción que, como en el caso de la ficcionalidad, también parte de una teorización original platónico-aristotélica. Pero, al contrario que en el caso de la ficcionalidad literaria, los géneros fueron objeto de una intensa teorización en el periodo comprendido entre la Grecia antigua y los inicios del siglo XX¹⁹⁷. Y este intenso cultivo teórico es

se abordan los precedentes teóricos históricos de la moderna teoría de los mundos posibles ficcionales.

¹⁹⁷ Como simple muestra de este intenso cultivo teórico que han tenido los géneros entre la Grecia clásica y el siglo XX, sin ningún afán de exhaustividad, ofrecemos aquí una lista de autores y títulos relevantes: Quintiliano (*Instituciones oratorias*); Horacio (*Retórica a Herenio*); Cicerón (*De inventione* y *Particiones oratorias*), Jean de Garlande (*Parisiana poetria*); Minturno (*Arte poética*); Cascales (*Tablas poéticas*); Lope de Vega (*Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*); Fernando de Herrera (*Obras de Garcilaso de la Vega con anotaciones de Fernando de Herrera*); Boileau (*Arte poética*); Lessing (*Laocoonte o sobre los límites en la*

ampliamente reconocido (y recogido desde un punto de vista bibliográfico) por los autores modernos. El contraste es aún mayor si se tiene en cuenta que, con la posible excepción de ciertas tipologías genéricas modernas como el Nuevo periodismo, podría afirmarse que en gran medida el concepto de *ficción literaria literaria* preexiste y contiene al de *género literario* (ver apartado siguiente). Se trata de una jerarquía lógico-conceptual que ya recoge la *Poética*, en la que se afirma la existencia de “improvisaciones” literarias previas al establecimiento de géneros propiamente dichos como la tragedia o la epopeya (*Poética* IV, 1448b).

2. CUATRO POSIBLES MOTIVOS

Conviene apuntar desde el principio que este supuesto vacío bibliográfico no responde a razones simples. No se podría decir, en este sentido, que la razón por la que los teóricos de la ficción modernos apenas prestan atención a los autores comprendidos entre Platón y Frege sea que en más de 2.000 años no hubiera reflexiones de interés al respecto. En nuestra opinión, la notable ausencia de menciones a teóricos de este periodo se explica porque, debido a una serie de razones de orden histórico y epistemológico, sus reflexiones (casi siempre indirectas) sobre la ficción, en la medida en que han podido considerarse tales, han tenido un interés limitado para los teóricos modernos. A continuación describimos cuatro de las razones que consideramos más importantes.

2.1. LA MODERNIDAD DEL MODO TEORÍA

Según Dawson (ver nota 1), la teoría de la ficción no se estableció como “campo de estudio nominal” hasta la década de los setenta del siglo XX. No fue hasta entonces cuando se pudo abordar el estudio de la ficción literaria como un elemento diferenciado y separado (una categoría “discreta” en sentido matemático, en palabras de Ronen [1994, p. 82]), y no como un elemento presupuesto dentro de otros conceptos teórico-literarios (ver apartado 2.4). Y en dicho establecimiento conceptual

pintura y poesía); Luzán (*Poética o reglas de la poesía en general y de sus principales especies*); Diderot (*Entretiens sur Le Fils Naturel*); Friedrich Schegel (*Cartas sobre la novela, Épocas del arte poético*); Hegel (*Estética*); Brunetière (*L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*).

tuvieron una influencia clave una serie de préstamos conceptuales procedentes de otras disciplinas que igualmente tuvieron su gran expansión en el siglo XX, particularmente las nociones de *mundo posible* (procedente de la lógica modal) y el de *acto de habla* (proveniente de la pragmática lingüística).

Por otro lado, no se puede pasar por alto el particular modo de conocimiento que exige la ficción literaria como objeto de estudio. Con esto nos referimos a que la teoría de la ficción supone un ejemplo claro de *teoría*, en el sentido en que le da Culler a este término (2000, pp. 26 y ss.). Según el teórico inglés, la teoría es un modo de conocimiento no solo contrapuesto a lo práctico, sino caracterizado también rasgos como la complejidad, entendida esta como el rechazo de los razonamientos simples o intuitivos; por la puesta en relación interdisciplinaria de una serie de elementos de distinta naturaleza, que a menudo parecen no tener ninguna relación con el objeto principal (en este caso, las diferentes teorías de la ficción suelen ser constructos teóricos heterogéneos donde se articulan conceptos propios de los estudios literarios con otros ajenos como los mundos posibles, los actos de habla, la teoría de la relevancia, la tendencia antropológica a la lógica del ‘como si’, el pensamiento biopolítico de Foucault, etc.); por el carácter a menudo verosímil o plausible, pero rara vez plenamente validable o refutable, de sus conclusiones...

Nada de esto existía en el periodo comprendido entre el siglo IV a. C. y el siglo XIX d. C. Ni adaptaciones teóricas de conceptos procedentes de la lógica modal o la pragmática lingüística, ni mucho menos el modo de indagación que es propio al estudio de la ficción literaria, el *modo teoría*. Los teóricos de este largo periodo que suelen citarse (Plotino, Macrobio, San Agustín, Isidoro de Sevilla, los comentaristas renacentistas de Aristóteles, Sidney, Cervantes, Wordsworth, etc.) en general concebían la ficción como una suerte de imitación de la realidad que había de someterse a una serie de exigencias lógicas, estéticas y/o ético-religiosas. Se trata de una perspectiva que resultaba demasiado estrecha para comprender o teorizar de una forma plena el concepto de *ficción*.

Ahora bien, en este sentido, un autor como Aristóteles, anterior cronológicamente a todos los antes mencionados, ¿por qué habría de ser diferente? En nuestra opinión, habría varias razones. En primer lugar, porque su *Poética*, en lo fundamental, libera a la poesía de casi cualquier obligación moral, lo que facilitaría analizarla en sus justos términos (también en lo que respecta al aspecto de la relación de la obra con el mundo). Pero, sobre todo, porque su razonamiento se asemeja en algo a las osadas maniobras teóricas que hoy dominan el campo de la teoría de la ficción. Es decir, Aristóteles concibe la no factualidad de la poesía en términos de imitación; considera que este es una tendencia humana innata y estima que, en su manifestación práctica, la obra poética se estructura en función del modelo que propugna el género literario al que pertenece. Pero la clave es que esto último se concreta en el establecimiento de un isomorfismo teórico entre la armonía biológica absoluta que encarnan los animales (cuyos diferentes componentes biológicos se articulan para constituir un todo estructuralmente perfecto) y aquella armonía entre componentes distintos (formales, temáticos, argumentales, etc.) que vertebra un género literario.

La clave es que este paralelismo no se limita a aspectos superficialmente estéticos; Aristóteles no se limita a decir que la estructura y las formas de las obras poéticas han de imitar sin más la armonía animal, algo que ya estaba presente en Platón (*Fedro* 264c) y que era un auténtico lugar común entre los rétores griegos de la época (Lledó, 1986, p. 383). Este isomorfismo tiene una dimensión epistemológica profunda, de analogía estructural y a múltiples niveles entre los organismos biológicos y las obras poéticas. Dicho isomorfismo, en lo que respecta a la ficción, sirve para establecer una normatividad propia para la enunciación poética, que de ninguna manera se pueda juzgar según los criterios (de factualidad) tradicionales (verdad-mentira, moralidad-inmoralidad, concreción-inconcreción, claridad-oscuridad, etc.). Esta adaptación compleja del paradigma organicista biológico a la poesía, que se concreta en las normatividades específicas de los distintos géneros literarios (diferentes valores de verosimilitud y necesidad, etc.), le otorga a la poesía un sustrato epistemológico adaptado a su singularidad como objeto de estudio. Salvando todas las distancias, esta maniobra teórica (adaptación de un

paradigma normativo exoliterario que ayuda a establecer y sistematizar la singularidad epistemológica de la ficción literaria) es análoga a la que subyace a otros conceptos clave de la teoría de la ficción como el de *mundo posible* o *acto de habla*.

De este modo, y con la salvedad de razonamientos especialmente penetrantes como este de Aristóteles, la forma de conocimiento aplicable a la ficción literaria, el *modo teoría*, no pudo darse plenamente hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Así, la clave no es tanto que en el periodo comprendido entre el siglo IV a. C. y el XIX d. C. no hubiera reflexiones sobre la naturaleza de lo ficcional, sino que no había *teoría de la ficción* en el sentido en que hoy le damos a este sintagma.

2.2. EL SURGIMIENTO TARDÍO DE LA FICCIÓN EN SU SENTIDO MODERNO

Según Schaeffer (2002, pp. 134-135), y con independencia del grado de desarrollo cultural de cada sociedad, en todas existe, de una u otra forma, la capacidad de distinguir entre las narraciones factuales y aquellas que no hay que interpretar en un sentido literal. Sin embargo, a lo largo de la historia, no siempre ha existido la ficción literaria en su sentido moderno. O mejor dicho: la ficción, en su sentido actual, requiere un grado de madurez artística que no se ha dado de forma generalizada en las sociedades hasta épocas modernas. Con esto nos referimos a que no siempre ha existido la serie de convenciones sociales que hoy enmarcan las ficciones en tanto que artefactos de sentido, como por ejemplo la existencia de un “dominio delimitable cultura-arte” (Schmidt, 1999, pp. 204-205) (que establece un espacio autónomo de los contenidos ficcionales con respecto a las exigencias lógicas, estéticas, morales, etc. imperantes) o la “convención del fingimiento lúdico compartido” (Schaeffer, 2002, pp. 128 y ss.) (que establece que el público conoce de antemano el carácter empíricamente falso de los contenidos, y que sin embargo ni se sentirá engañado ni considerará al creador un mentiroso).

Gallagher (2006), en línea con una tradición crítica anglosajona en la que destaca Watt (1957), sostiene que el grado de madurez artística que presupone el concepto moderno de ficción no se logró hasta mediados del siglo XVIII, y que esto se produjo en el país más avanzado de la

época, Inglaterra. Además, este advenimiento de la ficción habría venido de la mano, de forma algo paradójica, de la expansión de la novela realista. Paige (2011) coincide con Gallagher en que la ficción moderna no nace en Occidente hasta el siglo XVIII, y que hasta entonces los contenidos de las obras literarias eran tenidos, o bien por ficcionalizaciones más o menos acusadas de hechos legendarios que quizá no eran reales, pero sí tenían un valor distinto al de la mentira (“periodo aristotélico”, desde los orígenes de la literatura hasta finales del siglo XVII), o bien por textos cuyos contenidos eran básicamente ciertos (“periodo pseudo-factual”, desde 1680 hasta finales del siglo XVIII).

Otros autores, como Nelson (1973), sitúan el nacimiento del concepto moderno de ficción en el Renacimiento, mientras que hay otros como Fludernik que se remontan hasta la Edad Media (2018). Pero con independencia de la posición exacta que se tenga con respecto a esta cuestión, lo que parece claro es que durante gran parte del periodo comprendido entre Aristóteles y Frege el valor que se le daba a la no literalidad de los contenidos que (retrospectivamente) hoy consideramos literarios no era homologable a lo que en la actualidad entendemos por *ficción literaria*. Esto habría impedido durante muchos siglos un estudio directo sobre la ficcionalidad de los textos y habría hecho que las reflexiones realizadas sobre ella (casi siempre indirectas) tuvieran un valor secundario para los teóricos de la ficción modernos. O dicho de otro modo: durante más de 2 000 años no habría habido aportaciones teóricas relevantes a la teoría de la ficción no sólo porque no habría habido *teoría de la ficción*, como se argumentó en el apartado anterior, sino porque durante la mayor parte de dicho periodo ni siquiera habría existido *ficción* en su sentido actual.

2.3. LA LARGA VIGENCIA DE LA TEORÍA ARISTOTÉLICA

La *Poética* aristotélica inaugura los estudios literarios en Occidente y supone un hito decisivo en la teoría de la ficción. Su tesis fundamental (la poesía como correlato cultural sofisticado de la aptitud humana innata de la imitación, y que se despliega armónicamente en función de las exigencias de verosimilitud y necesidad del género literario de pertenencia de cada obra) conserva en lo fundamental su vigencia aún hoy. Y,

desde luego, la mantuvo durante siglos. Esto es especialmente cierto sobre todo a partir de su redescubrimiento del texto en el siglo XVI en Italia, hasta el punto de que en muchos tratados sobre literatura del siglo XVIII¹⁹⁸ aún se invocaba la autoridad de Aristóteles como clave fundamental para situar al texto literario como artefacto de sentido.

En lo que respecta a nuestra cuestión, podría aventurarse que la larga vigencia de Aristóteles habría cubierto cualquier inquietud teórica sobre el estatuto lógico de la literatura (al menos en el periodo comprendido entre su redescubrimiento a comienzos del siglo XVI y finales del siglo XVIII). Y que incluso su enorme prestigio habría bloqueado cualquier posible novedad teórica al respecto. Si a esto se le añade que, como se decía en el punto anterior, según algunos autores, y con anterioridad al siglo XIX, la literatura fue tenida en lo fundamental como una suerte de imitación y/o fabulación limitada de la realidad, podría decirse que la teoría aristotélica cubrió a la perfección las inquietudes teóricas durante más de dos milenios y con ello desalentó y retrasó las novedades en este campo, que sólo empezaron a asomar tímidamente en el siglo XIX de la mano además de autores ajenos a los estudios literarios como Frege o Russell.

2.4. DINÁMICA DE INFILTRACIÓN TEÓRICA MASIVA

La idea de que la ficcionalidad es condición necesaria para la literariedad tiene una larga tradición teórica¹⁹⁹ que en último término se remonta a la *Poética*. Como es bien sabido, allí se afirmaba que el poeta es tal no por dotar a su escritura de ciertos rasgos formales, como escribir en verso, sino en virtud de la mimesis (esto es, de la invención ficcional, o como mínimo de la *ficcionalización*²⁰⁰) que practica (*Poética*, IX 1451b).

¹⁹⁸ Algunos ejemplos destacados serían los tratados *Las bellas artes reducidas a un "único" principio*, de Batteux (1746), *La paradoja del comediante* (1769), de Diderot, o *Sobre los principios fundamentales de las bellas artes y las letras* (1757), de Mendelssohn.

¹⁹⁹ Martínez Bonati, 1960: 98-103; Herrstein Smith, 1971 y 1975: 773; Gabriel, 1975: 28; Pozuelo, 1988: 81, 1993: 12 y 1994: 271; Aguiar e Silva, 1990: 223; Schmidt, 1991: 213; Ohmann, 1999: 33.

²⁰⁰ Inmediatamente después de afirmar que el poeta es tal en virtud de la imitación (mimesis) que practica, Aristóteles sostiene que no es menos poeta aquel que narra cosas efectivamente

Aunque alterada por circunstancias como las que representan ciertas tipologías textuales como el ensayo (que en muchos casos es tenido por literaria pese a su carácter factual), o ciertos enfoques maximalistas sobre lo que es la ficción²⁰¹, lo cierto es que la vigencia del vínculo entre literatura y ficcionalidad se ha mantenido en lo fundamental hasta hoy, con sus enormes consecuencias teóricas. Pozuelo, por ejemplo, en cuya opinión “el dominio de lo ficcional comprende el dominio de lo literario” (1993, p. 12), incluido el género lírico (1997, pp. 241-268), sostiene que

La ficcionalidad [...] no es una zona más de la teoría, sino un eje que incide en su raíz, puesto que afecta a muy diferentes fenómenos. Por un lado, a la ontología, qué es la literatura; por otro lado, a la pragmática: cómo se emite y recibe la literatura; también a la retórica: cómo se organizan los textos ficcionales. Afecta asimismo y de modo medular a una teoría de los géneros [...] Fenomenología, ontología, pragmática, narratología, retórica. Ninguna zona de la teoría literaria se ve libre de esta cuestión, que a esa centralidad debe su interés actualmente crecido (1994, p. 266).

Así, ya sea que se hable de nociones como *sentido intensional*, *novela picaresca*, *lector implícito*, *narrador no fiable* u *horizonte de expectativas*, siempre se está aludiendo a conceptos que, de un modo u otro, están, o bien muy relacionados con la ficción literaria, o bien directamente trabajados por ella. No tendría sentido (o no tendría al menos de un modo relevante para la teoría literaria) hablar de *autor implícito* en ausencia del

sucedidas. La razón es que nada impide que una cadena de sucesos ciertos sea reelaborado bajo el prisma de la verosimilitud y posibilidad poéticas. O dicho con otras palabras, nada impide que un suceso efectivamente ocurrido pueda ser ficcionalizado: “Y si en algún caso trata de cosas sucedidas, no es menos poeta; pues nada impide que algunos sucesos sean tales que se ajusten a lo verosímil y a lo posible, que es el sentido en que los trata el poeta” (Poética IX, 1451b).

²⁰¹ Nos referimos aquí al denominado “paradigma retórico” de la ficcionalidad, cuyas bases teóricas sentó Walsh en su obra *The Rhetoric of Fictionality* (2007), cuya presentación formal vino dada por la publicación en 2015 del artículo-manifiesto de Nielsen, Phelan y Walsh *Ten Thesis about Fictionality*, y una de cuyas tesis fundamentales es que la ficcionalidad es un recurso lingüístico absolutamente transversal y generalizado que se extiende mucho más allá de ficciones canónicas como novelas o películas.

marco de ficción que proporciona una determinada obra narrativa. La noción de *autor implícito* sería inaplicable en su sentido literario propio a textos como notas periodísticas, informes policiales o actas de reuniones. Del mismo modo, la idea de *angustia de la influencia* de Bloom (1991) sólo conservará un sentido relevante para la teoría literaria si se la inserta en una dimensión de competencia simbólica en el marco de la producción y recepción de textos ficcionales, y no en otros marcos de escritura, como por ejemplo el de un empleado cuya tarea fundamental fuera la redacción de informes y que compitiera por alcanzar un éxito profesional pleno. En definitiva, y como sostiene Pozuelo en la cita, se antoja muy arduo encontrar una noción perteneciente a la teoría literaria que, de una forma u otra, no haga depender su significado y su vigencia conceptual de la ficcionalidad inherente a la inmensa mayoría de textos literarios.

Sin embargo, lo que se quiere aquí destacar es que esta tesis necesariamente habría de operar también en el sentido contrario. Es decir, que esta naturaleza de la ficción como “eje que incide en la raíz” de todos los grandes núcleos de la teoría literaria ha de suponer también que la teorización ficcional, de algún modo, se derrama, habita y se infiltra en todos los ámbitos que se adscriben a ella; que lejos de operar de forma suprateórica en un plano separado del resto de factores que condiciona, la teorización ficcional se solapa, se confunde y en ocasiones se hace difícilmente distinguible de esos otros objetos teórico-literarios (como por ejemplo, los géneros o la focalización narrativa) que quedan enmarcados de forma general por la ficción. Así, creemos justificado argumentar que todo concepto teórico-literario, en tanto que tal, podría abordarse *en* su ficcionalidad y *como* generador (indirecto) de ficcionalidad. Sería un error, por supuesto, subsumir todo análisis literario dentro de la teoría de la ficción. Y, sin embargo, sería posible, aunque no siempre productivo o deseable:

- a) asumir todo desarrollo teórico-literario en su dimensión de participante en la ficcionalidad consustancial a la gran mayoría de textos literarios, y

- b) sostener que todo desarrollo teórico-literario de cierta amplitud implica *de facto* una idea de ficcionalidad, por normalizada, implícita o *pacificada* que esté.

Y es que, si como afirma Pozuelo la ficcionalidad atañe a todos los grandes ámbitos de la teoría literaria, ¿no podría considerarse que, de uno u otro modo, todos estos ámbitos son relevantes a la hora de establecer la ficcionalidad literaria? Esta centralidad de lo ficcional, ¿no implicaría también que todo desarrollo teórico-literario pudiera considerarse, en mayor o menor medida, *teorización ficcional*? O mejor dicho: la presencia de lo ficcional en los grandes ejes ontológico, pragmático, retórico, genérico, etc. que vertebran el campo literario, ¿no debería entenderse como que todos sus desarrollos teóricos, a pesar de que en muchas ocasiones no traten de forma directa la cuestión ficcional, no implicarán siempre, no *ejecutarán* siempre, en tanto que tales desarrollos teórico-literarios, una cierta idea implícita de lo ficcional?

Como se ha afirmado, la teoría de la ficción, entendida como el estudio separado, integral, interdisciplinar y sistemático del fenómeno de la ficcionalidad literaria, es indudablemente un producto epistemológico del siglo XX (Garrido Domínguez, 1997, p. 12). Y, sin embargo, y a la luz de lo expuesto acerca de cómo la ficcionalidad infiltra en mayor o menor medida toda unidad teórico-literaria, cabe afirmar que durante mucho tiempo tal indagación acerca de la naturaleza de los textos literarios existió, solo que de forma fragmentaria, integrada y solapada en teorizaciones enfocadas en otras direcciones.

Desde este punto de vista, sería incorrecto decir que entre Aristóteles y el siglo XX no hubo teoría de la ficción literaria, pues desarrollos como la exégesis alegórica homérica llevada a cabo por filósofos estoicos, cínicos y neoplatónicos (Varo, 2006: 105-117 y 203-240) no dejaron de ejecutar *de facto* una cierta teorización ficcional. Estos procesos, a pesar de la limitación de su método (la decodificación alegórica) para la interpretación integral de maquinarias textuales tan complejas como los poemas homéricos, no dejaron de implicar de manera efectiva una cierta teorización ficcional que apuntaba a cómo había que interpretar la referencialidad poética más allá de la mera literalidad extensional del texto.

Otro tanto podría de teorizaciones tan diferentes como el decoro horaciano (2012) o la conceptualización romántica de la poesía de Wordsworth como desborde de las emociones (1999: 41). En el primer caso, porque preconizar cómo debe comportarse un personaje según la posición social que ocupa no deja de proponer implícitamente un tipo de mimesis realista bastante estricta que por tanto limita el despliegue de lo ficcional. Y en el segundo, porque propone también una limitación, aunque sea de signo contrario: la literatura entendida como desborde de emociones intensas propone de facto un régimen ficcional concreto, por más que a primera vista pueda parecer una proclama literaria sin mayor profundidad teórica.

En ningún caso se trata de teorizaciones que aborden directamente el estatuto ficcional de la obra literaria, pero no por ello dejan de situar de algún modo la no facticidad, la referencialidad no real, de sus contenidos.

Pero el ámbito que históricamente ha albergado en mayor medida esta teorización ficcional implícita ha sido, sin duda, el de los géneros literarios (Martín, 2015; Reisz, 1979). Esto sería así hasta el punto de que Ryan resta importancia al problema de la diferenciación entre texto ficcional y no ficcional debido a que tal distinción vendría dada, en su opinión, por la propia adscripción genérica del texto (1991, pp. 46-47). De este modo, Ryan sostiene que la ficcionalidad de una obra no ha de entenderse como una serie de rasgos textuales específicos, sino como una suerte de apriorismo que se fundaría precisamente en el hecho de que la categoría de *género literario* (o la mayoría de géneros, al menos) presupone la de *ficción*. Esta prioridad lógica de la ficcionalidad frente a la genericidad (presente como se vio desde la *Poética*), es respalda también por García Berrio. Según este teórico, las reglas que delimitan la jerarquía genérica (géneros naturales, géneros históricos, etc.) son “posteriores y más superficiales que las causas antropológicas de la representación imaginaria que crean la matriz de los valores poéticos del arte” (1994, p. 575). O lo que es lo mismo: la instauración de toda norma genérica es posterior a la distinción entre textos literarios (en su opinión, necesariamente ficcionales) y textos no literarios (que pueden ser ficcionales o no).

Hay que reiterar que con esto no se quiere establecer una equiparación entre teoría ficcional y teoría de los géneros, ni mucho menos subsumir a ésta en aquélla. Lo que se afirma es que el género literario, entendido como matriz de codificación y decodificación de una vasta multitud interdisciplinar de propiedades discursivas, presupone por ello una cierta distinción entre ficción y no ficción y propugna unas determinadas características de emisión y recepción de textos. Esto provoca que todo género literario (con excepciones puntuales como el Nuevo Periodismo) pueda estudiarse en tanto que agente de ficcionalización.

3. CONCLUSIONES

La idea de elaborar este artículo surgió de una serie de interrogantes aparentemente difíciles de explicar: ¿Cómo era posible que en gran parte de los textos contemporáneos de teoría de la ficción modernos se ignorara, o cuanto menos se minimizara, la presencia de reflexiones teóricas de autores del periodo comprendido entre Aristóteles y Frege? ¿Cómo era posible que, incluso en los documentos que se presentaban de forma más o menos explícita como historias de la ficción literaria, el citado periodo recibiera comparativamente tan poca atención? ¿Cómo se explicaba esta circunstancia, habida cuenta de la centralidad del concepto de *ficción* en cualquier reflexión sobre los estudios literarios?

A lo largo de estas páginas se ha tratado de argumentar la existencia de una serie de motivos que, tanto por sí solos como en una dinámica de intensa complementariedad, dificultaron que durante más de dos milenios se teorizara sobre el estatuto básico de sentido de los textos literarios (y con ello, que merecieran la atención de los teóricos de la ficción contemporáneos).

En primer lugar, la singular condición epistemológica del concepto de *ficción*. Como se ha visto, para ser estudiado como algo separado, este concepto precisa de una serie de préstamos teóricos interdisciplinarios modernos, fundamentalmente los de *mundo posible* y *acto de habla*. Y por otra parte, su especial naturaleza como objeto de estudio (aquel espacio de sentido creado por la imaginación literaria, socialmente reconocido por una serie de convenciones históricamente cambiantes y que genera sus significados de una forma singular y potencialmente

ilimitada) hace que su indagación no pueda ser otra cosa que *teórica*, en el sentido en que Culler le daba a esta palabra. Y este modo de conocimiento no surge completamente hasta al menos la segunda mitad del siglo XX.

En segundo lugar, se ha destacado la novedad del concepto de *ficción*, entendido en su sentido actual de discurso artístico autónomo y diferenciado estructuralmente de las mentiras. Aunque se trata de un asunto controvertido, la mayoría de teóricos coinciden en que el origen del concepto actual se sitúa a finales del siglo XVIII en las sociedades más avanzadas de Europa. Así, esta aparición tardía habría hecho imposible que las reflexiones anteriores sobre la no literalidad de los textos literarios pudieran considerarse precedentes válidos de la actual teoría de la ficción.

En tercer lugar se ha destacado la larga vigencia de la teoría aristotélica de la mimesis, como mínimo a partir de su redescubrimiento durante el Renacimiento italiano. La hegemonía de este planteamiento, que se mantuvo como hasta al menos finales del siglo XVIII, en combinación con el resto de elementos, habría dificultado la aparición reflexiones novedosas sobre el tema.

Por último, se ha descrito la dinámica de infiltración masiva que caracteriza al concepto de ficción dentro de las teorizaciones sobre la literatura. El carácter omnipresente de la ficción no solo implica que lo ficcional está presente, de una forma más o menos explícita, en casi cualquier concepto teórico-literario. También implicaría que todo concepto literario, de una u otra forma, ejecuta una determinada teorización ficcional; que dicha teorización no solo está compuesta por sus desarrollos teóricos explícitos, sino que de alguna forma también está presente (infiltrada) en la teorización de conceptos literarios aparentemente ajenos a ella. El decoro horaciano o la consideración general de la poesía de Worsthwoth como desborde de intensas emociones son buenos ejemplos. Sin embargo, allí donde se veía más claro era en los géneros literarios, que en buena medida funcionarían como apriorismos que regularían cómo habría de interpretarse la no literalidad (la ficción) de un conjunto determinado de textos literarios. Así, no es que en más de dos

milenios no hubiera habido reflexiones sobre lo ficcional, sino que éstas estaban infiltradas en teorizaciones sobre otros objetos que, indirectamente, presuponían una cierta concepción de lo ficcional.

Todos estos motivos dan muestra de la complejidad, inestabilidad y modernidad del concepto de *ficción literaria*, y tomados en su conjunto ayudan a comprender por qué es tan complejo encontrar precedentes teóricos válidos que puedan servir de base a los desarrollos modernos. De ahí su llamativa ausencia en las elecciones bibliográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. (1990). *Teoría da Literatura*. Almedina.
- ARISTÓTELES. (2002). *Poética*, edición, traducción y notas de A. López Eire. Istmo.
- BLOOM, Harold. (1991 [1973]). *La angustia de las influencias*. Monte Ávila.
- CULLER, Jonathan. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- DAWSON, Paul. (2015). Ten Thesis Against Fictionality. *Narrative*, 23(1), 74-100.
- DEMONE, Marie-Luce. (2010). Objects fictifs et « êtres de raison », locataires de mondes à la Renaissance. En F. Lavocat (ed.), *La Théorie des mondes possibles* (pp. 129-141). CNRS.
- DOLEŽEL, Lubomír. (1997 [1990]). *Historia breve de la poética*. Síntesis.
- DUPRAT, Anne. (2010). Des espaces imaginaires aux mondes possibles. Syllogismes de paradoxes baroques. En F. Lavocat (Ed.) *La Théorie des mondes possibles* (pp. 141-171). CNRS.
- FLUDERNIK, Monika. (2018). The Fiction of the Rise of Fictionality. *Poetics Today*, 39(1), 67-92.
- FREGE, Gottlob. (1984 [1892]). Sobre sentido y referencia. En *Estudios de semántica* (pp. 51-86) Orbis.
- GABRIEL, Gottfried. (1975). *Fiktion und Wahrheit. Eine semantische Theorie der Literatur*. Frommann-Holzboog.
- GALLAGHER, Catherine. (2006). The Rise of Fictionality. En Franco Moretti (Ed.) *The novel: History, Geography and Culture* (Vol. 1) (pp. 336-363). Princeton University Press.

- . (2011). What would Napoleon do? Historical, Fictional, and Counterfactual Characters. *New Literary History*, 42(2), 315-336.
- GARCÍA BERRIO, Antonio. (1994). *Teoría de la literatura*. Cátedra.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio. (1997). Teorías de la ficción literaria: los paradigmas. En A. Domínguez (Ed.) *Teorías de la ficción literaria* (pp. 11-40). Arco Libros.
- GENETTE, Gérard. (1993 [1991]). Ficción y dicción. En *Ficción y dicción* (pp. 11-34). Lumen.
- HAMBURGER, Käte. (1995 [1977]). *La lógica de la literatura*. Visor.
- HERRNSTEIN SMITH, Barbara. (1971). Poetry as Fiction. *New Literary History*, 2(2), 259-281.
- . (1975). On the Margins of Discourse. *Critical Inquiry*, 1(4), 769-798.
- HORACIO (2012). *Arte poética*, edición de Juan Antonio González Iglesias. Cátedra.
- LAVOCAT, Françoise (2016). *Fait et fiction: Pour une frontière*. Seuil.
- . (2010). Mimesis, fiction, paradoxes. *Methodos*, 10. Recuperado de <https://methodos.revues.org/2428#quotation>.
- LEWIS, David. (1978). Truth in Fiction. *American Philosophical Quarterly*, 15, 37-46.
- MARTÍN, Alfonso. (2015). A Theory of Impossible Worlds (*Metalepsis*). *Castilla. Estudios de literatura*, 6, 1-40.
- MARTÍNEZ BONATI, Félix. (1960). *La estructura de la obra literaria*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- NELSON, William. (1973). *Fact or Fiction*. Harvard University Press.
- NIELSEN, Henrik, PHELAN, James y WALSH, Richard. (2015). Ten Thesis about Fictionality. *Narrative*, 23(1), 61-73.
- NOILLE-CLAUZADE, Christine. (2010). Considérations logiques sur les nouveaux styles de fictionalité: les mondes de la fiction au XVII^e siècle. En F. Lavocat (Ed.) *La Théorie des mondes possibles* (pp. 171-189). CNRS.

- OHMANN, Richard. (1999 [1971]). Los actos de habla y la definición de literatura. En J. A. Mayoral (Ed.) *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 11-34). Arco Libros.
- PAIGE, Nicholas (2011). *Before Fiction: The Ancien Régime of the Novel*. University Pennsylvania Press.
- PLATÓN (1986). *Fedro*. Traducción, notas e introducción de E. Lledó. Gredos.
- POZUELO, José María. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.
- (1993). *Poética de la ficción*. Síntesis.
- (1994). La ficcionalidad. Estado de la cuestión. *Signa*, 3, 265-284.
- REISZ, Susana. (1979). Ficcionalidad, referencia, tipos de ficción literaria. *Lexis*, 3(2), 99-170.
- (1981). La literatura como mimesis. Apuntes para la historia de un malentendido. *Acta Poética*, 4(1-2), 3-24.
- RICOEUR, Paul. (1987 [1983-1985]). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Cristiandad.
- (2008 [1983-1985]). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI.
- RONEN, Ruth. (1994). *Possible Worlds in Literary Theory*. Cambridge University Press.
- RYAN, Marie-Laure. (1991). *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory*. Indiana University Press.
- SCHAEFFER, Jean-Marie. (2002 [1999]) *¿Por qué la ficción?* Lengua de trapo.
- SCHMIDT, Siegfried J. (1991). *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Taurus.
- (1999 [1978]). La comunicación literaria. En J. A. Mayoral (Ed.) *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 195-212). Arco Libros.
- STRAWSON, Peter F. (1950). "On referring". *Mind*, 59(235), 320-344.
- VAIHINGER, Hans. (2009 [1911]). *The philosophy of 'As if': a system of the theoretical, practical and religious fictions of mankind*. Martino Publishing.

- VARO, Juan. (2006). *Alegoría y metafísica. El problema de la alegoría en San Juan de la Cruz*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- WALSH, Richard. (2007). *The Rethoric of Fictionality. Narrative Theory and the Idea of Fiction*. The Ohio University Press.
- WATT, Ian (1957). *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*. Chatto and Windus.
- WORDSWORTH, William. (1999 [1800 y 1802]). *Prólogo a las baladas líricas/Preface to lyrical ballads, 1800, 1802*. Edición bilingüe, introducción, traducción y notas de E. Sánchez. Hiperión.

LA FIGURA DE JEZABEL EN EL TEATRO DEL SIGLO DE ORO

DR. ÁLVARO ROSA RIVERO

Universidad Internacional de la Rioja, España

RESUMEN

La figura bíblica de Jezabel ha sido llevada a las tablas en los siglos XVI y XVII. Dramaturgos como Miguel de Venegas, Matías de los Reyes, Francisco de Rojas Zorrilla, Tirso de Molina y Francisco de Bances Candamo han descrito a la esposa del rey Ajab como un modelo de seducción, dominio, vanidad e idolatría. También es significativa la obra teatral anónima titulada *Tragaedia* [sic] *Jazabelis*. Jezabel es la causante del sincretismo religioso que impera en el reino del norte de Israel y de la tenaz persecución que dirige a los profetas de Yahvé. El presente artículo trata de describir cómo se elabora estéticamente la figura de Jezabel en el teatro español del Siglo de Oro y de constatar la importancia de este personaje femenino en la dramaturgia áurea. virtual.

PALABRAS CLAVE

Mujer, Biblia, Jezabel, Teatro, Siglo de Oro.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo va a analizar la composición literaria de la reina Jezabel en el teatro español de los siglos XVI y XVII. Para ello se han escogido las obras dramáticas más representativas en las que este personaje aparece en escena. Antes de realizar un análisis detallado de cada una de estas piezas teatrales, se va a explicar cómo se presenta la mujer en la Biblia y, más particularmente, la manera en que Jezabel es descrita en el *Libro de los Reyes*. A continuación, se hará una breve introducción a las obras teatrales que llevan a las tablas a este personaje —junto con otras coetáneas que abordan la figura de Jezabel. De este modo, se analizará cómo el teatro áureo muestra literariamente a esta fascinante mujer: síntesis de seducción y de dominio; modelo de belleza y crueldad. Estas descripciones no dejan de estar mediadas por la cultura presente en la España renacentista y barroca, con los tópicos propios de su contexto cultural y, por tanto, acompañadas de una visión del mundo que debe ser tenida en cuenta para la correcta caracterización literaria de Jezabel.

1. LA MUJER EN LA BIBLIA

La mujer ha tenido un gran protagonismo ya en las primeras páginas de la Biblia. A continuación, se va a realizar un breve estudio que analice su presencia en la Sagradas Escrituras, principal fuente primaria de las obras teatrales que vamos a tratar. Se hará una especial referencia a Jezabel, figura femenina que constituye el objeto de nuestra investigación.

La mujer en la Biblia desempeña diversos roles que podemos agrupar *grosso modo* en torno a cuatro polos fundamentales: las que son fieles a Yahvé y luchan por mantener la alianza de su pueblo con Dios; las que son curadas de sus dolencias físicas o desgracias personales; las que son consideradas pecadoras y se convierten por la acción divina y, finalmente, las que desobedecen los mandatos divinos incitando al pecado, a la idolatría o a la perversión de las costumbres. Es en este último contexto donde se sitúa la figura de Jezabel, especialmente explotada por los dramaturgos que se mencionarán más adelante.

El Antiguo Testamento nos ofrece diversos ejemplos de mujeres que fueron “fieles a Yahvé” y que tuvieron un especial protagonismo. Entre ellas podemos destacar a Ruth. La Biblia la presenta como una mujer entrañable y generosa, que acogerá a su suegra Noemí, renunciando con esto a sus creencias y tradiciones religiosas; o Judit, mujer de una belleza extraordinaria que, engalanada “con el vestido y todos los adornos femeninos” (*Judit* 12, 15), no vacilará en degollar a Holofernes. Fascinante se presenta la figura de Ester, auténtica heroína hebrea, que se expone a perder su vida por defender a su pueblo de las maquinaciones de Amán. Y, como síntesis de toda la feminidad bíblica, despunta la figura de la Virgen María en el Nuevo Testamento. Será María, la nueva Eva, la que “vestida de sol, la luna a sus pies y coronada de doce estrellas” pisará con sus pies al dragón primigenio (*Apocalipsis* 12, 1)²⁰².

También nos narra la Biblia cómo otras mujeres —pese a estar están sujetas a distintas necesidades físicas o morales— alcanzaron la misericordia de Dios y consiguieron que sus súplicas fueran escuchadas. Entre estas son frecuentes las estériles que dan a luz un hijo varón —como Sara que, “contra toda esperanza” (*Romanos* 4, 18-19) queda embarazada de Isaac; o Isabel, que alumbrará a Juan el Bautista (*Lucas* 1, 13). En otras ocasiones algunas mujeres acuden a Jesucristo para pedir la sanación de algún tipo de enfermedad —como la hemorroísa que se quedó curada del flujo de sangre que padecía desde hacía doce años pese haber gastado toda su fortuna en médicos (*Lucas* 8, 43-48). Significativos son los episodios de las viudas que acaban de perder a su hijo y, por intervención de profetas o del mismo Dios, son resucitados (1 *Reyes* 17, 17-22, 2 *Reyes* 4, 34 y *Lucas* 7, 11-17). Por último, destacamos a María Magdalena, la mujer adúltera o la mujer samaritana como figuras que consiguieron convertirse de su vida poco ejemplar (*Lucas* 8, 1-2; *Juan* 8, 1-11 y 4, 5-42).

²⁰² Son muchas otras las mujeres que podrían situarse dentro de esta categoría. Baste citar a Débora y Yael, que consiguieron la victoria contra el poderoso Sísara, jefe del rey del Norte (*Jueces* 3-5); Susana, que salió victoriosa de las argucias de dos perversos ancianos que trataron de violarla (*Daniel* 13, 1-65); la Sulamita de *El cantar de los cantares*, que expresó la gran belleza del amor humano y el divino; o, ya en el Nuevo Testamento, Marta y María, que mantuvieron una estrecha amistad con Jesús (*Juan* 11, 1-45).

Sin embargo, no deja de ser interesante la presencia de otros personajes femeninos que se dejaron seducir por el pecado, desobedeciendo los mandatos de Yahvé, tentando al varón con su voluptuosidad o provocando el sincretismo religioso y la apostasía de su pueblo. En primer lugar, Eva que, engañada por la serpiente, instigó a Adán para que comiera del árbol prohibido ocasionando que el hombre fuera expulsado del paraíso (Gn 3); o la mujer de Lot, que se convirtió en estatua de sal mientras miraba cómo Yahvé hizo precipitar fuego y azufre sobre Sodomoma y Gomorra (Gn 19, 24-26). Dalila no solo sedujo a Sansón, sino que consiguió arruinar su vida al descubrir el secreto de su extraordinaria fuerza (Jc 16). Betsabé se le presenta al rey David como un motivo de pecado (2 *Samuel* 11); y el amor ilegítimo que mantuvo Salomón con mujeres extranjeras hicieron que “le pervirtier[a]n el corazón” inclinándolo “tras dioses extraños”, y suscitando la ira divina y la división de su reino (1 *Reyes* 11, 3-4).

Por último, Jezabel se presenta quizá como una de las mujeres “infiel[e]s a Yahvé” mejor caracterizadas en la Biblia. En efecto, su poder de seducción, el dominio que ejercerá sobre el rey Ajab, su crueldad, idolatría y fascinante belleza serán unos de los rasgos más relevantes que configuren su personalidad. Debido a la importancia que reviste este personaje femenino en nuestro estudio, se analizará en el siguiente epígrafe²⁰³.

2. JEZABEL EN EL *LIBRO DE LOS REYES*

‘Jezabel’ etimológicamente significa ‘isla de la morada’ o ‘isla del estiércol’ (Reyre, 1998, p. 271; Lapede, IV, p. 43). En el *Libro de los Reyes* es descrita como la hija de Etbaal, rey de los sidonios, que contrajo matrimonio con el rey de Israel, Ajab²⁰⁴. Esta reina fue la causante del sincretismo religioso producido en reino del Norte, ya que sedujo a su

²⁰³ Podríamos analizar otras mujeres bíblicas que serían infieles a Dios. Baste referirse a la reina Atalía, que determinó exterminar a toda la descendencia real de la casa de Judá (2 *Crónicas* 22,10); o a Herodías, que instigó a su hija Salomé para que Herodes decapitara a Juan el Bautista (*Mateo* 14, 1-12).

²⁰⁴ Empleo ‘Ajab’ y no ‘Acab’ ni ‘Achab’ —formas en las que este monarca es designado en los textos literarios— para referirme al monarca que reinó en el Norte de Israel durante los años 873-852 a. C. Soy fiel a la manera que aparece este nombre en la Biblia Neovulgata.

marido a oficializar el culto a Baal en Israel (1 Reyes 16, 31-33). Y como consecuencia de esto, Jezabel ordenó el asesinato de los profetas de Yahvé (1 Reyes 18, 13), posicionándose como enemiga encarnizada del profeta Elías —personaje que intentará persuadir al rey Ajab para que se convierta y vuelva a creer en el Dios de Israel. Sin embargo, Jezabel, llena de envidia y sed de venganza, buscará obstinadamente la muerte del profeta —sobre todo a partir de lo sucedido en la perícopa milagrosa del monte Carmelo donde Elías degolló a los profetas de Baal y de Aserá en las inmediaciones del torrente Quisón (1 Reyes 19, 1-4).

Lo sucedido en la viña de Nabot es de especial relevancia para conocer la biografía de Jezabel, ya que en este episodio la actuación de la reina fue decisiva. Según relata *El libro de los Reyes*, Ajab propuso a Nabot comprarle su viña que colindaba con su palacio en Yizreel. Para ello le ofreció una importante suma de dinero. Sin embargo, Nabot declinó esta oferta, pues la consideraba como una transgresión a la Toráh (cf. *Números* 36, 7.9).

Esta negativa provocó una profunda tristeza en Ajab, y lo abatió hasta el punto de que el monarca perdió el apetito y no quería levantarse de la cama. Ante este hecho, Jezabel no solo dio ánimos a su marido, sino que urdió la muerte del judío para que Ajab pudiera apropiarse de su viña (1 Reyes 21, 7-17). Así pues, Jezabel consiguió promulgar una cédula real en la que acusaba a Nabot de blasfemo sirviéndose de testigos falsos. Fruto de esta injusticia, Nabot morirá apedreado sin poder defenderse. Este homicidio provocó que el profeta Elías proclamara una solemne maldición contra Ajab y Jezabel, en la que vaticinó la muerte de toda la estirpe del monarca y el fin trágico de su mujer (1 Reyes 21, 20-25).

El último episodio de la vida de Jezabel tiene lugar tras la muerte de Ajab, sucedida en la batalla de Ramot-Galaad (2 Crónicas 18, 28-34), y la posterior unción de Jehú como rey de Israel. Jezabel —al ver que Jehú se aproximaba a su palacio justo después de haber asesinado a su hijo Joram (2 Reyes 9, 24)— se pintó los ojos y se adornó el cabello con el fin de seducirle y salvar su vida, quizá proponiéndole ser su esposa con este hecho (2 Reyes 9, 30). Pese a esto, Jehú ordenó a varios eunucos que

arrojaran a la reina por la ventana, muriendo en el acto. Después de lo sucedido, y tras haber comido con calma, Jehú quiso recuperar el cadáver de Jezabel para enterrarla con dignidad, pues había sido hija de rey. Esta última escena es narrada con gran patetismo, y es importante para el estudio dramático posterior:

Fueron a enterrarla pero no encontraron de ella más que el cráneo, los pies y las palmas de las manos. Volvieron y se lo contaron a Jehú. Este dijo: —Es la palabra que fue pronunciada por medio de su siervo Elías, el tesbita, cuando dijo: “En la heredad de Yizreel los perros comerán la carne de Jezabel. El cadáver de Jezabel será como estiércol del campo en la heredad de Yizreel, para que pueda decirse: «Esta es Jezabel»” (2 *Reyes* 9, 35-37).

3. LA FIGURA DE JEZABEL EN EL TEATRO Y EN LA EMBLEMÁTICA DEL SIGLO DE ORO

La historia de Jezabel en el teatro del Siglo de Oro ha sido abordada por Griffin (1976) y Smith (1999)²⁰⁵. Griffin realiza un interesante análisis del teatro jesuítico del siglo XVI basándose en dos obras teatrales escritas en romance y en latín: la *Tragaedia* [sic] *Jezabelis*, anónima, que fue representada en 1565 en la localidad vallisoletana de Medina del Campo, y la pieza de Miguel de Venegas titulada *Tragoedia cui nomen inditum Achabus*, llevada a las tablas en Coimbra en 1583 (Griffin, 1976, XIV). Este teatro jesuítico empleó sucesos del Antiguo Testamento especialmente ejemplarizantes. Las lenguas utilizadas en estas representaciones fueron el latín, el griego y, en ocasiones, el hebreo (Griffin, 1976, XX). Sin embargo, con el paso de los años, el castellano se irá imponiendo como idioma preferente.

Las figuras de Jezabel, Ajab, Elías y Nabot eran consideradas como ejemplos morales, siendo el rey Ajab quien dominaba en la escena teatral jesuítica, quizá porque a los jesuitas les interesaba más fijar la atención sobre la monarquía de su tiempo (Griffin, 1976, VI-VII). Además, la historia de este monarca suponía, entre los príncipes y gobernantes de

²⁰⁵ Smith escribe la edición crítica de *La mujer que manda en casa*, presente en el volumen coordinado por Arellano titulado *Obras completas. Cuarta parte de comedias*.

esta época, “el relato de la caída de la tiranía y el carácter efímero del poder” (Smith, 1990, p. 365). Por otra parte, la situación herética que atravesaba el reino del Norte de Israel —según nos narran los *Libros de los Reyes*— permitió que estos dramaturgos establecieran una clara analogía entre este acontecimiento bíblico y la sociedad postridentina del siglo XVI, marcada por los conflictos religiosos entre católicos y protestantes (Griffin, 1976, VII). Asimismo, el fin trágico de Jezabel “arrojada a los perros, [...] sería una dura advertencia contra la vanidad y el orgullo” (Smith, 1999, p. 365).

En los *Emblemas morales* de Horozco y Covarrubias (1589, pp. 111-112), la figura de Jezabel es caracterizada por el desengaño y la muerte. En efecto, en el quinto emblema del tercer libro se recuerda el trágico fin de Jezabel que, pese a su hermosura y nobleza de sangre, terminará sus días funestamente:

¿Es Jezabel aquesta por ventura
aquella hija del rey preciada tanto?
¿Y en esto se ha trocado su hermosura?
¡Oh caso digno de perpetuo llanto!
¿A quién no da dolor y causa espanto
ver así maltratada una figura
y ver que, según dijo el viejo santo,
los perros le hayan dado sepultura?
¡Oh alma por tus culpas entregada
a los rabiosos perros del infierno!
¿Qué duro afán?, ¿qué desventura es esta?
¿Quién te conocerá tan destrozada?,
¿quién no dirá por ti, con llanto tierno,
es por ventura Jezabel aquesta?²⁰⁶

Por su parte, Martín Carrillo, en su *Elogio de mujeres insignes del Viejo Testamento* (1627)²⁰⁷, describe a Jezabel como contraejemplo de toda vida virtuosa, y como retrato vivo de perversión y de malicia:

²⁰⁶ Modernizo solo la ortografía y la puntuación del texto original sin alterarlo fonéticamente.

²⁰⁷ Empleamos una edición posterior impresa en Madrid, a saber: Carrillo, M. (1783) *Elogio de mujeres insignes del Viejo Testamento*, Imprenta de Don José Doblado.

[Ella] es un monstruo de maldad, un prodigio de crueldad y un epílogo de todos los vicios. Fue idólatra, lujuriosa, hechicera, blasfema, homicida, falsaria, perseguidora de los profetas de Dios [...]. Servirá de ejemplo su mala y desventurada muerte para no imitar su viciosa vida (Carrillo 1783, p. 292).

Para finalizar este *Elogio XXXVII* dedicado a Jezabel, el abad de Montaragón publica unos versos en los que la figura de la reina sirve de reflexión sobre la vanidad de las riquezas y la fugacidad de la vida, aspectos muy presentes en el imaginario barroco:

¿Qué se hizo la madeja de oro fino,
Jezabel, que adornaba tu cabeza?,
¿qué el tocado tan rico y tan curioso?,
¿qué la soberbia pompa y altiveza?,
¿qué el halagüeño rostro cristalino,
con su belleza frágil, engañoso?;
¿qué se hizo aquel precioso
vestido refulgente
con perlas del Oriente?
Todo fue engaño y sombra fugitiva...
¿Y es esta calavera la memoria,
y el lamentable sello de su historia? (p. 303)²⁰⁸.

Durante el siglo XVII se compusieron varias obras teatrales en las que el personaje de Jezabel fue llevado a las tablas²⁰⁹. Smith sostiene que, entre los años 1621-1625, se representó la obra de Tirso de Molina titulada *La mujer que manda en casa* (1999, p. 360). Esta comedia bíblica otorga un especial protagonismo a Jezabel y sabe organizar dramáticamente los distintos datos biográficos de la reina presentes en la Biblia con otros

²⁰⁸ Según Carrillo (1783, p. 302), el poeta Saliano compuso unos versos que tituló *Haccine est ille Jezabel* ('¿es posible que sea esta Jezabel?') aludiendo a cómo el cadáver de la reina quedó reducido solo a manos y cabeza, al ser el resto devorado por los perros. Modernizo solo la ortografía y la puntuación del texto original.

²⁰⁹ Cotarelo constata que Calderón escribió en 1613 una obra teatral titulada *El carro del cielo*, con el subtítulo de "san Elías" (1924, p. 117). No obstante, no tenemos ningún rastro de esta pieza teatral de la que, con mucha probabilidad, Jezabel sería uno de sus personajes.

episodios ficticios. De esta forma, Tirso de Molina construye un personaje de singular riqueza psicológica y de alto interés dramático.

Unos años más tarde, en 1629, Matías de los Reyes publica la comedia titulada *La representación de la vida y rapto de Elías*. En esta pieza teatral el personaje de Jezabel adquiere cierta relevancia y desarrolla muchos episodios bíblicos en los que la reina está presente. Años más tarde, en 1648, Rojas Zorrilla publica un auto sacramental titulado *La viña de Nabot*, inspirado en la perícopa del martirio del judío anteriormente expuesta. Para finalizar nuestro estudio dramático sobre Jezabel, en 1686 fue estrenada la obra de Bances Candamo titulada *El vengador de los cielos y rapto de Elías* (Shergold y Varey, 1989, p. 197). La presencia de la reina es continua en esta “comedia historial de santo”, haciendo referencia a muchos episodios bíblicos en los que la esposa de Ajab está presente. Sin embargo, Bances mitiga la trágica muerte de la reina —quizá por el “decoro poético” que expone en su *Teatro de los teatros*. En efecto, para Bances el valor ejemplarizante de la poesía es capaz de modificar la historia (1970, p. 35), tal como subrayan Arellano (1988, p. 178) y Duarte (2005, pp. 286-307).

4. ELABORACIÓN LITERARIA DE JEZABEL EN EL TEATRO ÁUREO

El estudio literario del personaje de Jezabel —a partir de las piezas dramáticas propuestas— se va a articular en torno a cuatro ejes temáticos que se derivan de los rasgos psicológicos de la reina obtenidos, principalmente, de las fuentes bíblicas; y, de manera secundaria, de los *Emblemas morales* de Horozco y Covarrubias, así como del *Elogio de mujeres insignes del Viejo Testamento* de Martín Carrillo.

El primero de los polos temáticos se va a situar en torno a la corte del rey Ajab, y guardará una estrecha relación con el dominio que Jezabel ejercerá sobre su marido, incitándolo a la idolatría; el segundo, explotará la pertinaz persecución que Jezabel mantendrá a los profetas de Israel y, en concreto, a Elías —sobre todo a partir del prodigio del monte Carmelo—; el tercer bloque temático se centrará en la astucia de Jezabel para perpetrar la muerte del judío Nabot —episodio al que dedicaremos un mayor desarrollo, ya que es el que posee una mayor riqueza

dramática. Por último, y en cuarto lugar, nos referiremos al asesinato ejemplarizante de Jezabel, pese al intento frustrado de la reina por seducir a Jehú y evitar su trágica muerte.

Se tratará, en definitiva, de describir cómo las distintas piezas teatrales expuestas componen literariamente estos cuatro ejes temáticos centrados en la figura de Jezabel. Este análisis por bloques se realizará de manera conjunta entre las distintas obras. De esta forma, se podrá describir — de manera más ágil, viva y menos repetitiva— el fascinante personaje de Jezabel, pudiéndose establecer analogías y divergencias entre las distintas piezas teatrales, y resaltando en qué obras son tratados determinados aspectos de la vida de Jezabel con mayor composición estética y originalidad.

5. EL DOMINIO DE JEZABEL SOBRE EL REY AJAB

En la Biblia a penas se explicita el dominio que Jezabel ejerció sobre Ajab para que abandonara la religión de sus padres y diera culto a Baal (cf. 1 Reyes 16, 31-33). Sin embargo, en las obras dramáticas analizadas, es Jezabel la que violenta a Ajab para que rompa la alianza con Yahvé y sucumba ante la idolatría. El rey Ajab, seducido por la belleza de Jezabel, es representado como un monarca pusilánime, cuya debilidad moral repercutirá en el gobierno de su país. De esta forma, Ajab, incapaz de contradecir a su esposa, cederá y construirá templos idolátricos, provocando la apostasía en todo su reino. Jezabel, en *El vengador de los cielos*, exhorta a Ajab a que:

Mil veces en hora buena,
en público reverencias
al dios Baal, renunciando
las siempre pesadas leyes
de los ritos de Israel (Bances, 2018, p. 200).

Ante tal requerimiento, Ajab es incapaz de negarse, pues la hermosura de su esposa le ha cegado el corazón. En la obra de Bances se trasluce el conflicto interior del monarca en estos términos:

¡Ay de mí! ¿Mas qué no pueden
en los pechos de los hombres

lágrimas de las mujeres?
¿Qué no persuaden, pues son
el más atractivo afeite
de la hermosura [...]? (pp. 202-203).

Matías de los Reyes califica a Jezabel como una “nueva Circe” que, encantando a su marido —tal como hizo la hechicera mitológica a Odisseo—, ha ocasionado la perdición de Israel (1629, fol. 3v.). El engaño, la seducción y el dominio de Jezabel sobre Ajab han conseguido que el monarca proclame su culto a Baal en tono solemne, tal como se aprecia en el auto sacramental de Rojas Zorrilla:

Y porque conozcan todos,
y el mundo entero lo sepa
que amo a Jezabel, sabed
que adoro a Baal; en la guerra
de Baal me sacrifico
y le doy la reverencia (Rojas Zorrillas, 1917, p. 130).

Es significativa la actitud de Jezabel en *La mujer que manda en casa*, ya que la reina pone como condición, para su matrimonio con Ajab, que reniegue de su fe en el dios de Israel y rinda solo culto a Baal, dios de sidonios y tirios:

Hija soy del rey sidonio,
por tu esposa me eligió,
presumí contigo yo
dar de mi amor testimonio;
coyundas del matrimonio
enlazan, tal vez ardientes,
dos corazones; no intentes
mostrar de tu amor extremos
porque mal nos uniremos
los dos en ley diferentes.
Baal es mi dios, Baal
satisface mis deseos (Molina, 1999, p. 386).

Sin embargo, pocos versos más adelante (vv. 392-493), la infidelidad de Jezabel hacia su marido quedará patente, pues la reina se ha enamorado del justo Nabot, y no cesará de poner los medios oportunos para conseguir este propósito. Tirso de Molina consigue reforzar, de esta forma, la

tensión dramática del argumento teatral y elabora con éxito una historia ficticia que no aparece en la Biblia. En efecto, en la obra tirsiana, Nabot está ya comprometido con Raquel, y no quiere dejarse seducir por las argucias de Jezabel —personaje al que teme por su condición real, enorme influencia y falta de escrúpulos. El judío constata cómo se unen en la reina “la belleza y la crueldad” y, con esta afirmación, Nabot va a profetizar su final trágico (Molina, 1999, p. 400). La crueldad de Jezabel va a ser tratada en los siguientes apartados. En estos la reina no solo perseguirá con saña a los profetas de Yahvé para causarles la muerte, sino que maquinará el asesinato de Nabot por negarse a vender su viña.

6. LA PERTINAZ PERSECUCIÓN DE JEZABEL HACIA LOS PROFETAS DE YAHVÉ

La impiedad de Jezabel se verá reflejada en la dura persecución que la reina va a dirigir a todos los profetas de Yahvé. En el *Libro de los Reyes* se afirma sobriamente que “Jezabel hizo eliminar a los profetas del Señor” (1 Reyes 18, 4). Esta crueldad queda patente cuando proclama en *La viña de Nabot*:

Haz que no quede ningún
sacerdote ni profeta
del Dios de Israel, que todos
sus sacrificios no ofrezcan,
a Baal, y a todos cuantos
hoy lo contrario pretendan,
vive Baal, que he de hacer
que con su muerte sangrienta
bermejee todo el monte,
y todo el mar se enrojezca (Rojas Zorrilla, 1917, p. 140).

Sin embargo, no será hasta lo acontecido en el monte Carmelo cuando la reina no demuestre hasta qué punto su odio y barbarie carecen de límites. El suceso ocurrido en el monte Carmelo es bien conocido: Elías realiza una apuesta con los cuatrocientos cincuenta sacerdotes de Baal y los cuatrocientos profetas de Aserá en la que los reta a invocar a su dios para que abraze el novillo que presentan como holocausto. Aquella divinidad que consume el sacrificio será la verdadera —con las graves consecuencias que se derivarán para los profetas perdedores. El resultado fue

que Elías consiguió que Yahvé encendiera milagrosamente su res, demostrando, ante el asombro del pueblo y los reyes convocados, que Yahvé es el verdadero dios de Israel. Como consecuencia de este hecho portentoso, Elías degollará a los ochocientos cincuenta profetas idólatras en el torrente Quisón (1 Reyes 18, 20-40).

Este acontecimiento suscitó una enorme sed de venganza en Jezabel, que ordenará asesinar al profeta Elías de inmediato. Es especialmente significativo el soliloquio que Venegas pone en labios del profeta después de la dura prueba que se le avecina. En efecto, Elías se encuentra exhausto, roto de fuerzas, vacío y con ganas de acabar con su vida; la tristeza del exilio, ocasionada por la persecución de Jezabel, y la ansiedad por ser asesinado le sumen en un profundo abatimiento:

Quod uita nostra, nonne militiæ grauis?
Labor perennis, horror assiduus, breuis
imago somni. Floris aspecto fugax
fallax uoluptas, umbra lætitiæ leuis.
Seges dolorum, tristis exilij locus (Venegas, 1976, p. 31)²¹⁰.

Estos mismos acentos se repiten en la *Tragaedia Jezabelis* y muestran el desconcierto de Elías por ser castigado de esta forma, ya que él estaba cumpliendo la voluntad de Yahvé:

No sé qué maleficio
fue dar muerte a profetas engañosos,
mal pago y buen servicio:
¡Oh hados enojosos!,
¡oh días en que vivo tam [sic] penosos!

¡Oh Jezabel malvada!
¿Así pagas mi celo tan debido?
La muerte tengo en nada
solo es el mi gemido

²¹⁰ “¿Qué es nuestra vida, sino una milicia gravosa? / Trabajo continuo, horror frecuente; breve imagen del sueño, visión fugaz; / un placer engañoso, una efímera sombra de alegría; / un campo sembrado de dolor, un triste lugar de exilio” (traducción mía).

por ver que Israel anda perdido (Griffin, 1976, pp. 139-140)²¹¹.

El milagro acontecido en el monte Carmelo es el más desarrollado por Tirso (1999, pp. 441-445), siendo Jehú quien narre este episodio, y no el profeta Elías. De esta forma, Tirso vuelve a introducir elementos ficticios ajenos al texto bíblico original. Es posible que Jehú, al narrar lo acontecido sin estar él presente, evite la puesta en escena de uno de los episodios que podrían haber sido de los más aparatosos de la comedia. Jezabel concluye el acto segundo de *La mujer que manda en casa* reiterando su venganza e impiedad hacia el profeta Elías:

Vivirá si yo no vivo,
¡Por las deidades excelsas
que adoro a pesar del dios
de este rústico profeta,
que he de lavarme las manos
en las corrientes sangrientas
del que mis dioses injuria
y sus ministros desprecia!
Yo le beberé la sangre (Molina, 1999, p. 445).

7. LA ASTUCIA DE JEZABEL EN EL ASESINATO DE NABOT

El episodio de la viña de Nabot quizá sea el más complejo e interesante de analizar. Ante esta perícopa bíblica los dramaturgos áureos elaboran un denso texto dramático, donde distintos acontecimientos bíblicos, relatos ficticios, reflexiones morales, tópicos poéticos y elementos musicales se aúnan creando escenas teatrales de singular elaboración literaria²¹².

²¹¹ Modernizo las grafías del texto original siempre que esto no suponga una alteración fonética. También modernizo la puntuación.

²¹² La importancia de la música en este pasaje queda presente en *El vengador de los cielos y raptó de Elías*. En efecto, el acto III de esta obra comienza en tono festivo, con la presencia de Música que entona un estribillo, entre bailes de zagales. La alegría con la que se abre el acto está motivada por el hecho de que Ajab ha conseguido la viña de Nabot gracias a las argucias de su mujer. Para un estudio más pormenorizado de la música de Bances, consúltese Oteiza (1987), la obra de Gómez Rodríguez y Martínez del Fresno (1994), así como la reciente monografía publicada por Gilabert (2017).

El personaje de Jezabel se sitúa como eje fundamental de la acción dramática y como causa material de la muerte de Nabot.

La debilidad de Ajab se manifiesta de nuevo, y permite que su mujer tome las riendas para asesinar a Nabot —ya que este se había negado a vender a su marido la viña que tenía como propiedad. En la *Tragaedia Jezabelis* este acontecimiento ocupa el acto tercero y cuarto. De esta pieza teatral, es especialmente ilustrativo el diálogo que mantienen el gobernador y el alguacil cuando se disponen a ejecutar la trama urdida por Jezabel para asesinar a Nabot —consiguiendo testigos falsos que van a acusarle de blasfemia (Griffin, 1976, pp. 147-154). Aunque el alguacil y el gobernador —personajes ficticios creados en esta tragedia— son conscientes de la inocencia de Nabot, ambos deciden continuar con el plan homicida por diversos motivos:

Alguacil: Necio fue Nabot [...], con reyes se me burla, a él le saldrá de veras. Vos haced vuestro oficio, contentad a Jezabel, y no curéis de más. Si os hacéis muy concienzudo [...], os quitará el cargo y con él la cabeza.
Gobernador: Cierto que me va cuadrando ese vuestro consejo, escalera será al fin la justicia de Nabot para poder subir, que cierto si S. M. no me provee de otro mejor cargo que me he de ver en harto aprieto (Griffin, 1976, pp. 147-148)²¹³.

El episodio de la viña de Nabot adquiere una mayor elaboración teatral en *La mujer que manda en casa*, ya que los diálogos de los personajes están trazados con una indudable calidad literaria y porque dotan de mayor dramatismo al acontecimiento representado. De esta forma, el mercedario crea con acierto la figura ficticia de Raquel, mujer de Nabot en la comedia, que le sirve a Tirso para establecer un conflicto de celos con Jezabel —que se ha enamorado de su marido y trata de seducirlo antes de permitir que lo apedreen. La figura de Raquel cobra relevancia en la acción cuando pronuncia una patética intervención ante el cadáver lapidado de Nabot —con una clara reminiscencia con los pasajes bíblicos de *Jeremías* 31, 15 y *Mateo* 2, 16-18. En este discurso Raquel ensalza a su marido: “Mi Abel, mi justo, mi santo” (v. 2491), lo que resalta la

²¹³ Modernizo la ortografía y la puntuación sin alterar la fonética del texto.

maldad y crueldad de Jezabel, a la vez que profetiza el fin trágico de la reina:

Lebreles la despedacen
arrastrándola los mismos,
cuarto a cuarto por los campos,
miembro a miembro por los riscos.
No dejen reliquia de ella
de carne, hueso o vestidos,
sino la cabeza sola,
para acuerdo de delitos (Molina, 1999, p. 466).

Por último, Tirso desarrolla otra escena teatral propia del artificio de la literatura barroca española. Jezabel —quizá para seducir a Nabot y gozar de él antes de su lapidación— le propone un acertijo lleno de teatralidad. En él, la reina le muestra una mesa con tres bandejas de plata: en la primera aparece una corona rodeada de un cordel, con las siguientes inscripciones: “La corona es para ti / como los miedos se reparen” y “Para que a tu Raquel mates” (p. 454); en la siguiente fuente se encuentra una espada y una toca, y en ella se lee el siguiente enigma: “Hierro para castigarte / y toca para quererte” (p. 455); finalmente, el tercer plato contiene piedras bañadas en un líquido rojizo, y está acompañado del siguiente comentario: “No son piedras, rayos son, / mi desprecio te las tira” (p. 455). Ante tal artificio, Nabot comprende que Jezabel le ofrece matar a su mujer y, de esta forma, acceder al trono—primera inscripción—; le advierte que si no corresponde a su amor, Jezabel —representada por la “toca”—, le matará con el rigor y la fiereza de la “espada”; y que, finalmente, si Nabot se resiste a sus seducciones amorosas, morirá lapidado —refiriéndose a la fuente que contiene “piedras” en “sangriento licor” (p. 455).

8. LA MUERTE EJEMPLARIZANTE DE JEZABEL

Tal como se ha ido relatando a lo largo del estudio, Jezabel morirá sola, en su palacio, cumpliéndose la profecía de Elías tras la muerte de Nabot (1 *Reyes* 21). Será Jehú, proclamado rey por un profeta de Eliseo, el encargado de ordenar a dos eunucos que arrojen a la reina por la torre, muriendo en el acto. El fin del cadáver de la reina es ya conocido. Este

suceso bíblico es tratado de manera desigual en las distintas obras analizadas. Bances omite al máximo esta escena, debido al decoro poético propio de su teatro, reduciendo el trágico acontecimiento a escasos versos. De esta forma, serán Abdías y Amorreo quienes lo narren sintéticamente: “Precipitada cayó / ¡Allá vas, cómate perros!” (Bances, 2018, p. 324).

Matías de los Reyes no representa la muerte de Jezabel, y en la tragedia de Miguel de Venegas este suceso está ausente —debido al gran protagonismo que este dramaturgo concede al personaje de Ajab. Tanto en *La viña de Nabot*, *La mujer que manda en casa* como en la *Tragaedia Jezabelis*, la reina tratará de seducir a Jehú como último recurso para evitar ser asesinada. Tirso añade un elemento dramático nuevo: sitúa al personaje ficticio de Raquel en la escena, quien insistirá a Jehú para que haga justicia por el asesinato de su marido (Molina, 1999, p. 484). Es en la *Tragaedia Jezabelis* donde la muerte de Jezabel posee especial protagonismo. Su fallecimiento se asocia a la caducidad de las cosas terrenas, la vanidad y el tópico literario del *tempus fugit*. Con estas coplas de pie quebrado el coro concluye solemnemente esta escena:

Veis aquí la calavera:
Mirad en qué para todo
lo profano,
como flor de primavera,
como polvo y después lodo
es lo mundano.
[...]
Todo pasa, todo muere,
nadie del mundo confíe,
y su apariencia...
Quien más próspero se viere,
por su antojo no se guíe
ni potencia (Griffin, 1976, pp. 161-162).

CONCLUSIONES

Es llamativo comprobar cómo la figura de Jezabel, analizada desde las distintas piezas dramáticas del Siglo de Oro propuestas, constituye un claro ejemplo de superioridad y dominio sobre el hombre —

representado en la figura de Ajab, monarca pusilánime y enfermizo. Será Jezabel la que, con inteligencia y determinación, conduzca a todo el reino del Norte de Israel a la idolatría, rompiendo con sus normas sociales y morales. Jezabel empleará todo el poder regio para lograr tales propósitos, sin considerar la licitud de los medios empleados. Asimismo, también es llevada a las tablas como un personaje implacable y cruel hacia todos aquellos que no adoran a Baal, el dios de sus padres. Todo esto será la causa de su trágico y ejemplar castigo, no exento de elementos misóginos.

Aunque las fuentes en las que el teatro áureo se basa para elaborar literariamente este personaje son bastantes conocidas —y, por ello, no pueden extrapolarse de manera directa a la mujer de los siglos XVI y XVII—, la figura de Jezabel constituye una extraña excepción en sociedad del Siglo de Oro. En efecto, en Jezabel la superioridad moral del hombre sobre la mujer queda invertida; y no está condicionada por los férreos patrones de su época, en los que la mujer estaba condicionada por el peso de la tradición y el sometimiento al marido hasta “perder su voluntad” (Cacho, 1995, pp. 190-191). ¿No es significativo que el título de la pieza teatral de Tirso sea precisamente *La mujer que manda en casa*? Sin embargo, no deja de ser censurable la actitud de Jehú en la que arroja a Jezabel de la torre, siendo un claro exponente de violencia de género que El *Libro de los Reyes* podría haber omitido —así como los detalles posteriores a este hecho, que tanto Matías de los Reyes y Bances Candamo decidieron ocultar en aras del decoro poético.

Este estudio ha tratado de resaltar la importancia de Jezabel dentro del teatro bíblico del Siglo de Oro. También se ha pretendido ampliar los estudios coordinados por Domínguez y Martínez (2012) dedicados a la presencia de lo bíblico en el teatro español. En efecto, el personaje de Jezabel y su elaboración estética en las obras teatrales aquí expuestas no se han desarrollado en esta obra colectiva, por lo que se ha pretendido arrojar nuevas luces sobre esta olvidada reina que tuvo su importancia en el teatro áureo; y que nos sigue fascinando hoy por su seducción y dominio; por su belleza y crueldad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARELLANO, I. (1988). Teoría dramática y práctica teatral: sobre el teatro áulico y político de Bances Candamo. *Criticón*, 42, 169-192.
- BANCES CANDAMO, F. (1970). *Teatro de los teatros de los pasados y presentes siglos*. Tamesis Books, ed. Ducan Moir.
- (2018). *El vengador de los cielos y rapto de Elías*. Academia del Hispanismo.
- Biblia de Navarra. Pentateuco* (1997). Eunsa.
- *Libros históricos* (2000). Eunsa.
 - *Libros poéticos y sapienciales* (2001). Eunsa.
 - *Libros proféticos* (2002). Eunsa.
 - *Nuevo Testamento* (2004). Eunsa.
- CACHO, M. T. (1995). Los moldes de Pigmalión (sobre los tratados de educación femenina en el Siglo de Oro). En I. M. Zavala (Ed.), *Breve historia feminista de la literatura española en lengua castellana* (pp. 177-213). Anthropos.
- COTARELO Y MORI, E. (1924). *Ensayo sobre la vida de Calderón*. Tip. de la Revista de Archivos.
- DE LOS REYES, M. (1629). *Representación de la vida y rapto de Elías profeta*. Pedro de la Cuesta.
- DOMÍNGUEZ MATITO, F. Y MARTÍNEZ BERBEL, J. A. (Eds.) (2012), *La Biblia en el teatro español*. Academia del Hispanismo.
- DUARTE, J. E. (2005). Poesía e historia en La restauración de Buda de Francisco Bances Candamo. En I. Ibáñez (Coord.) *Similitud y verosimilitud en el teatro del Siglo de Oro* (pp. 283-307). Eunsa.
- GRIFFIN, N. (1976). *Two Jesuit Ahab Dramas: Tragoedia cui nomen inditum Achabus* (Miguel Venegas) and anonymous *Tragaedia Jezabelis*. University of Exeter.
- HOROZCO Y COVARRUBIAS, J. (1589). *Emblemas morales*. Juan de la Cuesta.
- LAPIDE, C. A. (1877). *Comentarium in Scripturam Sacram, vols. III y IV*. L. Vivès.

- MOLINA, T. D. (1999). *Obras completas. Cuarta parte de comedias*.
Universidad de Navarra-Instituto de Estudios Tirsianos.
- OTEIZA, B. (1987). Loa, entremés, baile y bailete final de la comedia *Duelos de ingenio y fortuna* de F. A. Bances Candamo. *Rilce*, 3(1), III-153.
- REYRE, D. (1998). *Lo hebreo en los autos sacramentales de Calderón*.
Reichenberger.
- ROJAS ZORRILLA, F. D. (1917). *Cada cual lo que le toca y La viña de Nabot*.
Centro de Estudios Históricos.
- SHERGOLD, N. D. Y VAREY, J. E. (1989). *Comedias en Madrid: 1603-1709: repertorio y estudio bibliográfico*. Támesis.
- VENEGAS, M. (1976). *Two jesuit Ahab dramas: Tragoedia cui nomen inditum Achabus; Tragaedia Jezabelis, anonymous*. University of Exeter.

EL IMAGINARIO FEMENINO EN VALENTE:
UN DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR CONTEMPORÁNEO

THE FEMININE IMAGINARY IN VALENTE:
A CONTEMPORARY INTERDISCIPLINARY DIALOGUE

FRANCISCO JAVIER ESCOBAR BORREGO
LUCIA BALLESTEROS-AGUAYO
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo ofrecer un análisis circunscrito al principio conceptual de lo femenino en la obra de José Ángel Valente (1929-2000). Para ello, se emplea una metodología basada en el comparatismo interdisciplinar y también en la historia de las mentalidades, ideas o de las representaciones tomando como eje las artes que más interesaron al poeta: literatura, música, pintura, escultura y arquitectura; de ahí su diálogo interdisciplinar contemporáneo con artistas como Tàpies, Chillida, Cristina Iglesias y Mauricio Sotelo. En conclusión, esta representación simbólica, escasamente atendida en el estado de la cuestión, articula y da sentido a la producción más destacada de Valente por la especial relevancia de la mujer además de otros significativos elementos simbólicos del imaginario femenino.

PALABRAS CLAVE

Principio de lo femenino, Valente, Tàpies, Chillida, Cristina Iglesias, Mauricio Sotelo.

ABSTRACT

The objective of this work is to offer an analysis circumscribed to the conceptual principle of the feminine in the work of José Ángel Valente (1929-2000). For it, a methodology based on interdisciplinary comparatism and also on the history of mentalities, ideas or representations is used, taking as axis the arts that most interested the poet: literature, music, painting, sculpture and architecture; hence his contemporary interdisciplinary dialogue with artists such as Tàpies, Chillida, Cristina Iglesias and Mauricio Sotelo. In conclusion, this symbolic representation, scarcely addressed in the state of the matter, articulates and gives meaning to the most outstanding production of Valente for the special relevance of women as well as other significant symbolic elements of the feminine imaginary.

KEYWORDS

Principle of the feminine, Valente, Tàpies, Chillida, Cristina Iglesias, Mauricio Sotelo.

El principio conceptual de lo femenino constituye una de las categorías estéticas más significativas en el pensamiento interdisciplinar del poeta y ensayista José Ángel Valente. De hecho, este referente simbólico suele estar estrechamente vinculado, por lo general como un *leitmotiv*, a una concepción creativa de la poesía en diálogo con otras artes, especialmente la música, la pintura, la escultura y la arquitectura. Tal espacio artístico interdisciplinar se vio intensificado, además, por la relación profesional de Valente con arquitectos de la altura de Cristina Iglesias, escultores como su amigo Eduardo Chillida, músicos como Mauricio Sotelo, o pintores de la talla de Antoni Tàpies, amigo del poeta hasta los últimos compases de su vida, y su compañera sentimental, Coral Gutiérrez, tan presente en sus versos en las fronteras entre la realidad y la ficción.

El objetivo del presente trabajo es, por tanto, abordar esta línea temática a partir del análisis de textos representativos de Valente. Para ello vamos a centrar la atención primeramente en la labor interdisciplinar compartida por el poeta ourensano y el compositor Sotelo con el objeto de contextualizar unos versos de Valente dedicados a Coral. Continuaremos el recorrido propuesto con un diálogo a propósito del principio matriz de

la creación por parte de nuestro escritor y otras voces contemporáneas destacadas como las de Tàpies, Chillida y Cristina Iglesias. Por último cerraremos el análisis atendiendo a la notoriedad y relevancia del simbolismo femenino en *Tres lecciones de tinieblas*²¹⁴. Veámoslo.

TONALIDADES ACUÁTICAS DE CORAL Y LA HEMBRA SOLAR: “SOS” Y “CENTRO” (CON SOTELO AL FONDO)

En consonancia con el principio de lo femenino y otros referentes valentianos, el interés del poeta por la música contemporánea le llevará a trabajar, a partir de la década de los noventa hasta el 2000, año de su fallecimiento, con el compositor madrileño Mauricio Sotelo²¹⁵. En efecto, dos son los proyectos en los que colaboraron al unísono Valente y Sotelo, experimentando ambos una influencia recíproca desde sus respectivos ámbitos de trabajo. El primer proyecto conjunto se habrá de materializar en la ópera en cinco actos *Bruno o el teatro de la memoria* (1994-2009), tomando como protagonista al fraile humanista Giordano Bruno y su concepto de arte de la memoria, si bien no faltan tampoco los puentes intertextuales hacia las coplas del flamenco como acto performativo²¹⁶. Valente recuerda además, a propósito del insigne humanista, el íntimo vínculo entre las artes, que él habrá de tomar como estandarte tanto en su obra ensayística como en la poética, en la medida en que una misma materia se erige como el movimiento matriz o *Ursatz*, de aliento creador femenino, que unifica las distintas disciplinas estéticas. Como se puede colegir de sus palabras, en una conversación con Antoni Tàpies, sobre el que volveremos, Valente alude a una

²¹⁴ Estas directrices constituyen un avance inédito de un estudio monográfico que estamos preparando sobre la pervivencia de la música en Valente.

²¹⁵ A diferencia de su interpretación de otros músicos contemporáneos como Arnold Schönberg o Alban Berg, en este caso Valente no tuvo en cuenta el libreto operístico como fuente principal, sino que él mismo participó en la responsabilidad textual de la obra. Abordamos estas cuestiones en la monografía referida, si bien Escobar (2012a, 2017, 2020) ha ofrecido varias líneas conceptuales al respecto.

²¹⁶ La ópera, que estudiamos en la monografía mencionada acompañada de documentos inéditos, ha sido reescrita por Sotelo hasta la actualidad (Escobar, 2020). En cuanto a Valente y el flamenco, véase: Escobar (2012b, 2013).

colaboración en el plano textual en la ópera de Sotelo, sin especificar en qué va a consistir su aportación estética:

Cuando me hablabas de la relación entre pintura, poesía y música me estabas recordando una cosa que dijo Giordano Bruno en el siglo XVI. La modernidad empieza con una hoguera, que es en la que arde el cuerpo de Giordano Bruno, exactamente en el año 1600. Bruno ha atraído mucho a los músicos; yo mismo estoy colaborando en una ópera con un músico joven, Mauricio Sotelo. Bruno dijo que la verdadera filosofía es tanto poesía como pintura. La verdadera pintura es tanto música como poesía. La verdadera poesía o música es tanto pintura como cierta divina sabiduría. Esto me parece que plantea de forma muy radical el principio de que toda creación parte de una misma materia²¹⁷.

Años después, ambos artistas habrán de colaborar en un segundo proyecto: el disco-libro *Si después de morir ... In memoriam José Ángel Valente* (2003), con la música de Sotelo y la lectura por parte de Valente de varios poemas que conforman un ciclo unitario adscrito a *Fragmentos de un libro futuro* (2000). Esto es, con el objeto de adentrarnos en el papel que desempeñó Valente en dicha ópera, habremos de tomar en consideración las palabras de Sotelo en el texto prologal del disco. Así, el compositor, en este preliminar fechado en diciembre de 2003²¹⁸, pone de relieve los lazos poético-musicales entre Luigi Nono y Valente que cristalizaron en su proyecto inicial de ópera conjunta sobre la quema de Bruno en la hoguera. Para ello, Sotelo tomó en consideración conceptos gratos al poeta como escucha y memoria, es decir, arte de la memoria a la manera de Bruno y Nono. Incluso llega a manifestar el músico más adelante que de su labor operística nacieron los poemas de Valente “*Tanquam centrum circuli*” y “*Campo dei fiori, 1600*”²¹⁹, y en lo que

²¹⁷ “Conversación entre Antoni Tàpies y José Ángel Valente” (Valente, 2008, p. 536).

²¹⁸ Sotelo (2003, pp. 9-11).

²¹⁹ Cf.: “Fruto del estudio, el trabajo y los bocetos de nuestra ópera nacieron algunos de los poemas recogidos en su último libro [*Fragmentos de un libro futuro*], como el titulado *Tanquam [sic] centrum circuli*, en el que se «describe» el descenso de Bruno *ad inferos* y en cuyo endecasílabo central se halla la clave de nuestro trabajo: «Se oye tan sólo una infinita escucha» –generoso homenaje de José Ángel a mi música–; o el poema *Campo dei fiori, 1600*, que recibí el 24 de febrero de 2000 desde el fax del arquitecto Ramón de Torres.” (Sotelo, 2003, p. 10); otros pormenores sobre esta relación profesional aporta Sotelo en una entrevista (Chataigné,

hace a su labor compositiva, *In pace* y *De magia*, obras estrenadas en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, estando presente el poeta²²⁰. Señala también Sotelo, en este contexto interdisciplinar, que, de entre sus obras, la favorita de Valente era *De amore*, inspirada en el tratado homónimo del humanista neoplatónico Marsilio Ficino. Por tanto, la colaboración del escritor en dicha ópera dio como fruto, de entrada, los dos poemas referidos²²¹.

Ahora bien, mayor calado ostenta el principio de lo femenino entre la poesía, la música y las artes plásticas en el disco-libro *Si después de morir ... In memoriam José Ángel Valente*, realizado al alimón por ambos artistas, ya fuese en la recitación del poeta antes de su fallecimiento, en concreto durante el mes de abril de 2000, bien como hipotexto literario de la música²²². Sobre este particular, la selección y lectura por parte de

2017, pp. 582-583). Por lo demás, el poeta gallego estaba ya trabajando en la figura de Bruno en 1996, como demuestra un viaje suyo a Italia entre el 8 y el 26 de abril (Valente, 2011, p. 354). En cualquier caso, su interés por el pensamiento del humanista se remonta como mínimo al 11 de mayo de 1961, según deja constancia en su diario a propósito de la “tradición del utopismo materialista” (Valente, 2011, p. 63).

²²⁰ La composición *De magia* (1995) remite, de hecho, al título de un tratado redactado por Bruno en 1590. En sus páginas, el humanista alude tanto a una tipología de *demonios* que poblaban el universo como a la teúrgica o teopéyica, o lo que es lo mismo, una práctica mística relacionada con la escritura del universo como jeroglífico.

²²¹ Como analizamos detenidamente en la monografía, Valente no había aludido a estos dos poemas de manera específica, sino tan solo a un texto que había preparado para esta ópera: “Recientemente he terminado el texto de una ópera sobre Giordano Bruno que ha compuesto Mauricio Sotelo y que se estrenará en el 2000, año en que se cumple el cuarto centenario de su muerte en la hoguera.” (Fernández Quesada, 2000, p. 145). En cualquier caso, no fue responsabilidad solo de Valente la elaboración integral del libreto de la ópera, puesto que en la ficha técnica de la obra, Sotelo indica que la autoría compartida del texto corresponde a Giordano Bruno y Valente. Incluso en otros lugares relacionados con Bruno y Valente, como en su composición *El rayo de tiniebla* de 2008, el músico ha referido, además de las huellas de estos modelos, la influencia de Fernando de Herrera; para otros pormenores: Escobar (2020).

²²² Dada la extensión que conlleva el objeto de estudio planteado, ofrecemos aquí una sucinta síntesis del mismo, dejando para la monografía el desarrollo integral de la cuestión. Puede verse, en fin, sobre el contenido de este disco el paratexto de presentación a cargo de Emilio Lledó, “A la memoria de un poeta y de un músico en el aire sonoro de Mauricio Sotelo”, si bien resulta igualmente de interés su ensayo sobre el arte de la memoria *El surco del tiempo* (1992) así como “Palabras sobre José Ángel Valente” (Lledó, 1996).

Valente de estos poemas constituyen un ciclo, preludeo a su vez de lo que sería su último poemario en calidad de testamento literario: *Fragmentos de un libro futuro*. Tanto es así que, desde este contexto compositivo, *Si después de morir* ... lo concibió Sotelo como un “monumento sonoro” al poeta desaparecido. Sea como fuere, está ideado el ciclo como una selecta antología poético-musical por parte de Valente, en la que, en un período *de senectute*, memoria vital y memoria futura se dan la mano. Por esta razón, el escritor seleccionó poemas, buena parte centrados en el principio de lo femenino, que resultaron significativos en su trayectoria vital y estética.

En otras palabras, este diseño compositivo explica, en lo que hace a sus principales referentes personales y afectivos, que el cd se inicie con la lectura por parte del escritor de un poema dedicado a su hijo Antonio (“*In pace*”), marcando así el tono élego que va a continuar en el segundo corte gracias a la adaptación musical de este texto por Sotelo. Además, como se ha apuntado, especial importancia habrá de cobrar en el conjunto del ciclo propuesto la presencia de Coral, a quien dedicó el poema “SOS” a modo de séptimo corte del disco.

En cuanto a su visión estética de la literatura y el arte en general, cobran relevancia los textos “Nadie” y “Centro”, tercer y noveno corte, que aluden a conceptos interdisciplinarios esenciales para el poeta. Asimismo, en el corazón mismo del disco se ubica “Elegía: fragmento”, uno de los poemas de fuste elegíaco más conocidos de Valente sobre el tema de la muerte, que entra en diálogo con el inicial “*In pace*” en el ciclo planteado por el poeta. Por su importancia, se incluye la recitación por parte del escritor, así el tema cinco, y la versión para voz y orquesta de Sotelo en el corte octavo. Como interludios instrumentales del compositor se intercalan sendas piezas de 1995: *De magia* y *De amore*, temas cuarto y sexto. Finaliza el disco con un sucinto diálogo verbal entre Valente y Sotelo como acercamiento de la voz de los dos protagonistas, que transmiten al unísono cierto toque de humor por la repetición de una de las tomas de grabación del recitado poético. El disco-libro, en definitiva, se organiza, en cuanto a su estructura interna, de la siguiente forma:

I. Lectura de Valente. *In pace*.

2. *In pace* (1997). Versión musical con la voz de Carmen Linares, la percusión de Christian Dierstein y la electrónica en vivo de Sotelo.
3. Lectura de Valente. *Nadie*.
4. *De magia* (1995), con el trío Accanto (saxofón, percusión y piano).
5. Lectura de Valente. *Elegía: fragmento*.
6. *De amore* (1995). Violonchelo: Yves Savary.
7. Lectura de Valente. *SOS. A Coral*.
8. *Si después de morir ...* (1999-2000). Arcángel, voz; Orquesta de RTVE, dirigida por Antoni Ros Marbà²²³.
9. Lectura de Valente. *Centro*.
10. Diálogo Sotelo - Valente.

Pues bien, en este ciclo poético-musical, palmario interés reviste para el principio de lo femenino el poema “SOS”, con data del 21 de julio de 1993 y que Valente tributó a la pintora Coral, autora por cierto de la portada del disco. Como señala el poeta en su diario, lo redactó “después del infarto y antes de la operación, en la Clínica de Genolier (detestable)”²²⁴:

A Coral

AL NORTE
de la línea de sombras
donde todo hace agua,
rompientes

²²³ Hemos tenido la ocasión de conversar con Arcángel sobre esta interpretación con motivo de una actuación conjunta en el Congreso *Investigación y flamenco*, Universidad de Sevilla, 2009 (<https://www.youtube.com/watch?v=448pAFuLFao>). Ofrecemos, además, un análisis de su obra, en diálogo con la de Sotelo, en el *I Ciclo de Otoño CLA. Música y Literatura Clásica – Jazz – Flamenco*, Ateneo de Sevilla, 2015 (<http://tv.us.es/i-ciclo-de-otono-cla-musica-y-literatura-clasica-jazz-flamenco/>).

²²⁴ Son palabras textuales de Valente (2011, pp. 326-327). En la versión definitiva el poeta suprimió “Genolier” del título primigenio, además de fragmentar el verso “donde hace agua, rompientes” en “donde hace agua, / rompientes”. Del mismo modo cambió “se engendra o se deshace,” por la variante última “se engendra o se termina”. Para otras claves estéticas complementarias: Escobar (2019).

dedicada a Coral como idealizada “mujer-alba”, si bien no exenta de deseo sexual, dice así:

[...] Amé a Coral como si no la hubiera tenido nunca. –Fue un fin de semana muy bonito, dijo, ya al lado del tren de regreso. Sí, fue hermoso, hondo, el reencuentro. Su sonrisa, su cuerpo, la proximidad de su boca y de su hálito –de su espíritu, de la calidad humedad de su espíritu–, disuelven los fantasmas. Coral, si alguna vez lees esta página, cuando yo ya no esté, sabe que te quiero²²⁹.

Esto es, en consonancia con la vertiente sentimental descrita y dada la actividad pictórica de Coral, en “SOS”, nuestro autor abogó por la interrelación de las artes a nivel conceptual en la medida en que el efecto musical, basado en la imagen acústica “rompientes” (v. 4), enfatizaba, a efectos de paisaje sonoro, la descomposición del mar océano (“se deshace [...]”, v. 6). A su vez, el proceso de engendrarse y deshacerse (v. 6) evocaba el pensamiento valentino referido al punto cero o vacío fértil, en entronque con la categoría gestáltica de Fritz Perls²³⁰, en el que comienza el auténtico proceso de creación matriz. De hecho, esta lectura metadiscursiva, a modo de variaciones sobre la forja de la obra de arte, llega a adquirir pleno sentido en la composición, puesto que el poema está dedicado a una pintora; de ahí que vocablos e imágenes como “Al norte” (v. 1), “[...] línea de sombras” (v. 2), “[...] agua” (v. 3) y “se engendra o se deshace” (v. 6) puedan cobrar razón de ser en el universo compositivo de Coral, sea a nivel espacial (“norte”), figurativo (“línea”), material (“agua”) y creativo, por el hecho de crear y deshacer como un continuo desaprendizaje. A ello cabe añadir la reminiscencia de *In den flüssen Nördlich der Zukunft* de Paul Celan, al que nos referiremos más adelante, en el arranque de la composición de Valente.

Sin embargo, en este contexto de referencias metadiscursivas, prima sobre todo el amor, tan ligado a la mujer, en el sentido de que el poeta ubica su *yo* como voz de la enunciación poética pero desde la perspectiva de un naufrago, de tan dilatada tradición literaria (así, entre las lecturas

²²⁹ Ambas anotaciones del poeta sobre Coral pueden leerse en Valente (2011, pp. 302-303).

²³⁰ Perls (2003); para otros pormenores ilustrados con ejemplos de Valente: Peñarrubia (2008).

de Valente se identifican Fernando de Herrera y Góngora). Se explica, por tanto, el título del poema (“SOS”) como petición de ayuda a su amada ante el “naufragio” (v. 7), en el que el poeta se encuentra inmerso en las difíciles circunstancias y avatares de su vida personal, representadas en el poema por los peligros del terrible y destructivo mar océano²³¹. El último verso, como *éxplicit*, se resume en una directa expresión lapidaria que expresa el carácter votivo de la composición dirigida a la pareja sentimental: “te amo.” (v. 9). Por último, el calado amoroso del poema, enfatizado por Valente en su recitación, venía preludiado a nivel musical por el corte anterior, *De amore*, de Sotelo. Estamos en este caso ante una composición para violonchelo, evocación del conocido tratado homónimo de abolengo neoplatónico de Marsilio Ficino, que interesó tanto a Sotelo como a Valente.

Es más, la presencia del referente femenino, que Valente vinculaba a la claridad epifánica y la iluminación reveladora por *mímesis* respecto a Zambrano, al margen de la ulterior desavenencia entre ambos, habrá de continuar en el ciclo propuesto por el escritor en el disco. Así se comprueba en el poema “Centro”, fechado el 9 de diciembre de 1994, que constituye el corte noveno del cd:

ALREDEDOR de la hembra solar aún sigue girando oscuro el universo²³².

Según puede leerse, Valente se valió de la imagen de la “hembra solar” o mujer-sol, erigida como el centro lumínico y terrestre (“solar”) alrededor del cual gira “oscuro” el universo, en cierta medida con resonancias del heliocentrismo herreriano en torno a Luz, Heliadora o Áglae. Por

²³¹ Valente ha manifestado, en ocasiones, la traumática separación de su esposa Pilar Palomo, como refleja *Palais de justice* (Valente, 2014). Sobre este particular, interesantes resultan, además, las anotaciones que dejó escritas en su diario el 7 de abril de 1984 y el 31 de marzo de 1996 con vistas a la composición del poema que nos ocupa (Valente, 2011, pp. 230 y 351). Por tanto, la presencia de Coral en su vida sentimental supuso para el poeta una tabla de salvación, según sus palabras, de ahí la idealización de la amada en el discurso literario entre la realidad y la ficcionalización. Por lo demás, el tema del peregrino de amor que leyese Valente en textos como las *Soledades* de Góngora adquiere aquí otra dimensión más acorde con la estética contemporánea (Valente y Glendinning, 1959).

²³² Valente (2006, p. 557).

tanto, la luz, a modo de epifanía y revelación, viene encarnada por el principio matriz femenino mediante variaciones complementarias a los versos dedicados a Coral, sobre todo a efectos de la macroestructura integral del disco-libro. En lo que a la música se refiere, Valente se decantó por mencionar el ritmo circular (“Alrededor de [...]”) como símbolo de la suma perfección que adquiere el universo en torno al centro femenino, origen, a su vez, de la vida misma.

Con este pensamiento, en fin, el poeta se propuso entroncar con visibles principios de aliento neoplatónico-pitagórico relacionados con la cosmología, en tanto que venía a bosquejar literariamente el camino de perfección espiritual o ascenso neoplatónico hacia la luz o centro femenino frente a la oscuridad como un itinerario místico e iniciático. De otro lado, este texto entraba en diálogo con “Sobre la armonía de los cuerpos celestes” de *Interior con figuras* (1976), así como con obras de Eduardo Chillida, amigo del poeta, referidas a la música del universo en su movimiento circular bajo el revestimiento teórico de la doctrina pitagórico-neoplatónica; es el caso de *Música de las esferas* (1953) y *Redondo alrededor II* (1955). Pues bien, dedicaremos las siguientes páginas a la notoriedad del principio femenino y sus variaciones estéticas en Chillida, Tàpies y Cristina Iglesias, artistas con los que trabajó profesionalmente Valente a partir de un diálogo interdisciplinar. Pasemos a verlo.

DE TÀPIES, CHILLIDA Y C. IGLESIAS (CON ECOS DE CELAN): HACIA LA COMPLEMENTARIEDAD INTERDISCIPLINAR DE LOS PRINCIPIOS FEMENINO Y MASCULINO

Sensible a la técnica de variaciones como *leitmotiv* asociado al principio de lo femenino, según hemos puesto de relieve a propósito de *In den flüssen Nördlich der Zukunft* de Paul Celan, Valente había traducido ya como punto de partida conceptual un conocido poema de este poeta rumano judío, *Todesfuge* o “Fuga de muerte”, poniendo énfasis en la reiterada llamada a la muerte a modo de salmodia funesta (“Había tierra en ellos y / cavaban.”). De hecho, en virtud de dicha traducción, Valente llegó a familiarizarse con estas técnicas que imitaban el *ritornello* musical, como estructura de canon cangrejo, potencialmente aplicables al

principio de lo femenino²³³. Incluso otras referencias motílicas referidas a Celan en esta dirección compositiva por parte de Valente resultan evidentes hasta el punto de que el título del poemario *Mandorla* (1982) está tomado de una composición de su modelo²³⁴. Para él representaba, en suma, la poética de la concavidad, del vacío, la nada, además de la proyección geométrica y el sexo femenino²³⁵.

Recordemos, en fin, “Fuga de muerte” en la versión poética de Valente que incluye, como en los versos consagrados a Coral, la imagen acuática de los “océanos”:

HABÍA tierra en ellos y
cavaban.

Cavaban y cavaban y pasaba así
el día y pasaba la noche. No alababan a Dios
que, según les dijeron, quería todo esto, 5
que, según les dijeron, sabía todo esto.

Cavaban y nada más oían;
y no se hicieron sabios ni inventaron un canto
ni imaginaron un lenguaje nuevo.
Cavaban. 10

Vino una calma y vino una tormenta
y todos los océanos vinieron.
Yo cavo y tú cavas e igual cava el gusano
y aquel remoto canto dice: cavan.

Oh uno, oh nadie, oh ninguno, oh tú: 15
¿Adónde iba si hacia nada iba?
Oh, tú cavas y yo cavo, yo me cavo hacia ti,
y en el dedo se nos despierta el anillo.

²³³ Valente (2006, p. 658).

²³⁴ La versión del poema de Celán por el escritor puede leerse en Valente (2006, p. 652).

²³⁵ Cf.: “La experiencia abisal” (Valente, 2008, pp. 745-748).

Ahora bien, en consonancia con esta imaginería de lo femenino a partir de variaciones literarias, como se ha apuntado respecto a Celan, cabe referir especialmente como núcleo medular la influencia de señeros pintores en el universo creativo de Valente. Estos habían formalizado, en efecto, sólidas directrices conceptuales interdisciplinarias, de notable calado interpretativo en cuanto el principio de lo femenino. Se trataba, en concreto, de autoridades relevantes como Tàpies, Kandinsky, Malevich o Piet Mondrian, pasando por Mark George Tobey, José Manuel Broto o Baruj Salinas, creadores todos ellos con visibles puntos de encuentro para con Valente desde el principio de unión entre las artes. Así, al decir del escritor, coinciden Tàpies y Malevich en la concesión de espiritualidad a la materia hasta dotar a la obra de “transparencia” matriz, vinculada a lo femenino, que valoraba el poeta en el proceso *in fieri* de creación artística²³⁶. En otro texto menciona nuestro autor, en calidad de fundadores de la pintura del siglo XX, a Malevich, Kandinsky y Mondrian con cualidades comunes, aunque también con sus diferencias; así, al primero lo considera nihilista, de Kandinsky enfatiza más bien su vínculo con el espiritualismo de fin de siglo y, por último, de Mondrian pondera su inclinación por la teosofía²³⁷. En definitiva, a partir de este contexto trazado entre las artes como pórtico de entrada, seguidamente centraremos la atención en las analogías estéticas entre Tàpies y Valente para la cuestión que nos ocupa. Para ello tomaremos como un destacado referente el ensayo “Conversación entre Antoni Tàpies y José Ángel Valente”, de *Elogio del calígrafo* (1972-1999)²³⁸. Pasemos a su análisis.

Como a Valente, a su amigo Antoni Tàpies le interesó la relación entre la palabra poética y la música como fuente de inspiración para su obra, en la que había de primar, con retórica de seducción de por medio, el

²³⁶ “Sobre la unidad simple” (Valente, 2008, p. 501).

²³⁷ Véase: “El arte como vacío. Conversación con Eduardo Chillida” (Valente, 2008, p. 561).

²³⁸ Valente (2008, pp. 535-543). El poeta tuvo relación con la familia Tàpies, según deja ver una anotación de su diario, con data del 11 de junio de 1994, a propósito de la cena de nuestro autor y Coral en casa de Antoni Tàpies y su esposa Teresa en Barcelona (Valente, 2011, p. 335). Por otra parte, de interés es también para acercarnos al universo estético de Tàpies, amigo de Valente hasta el fallecimiento del escritor, el poema de Octavio Paz “Diez líneas para Antoni Tàpies” así como “Valente Tàpies de la misma materia” (Paz, 1995).

principio de lo femenino. Uno de los géneros predilectos para ambos artistas es, en este sentido, el *lied*, con notorio protagonismo de la mujer, en diálogo conceptual con géneros afines como la *chanson de femmes*. De hecho, es conocida, según su testimonio, la influencia en su imaginario estético, a partir de esta tradición entre la voz y la palabra, de un *lied* de Hugo Wolf, inspirado en un poema del autor romántico alemán Eduard Mörike. Además, tanto para Valente como para Tàpies resultaba crucial el proceso de “escucha” y de interpretación de la pieza poético-musical como principio cardinal para la “reflexión” o “meditación”. Valente, por su parte, refrenda la argumentación de Tàpies aduciendo como un detalle erudito las autoridades del griego Simónides de Ceos y el poeta italiano Giovanni Battista Marino, además de evocar la tradición estética china²³⁹.

Pues bien, desde estos postulados estéticos interdisciplinares, al igual que en la poesía y la música, en la pintura de Tàpies sobresale, en virtud de la lectura hermenéutica de Valente, el principio místico de la “nada” como inicio del proceso compositivo, según pone de relieve en su conversación y en otros textos como el titulado “Cinco fragmentos para Antoni Tàpies”. A su vez, goza de especial relevancia el hecho de que el artista parta del “espacio vacío” o “en blanco”, el “punto cero” a fin de “vaciar a sí mismo”, con reminiscencias simbólicas femeninas del útero, y poder adentrarse así en su interior. Es decir, en este posicionamiento del poeta o el músico en el “espacio vacío”, como ellos, el pintor anhela acercarse al silencio²⁴⁰, equiparado a la “nada” y a la “interiorización de la materia”²⁴¹.

La actitud del artista ante el vacío implica, asimismo, la preferencia por el fragmento frente a la “globalidad”, sea en poesía, música, pintura, escultura o arquitectura, que Valente ejemplificaba en buena medida con la obra de Tàpies²⁴². Al tiempo, la “respiración” de la “materia”, que

²³⁹ Cf.: “Conversación entre Antoni Tàpies y José Ángel Valente” (Valente, 2008, pp. 535-536).

²⁴⁰ Así procedían, de hecho, compositores como Anton Webern y Alban Berg.

²⁴¹ Valente (2008, p. 538).

²⁴² Véase: “La escritura y el cuerpo” (Valente, 2008, pp. 1575-1576).

conllevara para nuestro escritor ritmo, movimiento y pneuma, como el hálito vital femenino de la creación en la escritura pneumática del gregoriano, está presente en la estética de Tàpies, como también resulta crucial, en este contexto interdisciplinar, para ambos creadores la retracción aplicada al vacío fértil²⁴³. De esta suerte, resulta parangonable la influencia conceptual de Tàpies, acorde a su vez con el ensayo “Comunicación sobre el muro” (1969)²⁴⁴, por cuadros como el díptico simbólico de una oreja y un zapato en un contexto de retracción, en la génesis de imágenes vinculadas a la “respiración” y el “vacío” femeninos en poemas de Valente²⁴⁵. Ello sucede, como vamos a ver en el último apartado, con *Tres lecciones de tinieblas*, que acusa, además del influjo de François Couperin y otros compositores espirituales, las huellas del canto gregoriano gracias a la meditación musical²⁴⁶.

Es más, en la composición “Gaal” de *Mandorla*, en diálogo sacro con el imaginario del cáliz de la Última Cena, resulta perceptible la “respiración” vinculada al ritmo, pulso y movimiento del “latido”, es decir, de la vida a partir del principio de lo femenino²⁴⁷. Como sucede con el tratamiento de la materia musical, Valente optó por recrear en estos versos la concavidad y el vacío (“lleno”, v. 5), en una paradoja en la que los dos términos antitéticos entran en sostenido equilibrio, y el centro, con

²⁴³ En consonancia, una vez más, con los principios conceptuales de la Gestalt: Perls (2003) y Peñarrubia (2008), este último en diálogo intertextual con Valente, como se ha indicado, y otros autores contemporáneos.

²⁴⁴ Elogia de nuevo este texto el escritor tanto en “Mark Tobey o el enigma límite” como en “Tàpies o la negación negada” (Valente, 2008, pp. 507 y 593). Además, relaciona este ensayo de Tàpies con la filosofía zen y el libro *Les Chemins du zen* (1995) de Suzuki en una anotación de su diario con fecha del 15 de julio de 1990 (Valente, 2011, p. 272).

²⁴⁵ Valente (2008, p. 540).

²⁴⁶ Como analizamos en el estudio monográfico a propósito de su fonoteca, Valente escuchó a Couperin en *Trois Leçons de Ténèbres. Deux motets*, dir.: Laurence Boulay, mientras que contó con discos de canto gregoriano; así *Chant gregorien. Paques. La messe. Quelques pièces de l'Office*, Choeurs des Moines de l'Abbaye Saint-Pierre de Solesmes, dir.: Dom J. Gajard O.S.B.

²⁴⁷ Cf.: “Respiración oscura de la vulva. // En su latir latía el pez del légamo / y yo latía en ti.”, vv. 1-3 (Valente, 2006, p. 417).

alusión al origen y al sexo femenino como “mandorla”²⁴⁸, por el que el hombre experimenta una fuerte atracción debido a su instinto erótico-sexual. A ello cabe añadir que el símbolo del *graal* remite al proceso gradual de búsqueda del centro, aquí ligado al vacío creador femenino, como tenía lugar en los versos ofrendados a Coral.

Sea como fuere, a modo de cierre del poema, Valente se decantó por la aliteración de sonidos bilabiales y vocálicos ([a], [e], [o]) a la hora de recrear la entrega amorosa de la mujer, equiparada *a lo divino* al símbolo eucarístico del cáliz en el que contiene vino-sangre como una transubstanciación; de ahí la orquestación sonora del último verso, “la vulva, el verbo, el vértigo y el centro.” (v. 7), potenciada mediante el ritmo binario que concluye con una “caída” o *cadenza*:

Respiración oscura de la vulva.
En su latir latía el pez del légamo
y yo latía en ti.
Me respiraste
en tu vacío lleno 5
y yo latía en ti y en ti latían
la vulva, el verbo, el vértigo y el centro²⁴⁹.

Ahora bien, el concepto de “respiración” de la escritura asociado a una continuidad de temas o ritmos de calado femenino se erige como piedra angular del texto preliminar con el que se presenta la compilación de ensayos *La piedra y el centro* (1977-1983)²⁵⁰, simbolismo vinculado, según Valente, a arquetipos poético-musicales antiguos que refleja, entre otras expresiones artísticas, el flamenco desde referentes femeninos en sus múltiples facetas posibles: madre, compañera, esposa, amante, hija... A propósito también de la influencia de Tàpies en su obra, el poeta alude, en estos fragmentos de su poética, a las conexiones de aliento femenino entre “matriz” y “materia” en virtud de las estéticas de la retracción o de lo neutro, como el vacío o el silencio para manifestar

²⁴⁸ O sea, a la manera referida de Celan.

²⁴⁹ “La experiencia abisal” (Valente, 2008, p. 748).

²⁵⁰ “A manera de prólogo” (Valente, 2008, p. 271).

finalmente que una única “materia” es la que sustenta y unifica todas las artes. Valente empleó, de otro lado, el vocablo “meditación” unido a este principio común de las artes, como hace igualmente en el texto prologal y explicativo a *Tres lecciones de tinieblas*, en el que de paso, como veremos, se propuso realzar el imaginario femenino de la “materia-matriz” en aras de aludir a la génesis del poema a partir de la “escucha” de Couperin y del canto gregoriano²⁵¹.

Asimismo, en pleno equilibrio con la influencia de Tàpies en *Tres lecciones de tinieblas*, Valente compuso el poema “Cuerpo volcado / sobre sombra” teniendo en cuenta la contemplación meditativa del cuadro *Escritura sobre cos* del pintor barcelonés expuesto en la Galería Lelong de París²⁵². Se trata, en resumidas cuentas, de una écfrasis o descripción explícita (de hecho, el poema presenta el título del cuadro) pero en la que, como en sus composiciones sobre materia musical, se identifican conceptos afines de aliento femenino; así la “forma”, la apertura “hacia su vértice”, la referencia numérica (“Número, / fracción. / Graffito el siete”), los espacios en blanco equiparables a los silencios musicales, la progresión poético-visual o el contraste entre la “luz” (epifanía-revelación) y la oscuridad como fusión de contrarios, o sea, símbolo espiritual de equilibrio temperado, en una estructura compositiva circular²⁵³. La especial *disposición* visual de los versos en el poema crea, por otra parte, un espacio arquitectónico o paisaje sonoro por las simetrías establecidas entre sus componentes, a la manera de las correlaciones compositivas de Anton Webern o Arnold Schönberg en virtud de la concepción numérica y la diagonalidad; en este caso, Valente se decanta por el siete:

Una tarde de París, hacia 1987, en la Galería Lelong, solo ante un cuadro de Tàpies escribí un poema, que sería así una copia del natural, entendiendo por natural la materia contaminante, multiplicadora, generadora del cuadro mismo. Por eso el poema se llama igual que el cuadro:

²⁵¹ “Sobre la unidad simple” (Valente, 2008, p. 501).

²⁵² “Escritura sobre Cos” (Tàpies, 1998, pp. 57-61). Valente, por su parte (2008, p. 1576), se refiere a la influencia que tuvo en él este cuadro en “La escritura y el cuerpo”.

²⁵³ Marcada por la *iunctura* “sobre sombra”, es decir, reflejo de la perfección estética mediante el canon musical cangrejo.

escriptura sobre cos. Quisiera cerrar con él este texto, como homenaje cierto y testimonio de una antigua complicidad:

Cuerpo volcado
sobre sombra.
Toma forma de sí.
Se abre
hacia su vértice.
Tendido.
Escribo sobre cuerpo.
Número,
fracción.
Graffito el siete.
Escribo,
escribes sobre sombra, sobre cuerpo, donde
viene la luz a requerirte oscura²⁵⁴.

Valente, en efecto, se mostraba bien atento a las aportaciones de Tàpies en exposiciones y diferentes eventos interdisciplinarios. Así lo refleja también en su diario, en abril de 1994, con motivo de la XLV Bienal de Arte de Venecia de 1993, en la que participaron el pintor catalán y la escultora vasca Cristina Iglesias, quien hubo de dejar también su refinada sensibilidad femenina en el resultado artístico final bajo el denominador de poética del silencio. Por lo demás, el texto anotado por Valente versó sobre el territorio y límites estéticos en los que se ubicaba el proceso de composición interdisciplinar por parte de los artistas del silencio, es decir, en el espacio comprendido entre “lo visible” y “lo no visible”, como en la lectura interpretativa que él mismo realizase de *Moisés y Aarón* de Schönberg, donde tenía cabida la música callada²⁵⁵. Esta anotación de Valente constituyó, además, el germen del ensayo “Sobre la unidad simple”, que estamos analizando a propósito de Tàpies:

Tal es el lugar. Ahí, precisamente, en ese mismo espacio intersticial, en los intersticios del conocer, está el poema, está la obra de arte, un “clasificable desconocido” o ignorado o esencialmente ignoto, que irrumpe

²⁵⁴ “Sobre la unidad simple” (Valente, 2008, pp. 501-502).

²⁵⁵ Escobar (2017).

en los lugares intermedios, en los lugares de la mediación, lugares de alto riesgo, donde se trata o entra en pugna abierta con los dioses y con los demonios. Ése es el territorio de la obra: no lo visible ni lo invisible, sino el espacio sutil contiguo a ambos, espacio intersticial donde sitúa a Dios el anónimo inglés de *La nube de la insipiente*. (Cabecera del texto sobre Cristina Iglesias y Tàpies, Bienal, 1993)²⁵⁶.

Incluso en otro texto, “Cinco fragmentos para Antoni Tàpies” de *Material memoria* (1977-1992), Valente se propuso recrear la adición negativa de Kandinsky contextualizándola en la poética del silencio de Tàpies. Es más, se encuentra igualmente presente la poética de la interioridad y del vacío creador desde el principio femenino como estética de la retracción ligada a conceptos como la “nada”, la “materia interiorizada” y la “iluminación”²⁵⁷. Concluye, en fin, Valente la argumentación expuesta en el primer fragmento con el segundo en el que identifica su poética como “arte de la composición del silencio”. Como en otras ocasiones, el escritor llega a ponderar la música callada que late en la integridad arquitectónica del poema, esto es, a la manera también de Chillida respecto a San Juan de la Cruz, encontrándose “a la escucha” y “a la espera”:

Mucha poesía ha sentido la tentación del silencio. Porque el poema tiende por naturaleza al silencio. O lo contiene como materia natural. Poética: arte de la composición del silencio. Un poema no existe si no se oye, antes que su palabra, su silencio²⁵⁸.

²⁵⁶ Valente (2011, p. 333). El fragmento puede leerse integrado, sin diferencias, en “Sobre la unidad simple” (Valente, 2008, p. 499). Sea como fuere, al igual que en los casos de Tàpies y Chillida, el escritor valora de Iglesias la sonoridad musical de sus formas definida como “[...] inaudible pero –cierto– diálogo o susurro entre dos elementos. [...] un leve, transparente rumor que el ojo sorprende, no el oído; [...] oír de la mirada [...]” (“Sobre la unidad simple”; Valente, 2008, pp. 498-500). Puede leerse también del poeta a propósito de Iglesias: “La obra es el espacio” (Valente, 1993, pp. 76-77). Por último, Iglesias se valió de textos de Valente como fuente de inspiración; así “La hermenéutica y la cortedad del decir” (Autores varios, 1991, pp. 43-49).

²⁵⁷ Valente (2006, pp. 387-388).

²⁵⁸ Valente (2006, p. 388).

Ahora bien, al igual que en el caso de Tàpies, en “Tres fragmentos” de *Poemas a Lázaro* (1960), adquiere especial realce el principio femenino en tanto que el canto del gallo, a modo de revelación, cobra visible desarrollo en la composición “Tres fragmentos”, dividida en los textos-variaciones “El gallo”, “Gallo de la veleta” y “Fragmento final”²⁵⁹. En el primer fragmento, se describe el canto del gallo al templar su garganta en calidad de primer sonido musical del día (vv. 6-11), aunque más adelante surge como una epifanía la melodía de naturaleza viril al atravesar la “noche hembra”. Además de la metáfora sexual como unión del principio femenino y masculino, resulta de interés el símil establecido entre el canto y la saeta, metáfora bélica y sexual en tanto que refleja cómo se clava el fraseo musical masculino sobre la noche femenina. Repárese que el concepto “saeta” implica, en consonancia con el arma arrojadiza, el canto *a cappella*, como el sonido emitido por el gallo, de naturaleza sacra. Por tanto, Valente consideró este canto un mensaje sonoro emitido en un rito iniciático o ceremonia espiritual de unión entre el principio femenino y el masculino (vv. 14-17).

El segundo fragmento, “Gallo de la veleta”, comienza con el sonido que la veleta en forma de gallo provoca con el contacto del viento (“Lo enciende el viento, / lo desnuda el viento.”, vv. 1-2), motivo que preludia los sonidos tímbricos emitidos gracias a la acción del aire al rozar el metal como hiciese Chillida en su *Porta da música* (1994) para el parque de Bonaval en Santiago de Compostela y con anterioridad en el *Peine del viento* (1977) para la bahía de la Concha en San Sebastián²⁶⁰. En este contexto interdisciplinar, se explica, en cualquier caso, que, al igual que este tipo de artefacto sonoro, se erija como un monumento doméstico a modo de reflejo de la “memoria del alma” (“Parece casi un alma, / en memoria del alma / levantado en las torres.”, vv. 5-7)²⁶¹. Sus texturas tímbricas sonoras varían, en fin, dependiendo de la estación del año. Y

²⁵⁹ Valente (2006, pp. 135-137).

²⁶⁰ En diálogo conceptual, a su vez, con el conocido verso gongorino “peinar el viento, fatigar la selva” del *Polifemo*.

²⁶¹ Subtema recuperado, en una estructura circular o de canon cangrejo, según deja ver el último verso de la composición (“en memoria del alma”).

es que, en entronque con el género poético-musical desde la estética barroca de Góngora y Vivaldi hasta el sabor contemporáneo de Piazzolla, la primavera le otorga “mansa herrumbre” (v. 9) mientras que “el invierno se encrespa / en su aguda silueta” (vv. 10-11).

Por último, el “Fragmento final” se inicia con la pregunta retórica del poeta sobre si será posible alguna vez el canto al unísono de los gallos en la tierra madre desnuda (“¿Un día han de cantar en la tierra desnuda?”, v. 1). Pues bien, este canto, preñado de luz solar y solitaria (“cuyo sol solitario”, v. 3), se describe como una epifanía, por lo que su fuerza podrá quemar los despojos terrenos para así facilitar la edificación arquitectónica de un solar verdadero (“¿Proclamarán un día / cuyo sol solitario / alucinadamente / queme nuestros despojos?”, vv. 2-5). Como en otras ocasiones, Valente relacionó el sonido musical del canto con la poética de la oquedad, aquí representada en el vacío femenino del aire que posibilita el sonido metálico de la veleta (“¿Vacío estará el aire”, v. 6). De esta suerte, el canto de los gallos “metálicos y ciegos” (v. 8), desde el plano superior que disfrutan (“y cantarán arriba”, v. 7), resonará al unísono con el disonante modo conceptual de su amigo Chillida.

RONDÓ FINAL: EL PRINCIPIO ESENCIAL DE LO FEMENINO EN *TRES LECCIONES DE TINIEBLAS*

En consonancia con la notoriedad referida del principio de lo femenino en Valente, nuestro autor explica, desde esta categoría conceptual, la simbología de las letras hebreas *He* (ה), *Tet* (ט) y *Yod* (י), integradas en las lecciones primera, segunda y tercera de *Tres lecciones de tinieblas* (1980), donde prima especialmente el referente femenino. De hecho, de entrada, como una correspondencia intertextual, habrá de evocar el poeta la figura de Beatriz de la *Divina Comedia*, de Dante Alighieri²⁶².

En efecto, en virtud de este prisma compositivo estético, la primera, que pertenece al tetragrama a Yahvé, o nombre impronunciable de Dios, simboliza la creación en general al tiempo que posee el valor numérico de cinco, contexto en el que se ubican elementos vinculados al sentido

²⁶² “Lectura en el Círculo de Bellas Artes de Madrid” (Valente, 2008, pp. 1597-1598).

musical de la creación y la escritura como el latido, la palpación, el ritmo, el hálito o la respiración, en relación isotópica con la imagen de la “branquia”²⁶³. La lectura del *tetragrammaton* por Valente habrá de recuperar, en consecuencia, las correspondencias analógicas y numéricas de la cábala a modo de gematría, teniendo en cuenta las cuatro iniciales de Yahveh (YHVH). Por ello, su lectura, basada en la noción estoico-pitagórica del lógos-número como ‘palabra seminal’ o ‘presémica’, no solo entra en diálogo con la poética de Lezama Lima y María Zambrano sino que recupera, desde la tradición literaria barroca, la interpretación estoico-cristiana de Quevedo en sus *Lágrimas de Hieremías castellanas*.

De otra parte, en el fragmento de Valente, las connotaciones sexuales son bien visibles, como sucedía a propósito de Coral y otros textos, si consideramos el principio femenino en donde se gesta la vida, por lo que al latido del pez, o sea símbolo cristiano de un lado, pero también de fecundidad y fálico de otro, le acompaña, en esta cadena de imágenes, la del centro oscuro, húmedo y de fuego (“en lo oscuro el centro es húmedo y de fuego:”), que habrá de desembocar en un tetrácolon de notable importancia en la poética valentiana, marcando, de paso, un ritmo “respiratorio” y “cardíaco” sustentado sobre un doble movimiento de expansión y contracción femenina mediante *bipunctum* (“madre, matriz, materia: stabat matrix:”).

Pues bien, al margen de las similitudes fónico-aliterativas entre estos cuatro conceptos, fruto de la melogenia, cabe destacar que se tratan, en su conjunto, de variaciones musicales sobre el mismo motivo a modo de *Ursatz* referido a la creación desde el principio femenino pero mediante

²⁶³ Este motivo de la respiración o inspiración profunda asociada a la branquia para dirigirse hacia el fondo lo recreó Valente en poemas como “Il tuffatore”, de *Mandorla*. El símbolo del título alude, como se sabe, al monumento artístico funerario de la Magna Grecia procedente de Paestum, representado fotográficamente en una postal propiedad del poeta (otra idéntica habría de enviar a María Zambrano, véase *infra*) y que constituye un emblema de la necesidad del ser humano de adentrarse en el saber como fondo abisal (Valente, 2006, p. 424). En su diario, el escritor ofrece la transcripción de este texto con fecha del 9 de abril de 1980 (Valente, 2011, p. 195), si bien con anterioridad, en concreto el 21 de agosto de 1973, transmitía varias claves a Zambrano en una postal remitida desde Paestum y que se conserva en la Fundación homónima sita en Vélez-Málaga.

retracción, vaciamiento y kénosis. Actúa Valente, de hecho, del mismo modo que cuando se había servido del símbolo de la *mandorla* ('almondra') en el poemario homónimo, entendido como sexo femenino por el espacio vacío y creador, tras ser fecundada por el lógos espermático, es decir, soplo o respiración del Espíritu Santo.

Precisamente por dicho vínculo cenótico entre la matriz ("matrix") femenina y la madre ("*mater*"), la *iunctura* "stabat matrix" es resultado de la reescritura del género del *Stabat mater*, con resonancias musicales y espirituales por añadidura, si se tiene en cuenta la última de las meditaciones para la Cuaresma ("*Stabat Mater dolorosa*") que seguían a las tres lecciones de tinieblas compuestas por Marc-Antoine Charpentier entre 1670 y 1692, escuchadas por Valente en dos discos (*Te Deum. Salve Regina. Tenebrae factae sunt. Nuit. Seniores populi*, dir.: Michel Corboz; y *Music for Port-Royal and First tenebrae Lesson for Holy Wednesday*, dir.: Roger Blanchard)²⁶⁴; o lo que es lo mismo, en la explicación metapoética a la letra hebrea *Bet*, como resultado tiene lugar la "palabra matriz", "palabra inicial o antepalabra" en calidad de lógos espermático o palabra seminal, lo que recuerda el vocablo "matrix", en diálogo con "matriz" y "mater" de *Tres lecciones* por la raíz indoeuropea *matr-* asociada al principio de lo femenino²⁶⁵.

Sea como fuere, por esta deuda respecto a la meditación "Stabat Mater dolorosa" de Charpentier, resulta interesante destacar, en este contexto conceptual, el revelador significado musical que el tecnicismo "matriz" ("matrix") adquirió en la poética valentiana, en diálogo con el de "principio iniciador", al estar vinculado con otros como "materia mater", "memoria" o "material". Así se percibe no solo en *Tres lecciones*, marco poemático en el que cobran especial fuerza el canto melismático y la vibración acusmática²⁶⁶, sino también en ensayos de Valente como

²⁶⁴ A estos archivos fonográficos de Valente y otros que influyeron en *Tres lecciones* les dedicamos un capítulo en el estudio monográfico referido.

²⁶⁵ El escritor alude, en efecto, al lógos espermático como símbolo trascendente del soplo y hálito del Espíritu Santo en "Sobre la operación de las palabras sustanciales" (Valente, 2008, pp. 310-302).

²⁶⁶ Escobar (2012c).

“Sobre la unidad simple”, de *Elogio del calígrafo*²⁶⁷, y su “Lectura en Tenerife”²⁶⁸.

A propósito de este último texto, pueden comprobarse, en concreto, los lazos estéticos que trazó Valente entre el “límite extremo” en el que se ubicaba el canto melogénico y la poética de la interioridad, concebida como “movimiento primario” o *Ursatz*, tan presente en *Tres lecciones*. Es en este “límite extremo” precisamente donde tienen lugar el “despertar”, la “aurora” y la epifanía asociados al concepto femenino de “matriz” como “hueco, vaina, vacío”, según recuerda Valente, en diálogo con Zambrano y Lezama Lima, en *Variaciones sobre el pájaro y la red, precedido de La piedra y el centro*²⁶⁹. Una vez más, nuestro escritor asoció, en fin, el simbolismo de la mujer y lo femenino al “despertar”, tanto por la facultad creadora que atesoraba mediante la retracción, es decir el vacío creador, como por su naturaleza lumínica, “claridad” y aura²⁷⁰, en una reescritura del recurso neoplatónico, según se comprueba en poetas de la tradición española áurea como Fernando de Herrera.

Por último, las analogías conceptuales y simbólicas entre “mater” y “materia”, a modo de resonancias fónicas, llegan a adquirir un mayor alcance en Valente por la sinestesia multidireccional y la conjugación de texturas procedentes de diferentes disciplinas, aunque hermanadas en virtud de estos tecnicismos, como hemos analizado en el apartado precedente. Lo ejemplifica Valente poco después de su publicación de *Tres lecciones*, en una nota de su diario con fecha de febrero de 1981 a propósito de su lectura estética, en calidad de écfrasis interdisciplinar, de *Materia (Ritratto della madre)* del artista italiano futurista Umberto Boccioni. De esta manera recuerda cómo el mismo motivo de la madre es objeto de distintas variaciones en diferentes materias (pintura, escultura, etc.) y

²⁶⁷ El escritor consideró este título para su libro de ensayos en febrero de 1995, según dejó anotado en su diario (Valente, 2011, p. 339). En cuanto a “Sobre la unidad simple”, el poeta lo publicó en *El País* el 14 de junio de 1993, p. 15.

²⁶⁸ Valente (1989).

²⁶⁹ Valente (1991, pp. 63-64).

²⁷⁰ En cuanto a la “claridad” trascendente de la mujer alentada por la fuerza del amor se trata de un motivo filosófico recurrente, una vez más, en María Zambrano (1989, pp. 79 ss.).

materiales (cerámica, hierro ...) a partir de un movimiento primigenio femenino, como sucede en *Tres lecciones*. De hecho, el tema se sustenta, a su entender, sobre la “perennidad de la generación”, grato a los poemas de aliento musical de Valente, sobre todo el que ahora nos ocupa. Por lo demás, como en el caso de este poemario, la obra de Boccioni trataba de evocar el movimiento y la vibración acusmática en el espacio mediante la sinestesia a partir de distintas texturas. Dice así el texto de Valente a propósito de la “Mater-Materia”:

Umberto Boccioni (1882-1916). En el contexto del futurismo italiano. *Materia (Ritratto della madre)*. El tema es la perennidad de la generación. El mismo tema –la Mater-Materia– desarrollado en su escultura, con disonante inserción de materiales (hierro, cerámica, cabellos)²⁷¹.

Por otra parte, en lo que hace al fragmento *He*, inserto en la primera lección, se hace patente el recuerdo de “lo visible” y “lo no visible” que Valente asociaba “a la mirada de Orfeo vuelta hacia lo invisible”, en su búsqueda de Eurídice, motivadora, en fin, del canto, y en entronque con la tradición órfico-pitagórica descrita al calor y aliento de Lezama Lima y Zambrano²⁷². A su vez, dicho motivo lo ponía en relación el poeta ourensano con la “materia”, que llega a hacerse “transparente”, y la “memoria” del origen primigenio evocado mediante ritmos ancestrales o *Urrhythmus*, en clave de poética musical²⁷³.

Siguiendo esta interpretación, *Tet* pertenece también al universo de lo femenino pero a partir del valor numérico nueve, sobresaliendo la convergencia de lo disperso o fragmentario hacia el principio de unidad gracias a la hematopoiética o transubstanciación del verbo poético en sangre, respiración y materia trascendente (“La sangre se hace centro y lo disperso convergencia:”), como defendían tanto Valente como Lezama

²⁷¹ Valente (2011, p. 208).

²⁷² Lo recuerda el escritor en su diario a propósito de la mirada de Orfeo y la “visibilidad de lo invisible” (Valente, 2011, p. 132).

²⁷³ Valente (2006, p. 398). Asimismo, se refiere a ello el escritor en una anotación de su diario con data del 4 de abril de 1976, tras un apunte a la espiritualidad trascendente de Miguel de Molinos (Valente, 2011, p. 169).

Lima²⁷⁴. Se trata, de hecho, de una resonancia motívica del fragmento *Alef* por la inserción del *lógos* en la sangre (“[...] el alef oblicuo entra como intacto relámpago en la sangre”). Tanto es así que el trazo oblicuo del grafema *Alef*, recreado por el pintor Baruj Salinas, servirá a Valente como un recurso pictórico en este proceso de hematopoiética creadora parangonada a un fugaz relámpago, con ecos a su vez de *Génesis*, II, 7, por el soplo de vida que Dios otorga al ser humano, antes inerte. De modo análogo, dicha fertilidad de la palabra seminal se hace posible gracias a la noción de un centro rector, asociado a la concavidad sexual de la mujer (“el centro de lo cóncavo”) como poética de la oquedad y principio creador a partir del vacío o *tsimtsum*. En cualquier caso, este acto de creación y vida que se extingue para volver a crear desde un punto cero explica, en definitiva, el simbolismo de la muerte a partir del nacimiento, con reminiscencias acusmáticas y quevedianas al tiempo: “engéndrame de nuevo: hazme morir de un nuevo nacimiento:”²⁷⁵.

En resumidas cuentas, el principio de lo femenino resulta crucial tanto en la trayectoria sentimental de Valente, así lo refleja a propósito del amor y su representación estética e idealizada de Coral como mujer-alba²⁷⁶, con implicaciones pictóricas, como en su poética, desde sus primeros libros como *Poemas a Lázaro* hasta su testamento literario *Fragmentos de un libro futuro*, con especial calado en sus obras cardinales, esto es, *Mandorla*, *La piedra y el centro* y sobre todo *Tres lecciones de tinieblas*. De hecho, en consonancia con Zambrano y Lezama Lima y con traducciones de Celan al fondo, viene a constituir la piedra angular de su creación y diálogo moduladorio entre las artes, así la música de Sotelo, la pintura de Tàpies, la escultura musical de Chillida o los espacios arquitectónicos de Cristina Iglesias, artistas con los que colaboró

²⁷⁴ Puede verse para la hematopoiética y el *lógos* espermiático el ensayo “Sobre la operación de las palabras sustanciales” de nuestro autor en el que toma como referente al poeta cubano (Valente, 2008, pp. 300-307).

²⁷⁵ El fragmento pone de relieve este pensamiento destacando, de paso, propiedades geométricas visuales como el vuelo “redondo” de las aves, el “centro” y “lo cóncavo” (Valente, 2006, p. 400).

²⁷⁶ Dejamos para la monografía otras recreaciones estéticas con tonalidad femenina por parte de Valente, como la dedicada a Lucila Valente.

nuestro autor, hasta las huellas del gregoriano, el género de las tinieblas y el *Stabat mater*.

Por lo general, Valente vinculó el principio de lo femenino, entroncando en el imaginario colectivo con el papel decisivo de la mujer en el Mediterráneo²⁷⁷, a la poética de la retracción o vaciamiento, expresada incluso mediante el *bipunctum* en *Tres lecciones*, la claridad, lo neutro y la oquedad, esencial en el punto cero para la verdadera creatividad interdisciplinar. De esta manera, nuestro poeta contrapone y complementa, mediante símbolos definidos, los principios femenino y masculino; así, la luna en diálogo con el latido del pez fálico, el canto viril del gallo y la saeta, el útero o concavidad del sexo femenino con expansiones léxico-semánticas como entraña, vulva, cántaro, centro oscuro, húmedo, de fuego o de lo cóncavo hasta culminar con otros notables referentes valentianos identificables en sus más significativos poemarios a modo de *work in progress*, a saber: mandorla, graal, materia-matriz como hueco, vaina y vacío, madre, mater o *stabat matrix*, hembra solar o mujer-sol, noche hembra, virgen o hija del rey, piedra, respiración o hálito vital femenino. En fin, estos principios femeninos, en unión amorosa con los masculinos como umbral de vida y creación, acabarán encontrando en el fulgor estético de Valente la convergencia epifánica hacia el despertar y la unidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autores varios (1991). *Cristina Iglesias*. Berna: Kunsthalle Bern.

Chataigné, Ismael (2017). *Fronteras entre literatura y música en la obra de José Manuel Caballero Bonald*. Tesis Doctoral dirigida por F. J. Escobar y J. F. Carcelen. Sevilla: Universidad.

Escobar, F. J. (2012a). Pervivencia de *Wozzeck*, de Alban Berg en “Invención sobre un *perpetuum mobile*”, de Valente (con Celaya y Leopoldo M.^a Panero como telón de fondo). *Il Confronto letterario*, 57.1, 101-134.

²⁷⁷ Como analizamos en el estudio monográfico, Valente conservó postales con imágenes femeninas de la Antigüedad.

- _____ (2012b). Sobre Valente y lo jondo: notas de poética. *Studi Ispanici*, 37, 293-315.
- _____ (2012c). *Tres lecciones de tinieblas*, de José Ángel Valente: naturaleza musical, claves de poética e implicaciones simbólicas. *Enthymema*, 6, 118-191.
- _____ (2013). “Poesía y canción: El río sumergido” de José Ángel Valente: cuestiones textuales, naturaleza genérica y fuentes. *Demófilo*, 45, 11-40.
- _____ (2017). Valente interpreta a Schönberg: metamorfosis y avatares de un mito para una ópera de personaje. *Degrés*, 169-170, 1-19.
- _____ (2019). *Y llevarte dormida a un jardín de coral*: Representación de lo femenino, violencia y compromiso social en Valente (con redoble ritual de tambor afrocubano), *Revista de Estudios de género La Ventana*, 49, 45-75.
- _____ (2020). Valente en clave musical de Sotelo: Fragmentos inéditos para la ópera *Bruno o el Teatro de la Memoria* (con ecos de Morente), *Cultura, lenguaje y representación*, 24, 25-34.
- Fernández Quesada, N., ed. (2000). *Anatomía de la palabra*. Valencia: Pre-textos.
- Lledó, E. (1992). *El surco del tiempo*. Barcelona: Planeta.
- _____ (1996). Palabras sobre José Ángel Valente. *En torno a la obra de José Ángel Valente*. Madrid: Alianza, 75-83.
- Paz, O. (1995, 27 de octubre). Valente Tàpies de la misma materia. *ABC Cultural. Número extraordinario*.
- Perls, F. S. (2003). *El enfoque Gestalt: testimonios de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Peñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt: la vía del vacío fértil*; pról. Claudio Naranjo. Madrid: Alianza.
- Sotelo, M. (2003). *Si después de morir ... In memoriam José Ángel Valente*. Madrid: Círculo de Lectores.
- Suzuki, D. T. (1995). *Les Chemins du zen*. París: Albin Michel.

- Tàpies, A. (1998). *Comunicación sobre el muro*. Barcelona: Ediciones de la Rosa Cúbica.
- Valente, J. Á. (1989). *Lectura en Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad Internacional Menéndez y Pelayo.
- _____ (1991). *Variaciones sobre el pájaro y la red, precedido de La piedra y el centro*. Barcelona: Tusquets.
- _____ (1993). La obra es el espacio. *Cristina Iglesias. XLV Bienal de Venecia. Pabellón de España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, 76-77.
- _____ (2006). *Obra completa. I. Poesía y prosa*. Ed. A. Sánchez Robayna. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- _____ (2008). *Obras completas II. Ensayos*. Ed. A. Sánchez Robayna; introd. C. Rodríguez Fer. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- _____ (2011). *Diario anónimo (1959-2000)*. Ed. Andrés Sánchez Robayna. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- _____ (2014). *Palais de justice*. Ed. Andrés Sánchez Robayna. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Valente, J. Á. y Glendinning, N. (1959). Una copia desconocida de las *Soledades* de Góngora. *Bulletin of Hispanic studies*, 36.1, 1-15.
- Zambrano, M. (1973). *El hombre y lo divino*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1986). *De la aurora*. Madrid: Turner.
- _____ (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- _____ (1993). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

UNA NUEVA PERSPECTIVA SOBRE EL TOSTADO, ESCRITOR DEL PREHUMANISMO HISPANO

ISMAEL MONT MUÑOZ
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

Introducción: Hace cinco siglos el humanismo se hizo fuerte en España y abrió nuestra cultura hacia nuevos horizontes. Al mismo tiempo, se llevaba a cabo una reforma de la Iglesia respaldada por los Reyes Católicos, que tenía como uno de sus principales objetivos la mejora de la formación y los hábitos del clero.

Objetivos: En este trabajo mostraremos que ambos movimientos tomaron como uno de sus referentes más destacados a Alonso de Madrigal -conocido como El Tostado-, uno de los grandes escritores religiosos, teólogos y eruditos españoles de la Edad Media. Con ello pretendemos descubrir una faceta no abordada sobre El Tostado para aportar un punto de vista diferente sobre su figura.

Metodología: Para conseguirlo estudiaremos este fenómeno desde un enfoque multidisciplinar, pues abarcó la literatura, las artes plásticas y la Historia del pensamiento en el marco de la construcción de una de las naciones históricas europeas.

Discusión: Todo ello se basa en la necesidad de reivindicar una de las figuras olvidadas de nuestra literatura, a la que apenas se ha dado la importancia que tuvo y sobre la que queda tanto por conocer. Su fama se mantuvo un siglo y medio después de su muerte, como demuestra el hecho de que el rey Felipe III se quitase la gorra ante su retrato, y llega hasta la actualidad con detalles como la expresión coloquial “Escribes más que El Tostado”.

Resultados: Gracias a esta investigación hemos conseguido poner en relación la propuesta de canonización de El Tostado, la construcción de un gran monumento funerario en su honor por el artista Vasco de la Zarza y el inicio del proyecto editorial de sus escritos por el Cardenal Cisneros. En esos libros se creó el tipo iconográfico de El Tostado, representado como escritor intelectual en su estudio. Esta imagen serviría cuatro años después como modelo para esculpir la imagen del eclesiástico en su tumba, ubicada en la Catedral de Ávila. Ambas representaciones se convertirían en el “retrato ideal” del religioso y humanista de España hace quinientos años, que proponía al erudito como ejemplo para la reforma del clero.

Conclusiones: El desarrollo de estudios como éste, llevado a cabo por un historiador con el asesoramiento de filólogos y teólogos, pone de manifiesto la necesidad del avance de la investigación con una perspectiva multidisciplinar. De esta forma, los

resultados de la investigación se vuelven más ricos y expanden sus horizontes hasta límites insospechados, que, de otro modo, no se podrían conseguir.

PALABRAS CLAVE

El Tostado, Humanismo, Multidisciplinariedad, Reivindicación.

INTRODUCCIÓN

Alonso de Madrigal, conocido como El Tostado, es “una cumbre del saber medieval, un pre-humanista abierto al mundo clásico y antiguo, un pre-renacentista en no pocos de los temas que trata y en la manera de tratarlos” (Sánchez Caro, 2009, p. 744). Así se consagró como uno de los grandes teólogos españoles de la Edad Media y uno de los máximos exponentes de la introducción del humanismo en nuestro país.

Madrigal fue más conocido como El Tostado por el apellido o sobrenombre de su padre. Nació en la localidad abulense de Madrigal de las Altas Torres en 1401 en el seno de una familia media y su madre era de ascendencia hidalga. Siendo un niño se trasladó a la cercana villa de Arévalo para iniciar su formación en el convento de franciscanos. En 1415 se trasladó a Salamanca, donde comenzó sus estudios universitarios de gramática, retórica y poética, y, posteriormente, se matriculó en la facultad de Artes. Tiempo después comenzó su bachiller en Teología e ingresó como colegial en el prestigioso Colegio de San Bartolomé, del que en 1437 se convirtió en su rector hasta 1440-41. Asimismo, llegó a ser profesor y catedrático de la Universidad de Salamanca (Sánchez Caro, 2009).

En 1443 viajó a Siena, quizá enviado en misión diplomática por el rey castellano Juan II. En la ciudad toscana se encontraba la curia pontificia, frente a la que El Tostado defendió una serie de ideas teológicas (como la modificación de la fecha de la muerte de Cristo) que fueron tachadas de “heréticas y temerarias”. Aquel desencuentro marcó el inicio de un duro enfrentamiento con el dominico español Juan de Torquemada, a quien El Tostado rebatió en su obra *Las diez cuestiones vulgares*. Desconocemos si después de su estancia en Siena acudió al Concilio de Basilea, que ha pasado a la Historia como una de las reuniones eclesiásticas más

importantes del cuatrocientos. Lo que sí es seguro es que a su vuelta a España, quizá abatido por el resultado de su viaje italiano, se refugió durante tres meses en el convento cartujo tarraconense de “Scala Dei”. Es posible que abandonara aquel lugar llamado por Juan II, quien lo quiso tener en su corte debido al aprecio que profesaba por él. En aquel tiempo se convirtió en canciller y maestrescuela de la universidad salmantina. Más tarde, en 1454, fue nombrado obispo de Ávila, sede que ocupó hasta su muerte el 3 de septiembre de 1455 en la villa episcopal de Bonilla de la Sierra. Desde allí su cuerpo fue llevado a la Catedral de Ávila, donde fue enterrado en el presbiterio (Sánchez Caro, 2009).

Sin lugar a dudas, su mayor aportación fue su vastísima producción literaria, que ha sido elogiada durante los últimos cinco siglos:

después que fue de edad para comenzar a escribir hasta que falleció, no pudo escribir menos de seis pliegos de papel cada día, porque afirman que escribió tres tantos pliegos de papel que días vivió (Ayora, 2011, 108).

Esta fama también ha sobrevivido en el tiempo gracias a una expresión popular que dice: “escribes más que El Tostado”. Entre sus obras destacan, principalmente, sus comentarios al Antiguo Testamento y al Evangelio de San Mateo. También ha pasado a la Historia por ser el primer escritor español en tratar temas mitológicos y profanos, como manifiesta, por ejemplo, su obra *El amor y la amistad*. Asimismo, disertó sobre política en su *De optima politia* y conocía perfectamente tanto a los grandes teólogos medievales como a los autores clásicos: Aristóteles, Platón, Virgilio, Ovidio, Boccaccio, etc. Gracias a todo ello es uno de los principales eruditos a quien se debe el mérito de abrir las puertas del humanismo en nuestro país (Sánchez Caro, 2009).

Probablemente Madrigal no imaginaba la repercusión que su persona, su obra y su legado alcanzarían después de su muerte, un aspecto al que se ha prestado escasa atención y que tratamos de recuperar en este trabajo poniendo en relación tres hechos clave que tuvieron lugar a principios del siglo XVI: el inicio de la causa de canonización de El Tostado, la edición de sus escritos y la construcción de su extraordinario

monumento funerario en la Catedral de Ávila, donde fue obispo. ¿A qué se debe todo ello?

La respuesta es que Alonso de Madrigal fue un referente del movimiento de reforma de la Iglesia que tomó un impulso extraordinario en la España de las últimas décadas del siglo XV. Éste fue respaldado y promovido por los Reyes Católicos. Aquella atmósfera reformista fue reconstruida por Tarsicio de Azcona con gran rigor y elocuencia:

El ambiente religioso del siglo XV se halla transido por los gritos de reforma... Una pendiente resbaladiza de situaciones concretas, comenzando por la traslación de la Curia Pontificia a Avignon y terminando con el escandaloso desgarrón de la unidad cristiana durante el gran cisma, daba pábulo al sector sano del pueblo cristiano y también a todos los espíritus virulentos y descontextualizados para lanzar gritos de alarma, apelando a futuros concilios para la reforma de la Iglesia. Este ensordecedor clamor procedía en gran parte de la demagogia clerical, que exigía con voz ahuecada la *reformatio in Capite*, dejando para más adelante la *reformatio in membris*. Por reforma de la cabeza se entendía, ante todo, la de la Curia Romana, embarcada en instituciones de tipo administrativo y financiero demasiado distintas de las contempladas en el derecho común; en segundo lugar se refería a los obispos y prelados, cabezas de las iglesias respectivas, a quienes se veía demasiado inclinados a empeños temporales con merma de sus oficios pastorales.

Los espíritus profundamente eclesiásticos comprendieron que iba pasando el tiempo de alzar voces al vacío y que urgía la acción.

A estos espíritus pertenecía el “bienaventurado y santo varón, don Alonso Tostado, obispo de Ávila, segundo Salomón del mundo y primero de España”... al ser nombrado en 1449 para la sede de Ávila, comenzó a escribir en limpio con sus obras los borradores de sus teorías. En efecto, “su vida, siendo prelado restituyó al mundo las acciones de aquellos primeros Padres de la Iglesia: compuso y moderó su casa y su familia y con su ejemplo el clero; el traje modesto; el trato apacible; la comida parquísima; las limosnas frecuentes; oración siempre que lo permitían los negocios y los estudios... Purísimo en las costumbres, no cayó en su cuerpo mancha de lascivia y así murió virgen” (Azcona, 1960, pp. 229-230).

Madrigal se posicionó contra la aceptación de los obispados porque llevaba implícita la “jurisdicción sobre clérigos y legos, preeminencia de dignidad y percepción de grandes rentas” (Azcona, 1960, 230) debido a

los señoríos que controlaban los preladados. También criticaba el control de la nobleza sobre los obispos. Todo ello le llevó a concluir que, debido a que el obispo no puede escapar de estas cargas morales, lo correcto es no aceptar el cargo:

El Tostado se complace siempre en distinguir entre el cargo episcopal, tal como existía en la primitiva Iglesia y tal como era común en el siglo XV, con sus señoríos temporales y los abusos de esto derivados. Para dar fin a la situación que criticaba, exigió un rechazo con obligación grave de conciencia de no desear ni menos procurar un obispado, así concebido. Pero fue más allá: aun supuesto el obispado en la concepción de los tiempos apostólicos, es decir, como cargo destinado del todo al aprovechamiento pastoral del prójimo, ni siquiera en ese caso podría ser deseado, porque ese aprovechamiento podía comunicarlo quien fuese idóneo y preparado; pero presentarse idóneo y capacitado es ya una gran pretensión (Azcona, 1960, p. 230).

En su *Exemplario de vicios y virtudes* teorizó sobre el obispo ideal y en *Summa o instrucción para confesores* condenó las malas costumbres de los preladados y el tráfico de influencias ejercido por ellos. Las propuestas reformistas que hizo iban dirigidas principalmente a los obispos –y, en general, al clero-, a la regulación de su papel y mejora de sus costumbres.

Asimismo, se enfrentó al excesivo culto a las reliquias o al mal de ojo; en definitiva, a la superstición –una lucha que los hombres de la Ilustración se atribuirían tres siglos después como iniciada por ellos-. En su comentario al Éxodo arremetió contra la idolatría. De este modo, criticó aquellos aspectos que formaban parte de las malas costumbres de la sociedad de su época (Kaplan, 2005, pp. 99-112) y de la espiritualidad popular medieval que, en gran medida, perduraría durante las primeras décadas del siglo XVI.

Aquellas ideas no quedaron solamente sobre el papel y calaron en la mentalidad de los clérigos españoles de la transición del siglo XV al XVI. Esto provocó que destacados eclesiásticos rechazaran el episcopado. Entre ellos se encuentran algunos discípulos suyos, como Pedro Ximénez de Próxamo o Juan de Ortega. Otros fueron Alfonso Palenzuela, Tomás de Cuenca, Hernando de Talavera o el Cardenal Cisneros. Esta

situación llegó a suponer un grave problema para los Reyes Católicos, que tuvieron que buscar soluciones para resolver la situación.

Esta mentalidad extendida por las iglesias de España ponía el germen y creaba un clima ideológico muy propicio a la reforma del episcopado, ya que trataba de alejar a todos los indignos (Azcona, 1960, pp. 231-232).

Madrigal había enseñado sus teorías en sus libros y desde la cátedra de Salamanca, no pasando mucho tiempo sin que fueran recogidas en algunas obras de carácter ascético, como *Tratado de la vida y estado de la perfección*, publicado en Salamanca en 1499; *Exemplario de vicios y virtudes* (Azcona, pp. 232-233); o en el *Libro de los clérigos pobres de ciencia*, en el que se hizo una perfecta radiografía de los obispos españoles de la época.

Por todo lo expuesto, El Tostado fue uno de los primeros impulsores de la reforma en España, sino el primero, antes del reinado de los Reyes Católicos. Es posible que su ejemplo favoreciera la aparición de la “escuela de obispos reformadores” que se creó en Ávila tras su episcopado. De ella formaron parte Alonso Fonseca (1469-1485), Hernando de Talavera (1485-1493), Alonso Carrillo (1496-1514) o Francisco Ruiz (1514-1528). La presencia de todos ellos en Ávila pudo impulsar la valoración de la figura de Madrigal en esta diócesis y que sus ideas fueran calando en el clero abulense, lo cual debió de crear la atmósfera idónea para la puesta en marcha de la causa de canonización.

De este modo, El Tostado se consagró como el modelo del obispo para la reforma y como tal fue considerado en su época y en las décadas posteriores a su muerte, pues, además, predicó con su ejemplo.

Dado que en sus escritos teorizó sobre cómo debía ser el obispo de la reforma, dio las claves a seguir por los concilios eclesiásticos españoles, los escritores que tras la muerte del prelado escribieron sobre esta cuestión, así como por los sínodos (Azcona, 1960) y las Cortes de Toledo de 1480. En ellas se debatieron algunos de los temas fundamentales para el futuro del reino (Calvo Gómez, 2004). Entre ellos estuvo la reflexión sobre las cualidades que debían reunir los prelados. Como consecuencia de este debate se marcaron una serie de pautas respecto a los obispos

españoles, que debían ser: “...naturales de estos reinos, honestos, de la clase media y letrados” (García Oro, 1971, p. 38). Si analizamos el desarrollo que se hizo de cada uno de estos requisitos nos damos cuenta de que El Tostado parece ser la encarnación del obispo ideal definido por las Cortes de Toledo. En definitiva se convirtió no solo en un modelo, sino en “el modelo” e ideal de prelado de la reforma católica española.

1. OBJETIVOS

En este trabajo nuestro objetivo es analizar e interpretar el modo en el que se materializó la revalorización de El Tostado a principios del siglo XVI. Con ello pretendemos reconstruir por vez primera un inédito, complejo e interesante fenómeno religioso y cultural que se produjo en torno a su figura.



Figura 1: Monumento fúnebre de El Tostado en la Catedral de Ávila (1510-11).
Autora: Isabel García Muñoz.

2. METODOLOGÍA

Para ello estudiaremos este caso desde los tres ámbitos en los que tuvo lugar: la literatura, las artes plásticas y la religión.

2.1. LA EDICIÓN DE SUS OBRAS ESCRITAS

El Tostado murió poco después de que en Alemania se realizase uno de los grandes inventos de la Historia de la humanidad: la imprenta de Guttemberg. Así, la fortuna de sus textos explica que se hiciesen diferentes ediciones de sus obras durante varios siglos. La primera fue la “edición resumida” de su *Comentario al Evangelio de san Mateo*, promovida en 1491 por uno de sus grandes discípulos, el obispo de Coria Pedro Ximénez de Préxamo. En 1495 se publicó *Breve forma de confesión para instrucción de los ignorantes*. *El Confesional* salió a la luz en Salamanca en 1498 y *Sobre el modo de decir la Misa* en 1503. Luisa Cuesta afirmó que la impresión de las obras completas fue una iniciativa que surgió en la corte y dio a entender que se iniciaron las gestiones en vida de la reina Isabel (Cuesta, 1950, pp. 4-5). Sin embargo, no aclaró cuál era la fuente de tan valiosa información. Por el contrario, sí demostró que en 1506 algunos manuscritos de El Tostado fueron enviados con el librero Andrea de Homdedey a Venecia para que fueran estampados en la imprenta de Gregorio de Gregoriis. El famoso doctor salmantino Palacios Rubios coordinó aquella empresa por orden de Fernando el Católico. Así, entre 1507 y 1508 algunos de los escritos fueron publicados en Venecia:

Commentaria in Genesim, 1507.

Commentaria in Paralipomenon, 1507.

Paradoxa quinque / Las cinco figuratas paradoxas, 1508. Hemos podido localizar un ejemplar de esta edición, que se conserva en la biblioteca del Colegio Mayor de los jesuitas de Roma. Al analizarlo hemos comprobado que en lugar de ser una obra promovida por la monarquía —como afirmaba Luisa Cuesta—, fue comisionada por Cisneros. Su escudo figura en la portada, igual que en las ediciones salmantinas, que trataremos más adelante. Al inicio del libro encontramos una dedicatoria al cardenal realizada por Benedictus Tuus.

Desafortunadamente, no hemos podido localizar ningún ejemplar de las otras dos obras impresas en Venecia.

También fueron llevados a Italia otros volúmenes, pero, por alguna razón que desconocemos, no se editaron hasta dos décadas más tarde en la misma imprenta, entre 1528 y 1531 (López Fonseca y Ruiz Vila, 2017).

Hasta este momento no se ha prestado atención a que aquellas primeras ediciones italianas coincidieron en el tiempo con la publicación de otros manuscritos de El Tostado en la imprenta salmantina de Hans Gysser. Aquella empresa no fue promovida por el rey, sino por el cardenal Cisneros, cuyo escudo arzobispal luce en las portadas de estos volúmenes junto a los de El Tostado y el Colegio de San Bartolomé:

Tostado sobre el Eusebio, 1506-1507 (5 volúmenes).

Tratado sobre las diez questionnes vulgares, 1507.

Libro del tostado obispo q. fue de Avila e colegial del colegio de sant Bartholome de Salamanca; en que responde a quatro questionnes q. le puso un caballero: pa. Cuya declaración recopila por maravilloso estilo todos los libros dlla. Sagrada escritura dl. Nuevo e viejo testamento, 1507.

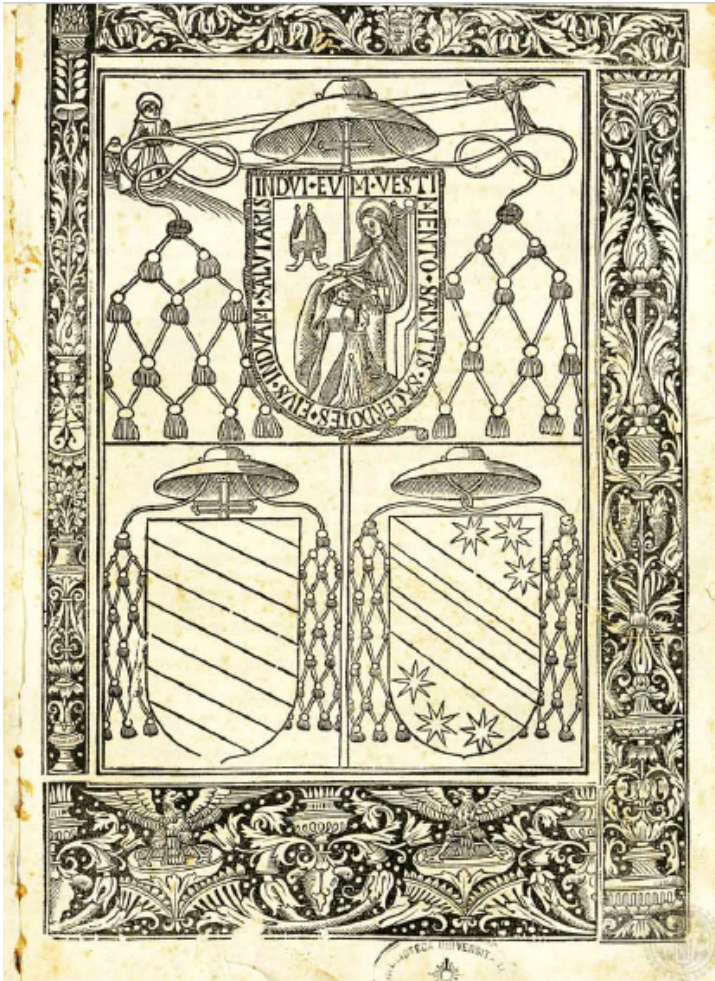


Figura 2: Portada de la primera parte del *Comento a Eusebio* (1506).
Fuente: Universidad de Salamanca.

Resulta significativo que estas ediciones se realizaron durante la primera regencia del cardenal en la Corona de Castilla (1506-1507).

La pregunta que genera esta empresa es cuál fue la motivación o motivaciones que la impulsaron. Hasta la actualidad, tomando como referencia el estudio de Luisa Cuesta, se había considerado que el proyecto editorial partió de la monarquía con los manuscritos enviados a Venecia. Posteriormente, Cándido Ajo escribió una relación de las obras publicadas al mismo tiempo por iniciativa de Cisneros en Salamanca. De este

modo, todo parecería indicar que la empresa iniciada por la monarquía fue asumida por Cisneros durante su regencia. No obstante, la posibilidad de analizar directamente los ejemplares impresos en Salamanca, así como un ejemplar de la edición veneciana del *Librum paradoxarum* y ver que fue costeada por Cisneros nos hace pensar que, probablemente, el resto de volúmenes publicados en Italia en aquellos años también fueron comisionados por él. Esto indica que la creación de una “editio princeps” de las obras completas de El Tostado se debió a Cisneros y no a la monarquía.

El cardenal estuvo en el Colegio de San Bartolomé de Salamanca. Allí se custodiaban los manuscritos de El Tostado, dado que fue colegial y rector de aquella institución, como ya hemos mencionado. Se puso manos a la obra para iniciar la impresión de los escritos, poniendo en marcha una iniciativa que forma parte del colosal proyecto editorial que promovió, gracias al cual se estamparon obras como la Biblia polígota complutense. El objetivo que perseguía era la formación del pueblo, las monjas y el clero. Precisamente, a la instrucción de este último colectivo iban dirigidas las ediciones del prelado abulense. Comprobaremos más adelante que esta finalidad tiene mucho que ver con el proyecto de reforma católica que se estaba desarrollando en España y con uno de sus grandes hitos: las Cortes de Toledo de 1480 (Pablo Maroto, 2012, pp. 46-47).

La obra que tuvo mayor protagonismo en la iniciativa de Cisneros fue el *Comento a Eusebio*. La importancia de esta creación literaria se debe a que:

Con el Comento, Madrigal intenta facilitar la comprensión de la Sagrada Escritura, y para ello incluye la mención de los dioses y héroes de los gentiles ¿No parece que estemos hablando de “Origen, progresos y estado actual de toda la literatura”, que no es otra cosa que el primer intento de dar una interpretación universal de la cultura humana? (López Fonseca y Ruiz Vila, 2017, p. 231).

Por lo tanto, en esta obra El Tostado se mostró como claro exponente del pensamiento cristiano. Pero tras este punto de partida introdujo en la perspectiva de sus pensamientos no solo la tradición de la teología

cristiana, sino también a los pensadores paganos que citó insistentemente (López Fonseca y Ruiz Vila, 2017, p. 231).

Así, Cisneros, que se sintió muy atraído por el humanismo, vio en Madrigal una figura de referencia. Por ello, es lógico que el cardenal quisiera contar en su biblioteca alcaláina con las obras de El Tostado. De hecho, en el primer inventario de la biblioteca, datado en 1512, se registraron diferentes libros de nuestro autor²⁷⁸. Éstos se encontraban en el mismo estante que las creaciones literarias de otros grandes escritores como San Alberto Magno o Santo Tomás de Aquino (Fernández Fernández, 2002, p. 92).

En los mismos años en que tuvo lugar esta edición de las obras de El Tostado se inició la causa para convertirlo en santo de la Iglesia Católica.

2.2. EL INTENTO DE CANONIZACIÓN

Poco después de la muerte del obispo, Alfonso de Palencia compuso una laudatio alegórica que comienza con la aparición de la Muerte que informa a un pastor del inminente óbito de Madrigal. La gente decide enviar a la Disciplina y la Agudeza para que convenzan a la Muerte de posponer su propósito diez años, pero de nada sirve. Unos años después Gómez Manrique escribió el *Planto de las Virtudes e Poesía por el magnífico señor don Yñigo López de Mendoza*. En esta obra mencionó entre otras grandes figuras desaparecidas a El Tostado, de quien hizo decir a la Fe:

Lloro el pilar primero /auilense que perdí, / el qual bastara señero, / aun en el tiempo de Nero /para sostener a mí. / No creo de teología / San Agustín más sabía, / pues la Briuía toda entera, / si por fazer estouiera, / de nuevo la comporrnía (López Fonseca y Ruiz Vila, 2017, pp. 225-226).

El texto citado nos permite hacernos una idea de la admiración que llegó a generar Alonso de Madrigal. La misma idea extraemos de la lectura de

²⁷⁸ Aquellas obras fueron trasladadas a la Universidad Complutense de Madrid en el siglo XIX, cuando la Universidad de Alcalá fue cerrada y su biblioteca desmantelada. Actualmente se conservan las tres obras impresas en Salamanca en 1506 y 1507 en el fondo antiguo de la Universidad Complutense, pero ninguna de las obras editadas en Venecia.

Ávila del rey. Muchas historias dignas de ser sabidas que estaban ocultas, editada en 1519. Se trata de una corografía, es decir, una obra literaria en la que se describen las grandezas de una ciudad, en este caso Ávila. En ella se hicieron las siguientes referencias a El Tostado:

Y no solamente Ávila ha dado gran fruto de sí en la virtud de las armas y fortaleza, mas aun en las letras y prudencia: que solo don Alonso el Tostado, obispo della y natural de su diócesi, que fue de Madrigal, pudiera henchir el mundo de buena doctrina. Varón de tanta claridad que, después de los cuatro sanctos doctores columnas de nuestra religión cristiana, ninguno ha tenido la Iglesia de mayor excelencia ni que más ni mejores cosas haya escrito ni por mejor manera y orden...

E la santidad de su vida junta con su profundísima sabiduría han justamente merecido lo que con él en este pueblo se hace, que es procurar que sea canonizado por sancto. Y le han hecho una solemnísima figura en lo principal del trascoro, a las espaldas del altar mayor, entre las de los evangelistas, por famosísimo expendedor del santo Evangelio (Ayora, 2011, pp. 106-109).

Este valioso texto nos proporciona información de gran interés:

- Estamos ante el primer testimonio escrito que conservamos acerca de un “intento de canonización” de Madrigal. El autor escribió “se hace”, lo que indica que la iniciativa se estaba desarrollando cuando se escribió la corografía, hacia 1517-18. No aclaró quien impulsó el proyecto, pero la referencia a que se llevaba a cabo “en este pueblo” hace pensar que fuera el capítulo de la catedral de Ávila. Desafortunadamente, el archivo catedralicio no conserva ningún testimonio escrito sobre este tema.
- Ayora trató conjuntamente la elevación a los altares y la creación del monumento, lo cual podría indicar que ambos proyectos no solo se llevarían a cabo en los mismos años, sino que además es posible que tuvieran un vínculo entre sí. No en balde, unas cuantas líneas más arriba hizo referencia a la edición del comentario que el obispo hizo al Evangelio según San Mateo.
- Por otra parte, resulta significativo que Ayora no hablase en ningún momento de sepulcro ni aludiese a la intención de trasladar el cuerpo del obispo a la girola. Por el contrario, dijo: “le han

hecho una solemnísima figura en lo principal del trascoro, a las espaldas del altar mayor”. Esto no significa que no fuera concebido como sepulcro, pero podría ser indicativo de que además existía la intención de rendir homenaje al obispo que había muerto con fama de santidad, y, probablemente, también para rendirle culto. Esta hipótesis podría estar respaldada por el documento de la “concordia” que se hizo para pagar al artista Vasco de la Zarza por la obra del monumento fúnebre. En éste no se hizo mención al “sepulcro”, sino a la “capilla” (Ruiz-Ayúcar y Zurdo, 2009, p. 198).

Desafortunadamente, el único testimonio que conocemos sobre la promoción de esta empresa a principios del siglo XVI es la citada corografía de Ayora. En 1486 se había editado en Toledo *Claros varones de Castilla*, obra del humanista e historiador Hernando de Pulgar, en la que elogiaba los méritos de los que consideraba los más destacados hombres de la Castilla de su época. Entre ellos se encontraba El Tostado, pero curiosamente no se hizo referencia a su fama de santidad, ni tampoco a que en aquella época se pretendiera canonizarle (Pulgar, 2007, pp. 196-198).

Pero, ¿por qué no fue beatificado El Tostado? Seguramente la respuesta haya que buscarla en su polémico carácter y en la controversia que causaron sus escritos y teorías. De hecho, Ayora mencionó los problemas que desde el principio generó la edición de una de las obras del obispo por este mismo motivo:

Están muy maravillados los sabios que con gran cuidado han examinado las obras deste tan excelente varón de su gran memoria y admirable prudencia, porque en todas ellas no hallan una sola palabra que contradiga a la otra ni conclusión sospechosa ni mal sonante, mas todo en tanta perfección, que queriendo algunos impedir que no se emprimiese en Venecia aquella solemnísima exposición suya que compuso sobre sant Mateo, la Señoría eligió cuatro maestros en sancta Teología, los más famosos que pudo hallar, y se la hicieron examinar toda; y determinaron con juramento que era la más provechosa escriptura que ellos jamás hobiesen leído y que era digna de ser escripta en papel de plata e con letras de oro (Ayora, 2011, p. 109).

El intento de boicotear la edición de los escritos de Madrigal se refiere a la “editio princeps” que se inició en 1507 en Venecia.

Otro argumento que en aquel momento se utilizó para apoyar la beatificación del prelado fue su virginidad, en una época en la que numerosos clérigos no respetaban el celibato. Así, Suero del Águila, destacado personaje de la política abulense a principios del siglo XVI, escribió unos versos en los que elogiaba a Madrigal. Una de las estrofas dice sobre El Tostado que: “virgen vivió y murió”. Las palabras elegidas no son casuales, pues a través de ellas Suero del Águila respaldaba la fama de santidad del obispo. Esta composición laudatoria se escribió en papel y se colgó junto al sepulcro, donde actualmente sigue expuesta.

A pesar del fracaso del proyecto de canonización la fama de santidad y la admiración por él se mantuvo en el tiempo, como pone de manifiesto el *Libro de la imitación de Christo nuestro señor, en la qual se recogen los bienes que tenemos en Christo nuestro Señor, y se comunican a los que lo imitan...*, escrito por Francisco Arias y publicado en Sevilla en 1599 (Arias, 1599, p. 537). De ello también da testimonio Gil González Dávila, destacado historiador de principios del siglo XVII y archivero de la catedral salmantina. Él narró la visita de Felipe III a Salamanca en su *Vida y hechos del maestro Don Alonso Tostado de Madrigal, Obispo de Avila*, editada en 1611:

En tanto estimó sus obras Filipo III. Rey de España, que estando en Salamanca el año M.DC. visitando el Colegio de san Bartolome, como una de las grandezas desta Ciudad, entrando en la librería, estaban abiertas las obras deste Doctor. Pregunto de quien eran, dixeronselo, al punto se quito la gorra, y no se la torno a poner hasta que se aparto de aquel lugar. Y saliendo desta gran sala, vio a la puerta el retrato desde Doctor (que es copia del original que tengo) y diziendole era del Tostado se quito otra vez la gorra, y le hizo reverencia, como a sancto, y como a sabio (González Dávila, 1981, pp. 66-67).

Poco más tarde el cabildo abulense nombraba a su canónigo Agustín González Dávila -sobrino de Gil González Dávila- para que gestionara la beatificación de Madrigal. Consiguió que Felipe IV suplicara a Urbano VIII que “hiziesse grazia a estos reynos de que se hiciessen diligencias para la beatificación de este santo obispo, el qual lo concedió

benignamente por su breve y en este estado pende suspenso este negocio, con sentimiento común y nuestro particular” (Ajo González de Rapiarriegos y Sainz de Zúñiga, 1996, pp. 507-508). Así, la empresa de elevación a los altares se retomó un siglo después de que la obra de Ayora fuera editada, aunque, igual que la primera vez, nunca llegó a buen puerto. De ello también se hizo eco en 1632 la obra *Triumpho del desengaño, contra el engaño y la astucia de las edades del hombre*: “la opinión de tan gran Santo, no haya sido alguna causa, de que la Iglesia dilate esta canonización, que entonces tanto servicio hará al Tostado, esta obra que emprendo de esta defensa, como al mismo Alberto Magno” (Matute, 1632, p. 373). De nuevo, sus polémicas ideas fueron el problema que impidió que llegase a ser reconocido como santo.

Este proceso también ha sido estudiado por Daniel Rojo, quien citó las cartas intercambiadas entre el obispo y cabildo abulenses con la Universidad de Salamanca. A pesar de los esfuerzos, el Consejo de la Santa y General Inquisición publicó un expurgatorio en el que se pusieron en tela de juicio algunos de los escritos del Tostado. El cabildo pidió a la universidad que viera y cotejase las notas de la Inquisición con los textos originales del Colegio de San Bartolomé, y así pudiera comprobar si existió algún error en la impresión (Rojo Fernández, 2009, pp. 65-66).

Es posible que los archivos vaticanos conserven documentos que aporten mayor información sobre esta causa, pero la pesquisa no ha dado resultado.

2.3. EL MONUMENTO FÚNEBRE

Como hemos apuntado anteriormente, El Tostado fue sepultado en el presbiterio de la catedral abulense en una tumba que fue cubierta por una lauda metálica. En 1510 el artista Vasco de la Zarza iniciaría un gran monumento fúnebre que acogería los restos del obispo (Ruiz-Ayúcar y Zurdo, 2009, pp. 196-214). El encargo fue realizado por el cabildo, que costeó la obra. Esta creación es la obra cumbre de su autor y constituye uno de los primeros proyectos escultóricos españoles que podemos considerar renacentistas, al que se adelantan tan solo unas pocas creaciones como el sepulcro del cardenal Mendoza en la Catedral de Toledo, levantado en los últimos años del siglo XV.

La obra se encuentra en el centro de la girola de la Catedral de Ávila, tras el altar mayor. Aunque habitualmente se hace referencia a ella como “el sepulcro”, en realidad forma parte de un proyecto artístico más grande, constituido por el monumento funerario propiamente dicho y cuatro altares que lo flanquean, dos a cada lado. Tras la conclusión del sepulcro en 1511 se construyeron los altares entre 1511 y 1518 (Ruiz-Ayúcar y Zurdo, 2009, pp. 196-214).



Figura 3: Detalle del monumento fúnebre de El Tostado en la Catedral de Ávila.
Autora: Isabel García Muñoz.

El aspecto más significativo del sepulcro es que en él se haya creado una gran escultura sedente del finado, lo cual rompe con la tradición del arte

funerario español, en el que habitualmente el difunto se representa yacente o arrodillado frente a un altar en actitud de oración. De este modo, enlaza directamente con los monumentos fúnebres del humanismo italiano. Por este motivo, Ruiz-Ayúcar propuso que Zarza pudo inspirarse en el sepulcro de Inocencio VIII, realizado por Pollaiuolo (Ruiz-Ayúcar y Zurdo, 2009, p. 201).

Todo ello convierte al monumento funerario de El Tostado en uno de los primeros en hacerse eco de las ideas humanistas en España y constituye uno de los mejores ejemplos de la culminación del sepulcro humanista en Castilla, llevado a unas cotas extraordinarias.

Ahora bien, ¿qué intereses tenía el cabildo en la erección de esta obra? Es bastante probable que se construyera, no solo con el fin de crear una espléndida sepultura para El Tostado, sino también para tener un extraordinario altar o capilla de un santo de la diócesis, dada la intención de canonizarle. En aquel procedimiento contaban con la fama de santidad con la que había muerto el prelado, por lo que la creación del gran monumento sería un paso más en el camino hacia la elevación a los altares de Madrigal, el cual debía tener un espacio físico donde ser venerado. Como es evidente, aquel lugar debía ser la catedral de la que fue obispo cuando murió y donde reposaban sus restos. El cabildo obtenía un nuevo santo con el que dignificar su diócesis, así como convertir la Iglesia Mayor abulense en un lugar de culto para su santo, con todo lo que ello conlleva.

No debemos olvidar que en aquellos mismos años el cabildo fue también el principal impulsor/recuperador de la figura de san Segundo, uno de los primeros evangelizadores de España, así como creador y primer obispo de la diócesis abulense. Por lo tanto, nuestro estudio ampliaría sus horizontes a la luz de la coetánea revalorización de El Tostado y San Segundo. Uno ya era santo, el otro debía llegar a serlo.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que, cuando un siglo más tarde se retomó el intento de canonización, fue el cabildo quien abanderó esta causa. De ello sí tenemos constancia escrita, lo que nos induce a pensar que se hubiera tratado de una iniciativa capitular desde el principio.

En los años de la construcción del monumento fúnebre el obispo era Alonso Carrillo. Él tuvo un destacado papel en el proyecto de reforma católica en España y formó parte del círculo más cercano a la corte de los Reyes Católicos –siendo capellán del rey Fernando y su aliado en la reforma-, junto con Cisneros. Además de ello, pudo existir un contacto directo entre Alonso Carrillo y Pedro Ximénez de Préxamo, obispo de Coria y gran discípulo de El Tostado, que, de hecho, promovió la primera de las ediciones de su maestro, como ya hemos apuntado anteriormente. Ambos eclesiásticos, junto al arzobispo de Mesina Martín Ponce, fueron los responsables de la reforma de los monasterios españoles, competencia que asumieron por una bula dada por Alejandro VI en 1492 (González Hernández, 1960, p. 148).

La conexión, directa o indirecta, entre estos dos obispos es realmente interesante, pues trabajaron para llevar a buen puerto un mismo proyecto: el de la reforma en España, que tuvo como fuente de inspiración a Alonso de Madrigal. Todo ello hace posible que Carrillo influyera en el impulso a la santificación y el desarrollo del conjunto escultórico.

Ahora bien, ¿Cisneros, como impulsor de la “editio princeps” de la opera omnia de El Tostado pudo también participar en la creación del proyecto artístico? Es posible, aunque no disponemos de pruebas que permitan constatarlo. A pesar de ello, el traslado de los restos de El Tostado a su sepulcro se llevó a cabo en 1521 –tal como reza en una inscripción del sepulcro- bajo el episcopado de Francisco Ruiz, mano derecha de Cisneros.

Por último, convendría poner en duda la consideración de que el primer enterramiento del obispo en el coro catedralicio fuera concebido como provisional (Ruiz-Ayúcar y Zurdo, 1981). No hay ningún indicio que haga pensar en esta posibilidad, salvo que el cuerpo del obispo fue trasladado de una tumba a otra. Seguramente, a El Tostado se le hicieron unas costosas honras fúnebres y un sepulcro digno en el espacio más destacado del templo con la dotación económica que para ello dejó a la catedral. Medio siglo después de su muerte, cuando su figura y sus escritos alcanzaron la importancia a la que nos hemos referido, se decidió hacerle un gran monumento, acorde a su relevancia.

3. DISCUSIÓN

El hecho de que El Tostado haya sido considerado tradicionalmente un teólogo, sin que se haya indagado mucho más en su labor, probablemente haya condicionado su insuficiente proyección en el ámbito cultural e histórico. Por ello, en este trabajo hemos querido abordar una serie de aspectos que nos gustaría que sirvieran para que Alonso de Madrigal alcance la proyección que tanto merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJO GONZÁLEZ DE RAPARIEGOS Y SAINZ DE ZÚÑIGA, C. M. (1996). Historia de Ávila y de su tierra toda, de sus hombres y sus instituciones por toda su geografía provincial y diocesana. Salamanca: Kadmos.
- ARIAS, F. (1599). Libro de la imitación de Christo nuestro señor, en la qual se recogen los bienes que tenemos en Christo nuestro Señor, y se comunican a los que lo imitan... Sevilla: casa de Clemente Hidalgo.
- AYORA, G. DE. (2011). Ávila del rey. Muchas historias dignas de ser sabidas que estaban ocultas. Ávila: Caldeandrín.
- AZCONA, T. DE. (1960). La elección y reforma del episcopado español en tiempos de los Reyes Católicos. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- AZCONA, T. DE. (1980). "Reforma del episcopado y del clero de España en tiempo de los Reyes Católicos y de Carlos V (1475-1558)", en Historia de la Iglesia. III/1º. La Iglesia en la España de los siglos XV y XVI. Madrid: Editorial Católica, 164-210.
- CALVO GÓMEZ, J. A. (2004). "Contribución al estudio de la reforma católica en Castilla: el sínodo de Ávila de 1481". Studia histórica. Historia medieval, 22, 189-232.
- CALVO GÓMEZ, J. A. (2017). "Reforma católica, antes y después de Lutero". Curso "La Granda", Avilés, Asturias).
- CUESTA, L. (1950). La edición de las obras del Tostado, empresa de la Corona española. Revista de archivos, bibliotecas y museos, LVI, 321-334.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, C. (2002). "La labor educadora de Cisneros y la primera biblioteca del Renacimiento en España". Anales de documentación, 5, 81-98.

- FERNÁNDEZ VALLINA, E. (1988). Introducción al Tostado. De su vida y de su obra. Cuadernos salmantinos de filosofía, 15, 153-177.
- GARCÍA ORO, J. (1971). Cisneros y la reforma del clero español en tiempo de los Reyes Católicos. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- GONZÁLEZ DÁVILA, G. (1981). Teatro eclesiástico de la S. Iglesia Apostólica de Ávila y vidas de sus hombres ilustres. Ávila: Obra Cultural de la Caja General de Ahorros y Monte de Piedad de Ávila.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, O. (1960). Fray Hernando de Talavera. Un aspecto nuevo de su personalidad. Hispania Sacra, 13, 143-174.
- KAPLAN, G. B. (2005). Imágenes de santidad y poderes imaginados. La teología reformista de El Tostado. La corónica: A Journal of Medieval Hispanic Languages, Literatures & Cultures, 1, 99-112.
- LÓPEZ FONSECA, A. y RUIZ VILA, J. M. (2017). Alfonso Fernández de Madrigal, “El Tostado”: un ensayo bibliográfico. Tempus, 41, 7-40.
- MATUTE, F. (1632). Triumpho del desengaño, contra el engaño y la astucia de las edades del hombre. Nápoles: Lázaro Escorpio.
- PABLO MAROTO, D. DE. (2012). Espiritualidad española del siglo XVI. Vol. I. Los Reyes Católicos. Madrid: Editorial de Espiritualidad.
- PULGAR, F. de. (2007). Claros varones de Castilla. Madrid: Cátedra.
- ROJO FERNÁNDEZ, D. (2009). Religiosidad barroca en la Universidad de Salamanca: la Real Capilla de san Jerónimo. 1600-1625. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- RUIZ-AYÚCAR Y ZURDO, M. J. (2009). La primera generación de escultores del siglo XVI en Ávila. Ávila: Institución Gran Duque de Alba.
- RUIZ-AYÚCAR Y ZURDO, M. J. (1981). El sepulcro y la laude de El Tostado. Archivo Español de Arte, tomo 54, 213, 93-100.
- SÁNCHEZ CARO, J. M. Alonso de Madrigal, El Tostado. En SER QUIJANO, G. DEL. (2009). Historia de Ávila IV. Edad Media (Siglos XIV-XV, 2ª parte). Ávila: Institución Gran Duque de Alba, pp. 741-744.

LA COLABORACIÓN DE CAMILO J. CELA Y JOAN
COLOM EN LA COLECCIÓN *PALABRA E IMAGEN* DE LA
EDITORIAL LUMEN²⁷⁹

DAVID GARCÍA PONCE
Universidad de Huelva, España

RESUMEN

Novela y fotografía experimentan una renovación temática y estilística en los años sesenta. Ambas manifestaciones artísticas exploran nuevos cauces creativos que les permiten superar los postulados de las corrientes realistas del medio siglo.

También en esta década, asistimos a un auge del sector editorial, lo cual supone una apertura a nuevos autores y la presencia de la fotografía en diversos productos culturales: portadas, carteles, portadas de discos, etc. En este contexto, la editorial Lumen emprende una propuesta innovadora con la colección *Palabra e Imagen*. Se trataba de un proyecto interdisciplinar que contaba con la colaboración de un escritor reconocido y un fotógrafo renovador. Cada uno, con independencia creativa, plantea su visión sobre un argumento y lo desarrolla a nivel artístico. El resultado es un discurso entre dos planteamientos complementarios pero no necesariamente uniformes. Un producto editorial con estas características nos acerca al concepto de fotolibro y a estudiar sus características.

Para tal propósito, nos centramos en un caso concreto de la colección: *Izas, rabizas y colipoterras. Drama con acompañamiento de cachondeo y dolor de corazón*. de Camilo J. Cela con fotografías de Joan Colom,

²⁷⁹ El presente artículo se integra en la producción científica del grupo de investigación consolidado «Patrimonio y Artes Visuales» HUM068 perteneciente al Sistema Científico de la Comunidad de Andalucía.

publicada en 1964. El análisis de esta obra deja constancia del proteico diálogo que se puede establecer entre fotografía y literatura, y como la colección *Palabra e Imagen* de la editorial Lumen supone un referente en la renovación cultural de la década de 1960.

PALABRAS CLAVE

Bajos Fondos, Fotografía, Fotolibro, Interdisciplinariedad, Prostitución.

1. PANORAMA FOTOGRÁFICO Y LITERARIO EN LA DÉCADA DE LOS SESENTA

En las postrimerías de los cincuenta, la sociedad española despierta del largo letargo de la Dictadura. Los planes de Estabilización pretenden modernizar la economía, clausuran definitivamente la autarquía y abren paso al periodo conocido como *desarrollismo*. Estas iniciativas de orden económico llevan consigo una serie de cambios sociales a todos los niveles, entre ellos, una renovación en el panorama cultural que se extiende a todas las artes.

Las nuevas corrientes culturales del periodo citado, centradas básicamente entre Madrid y Barcelona, abandonan los postulados clásicos basados en un arte académico oficial y una retórica costumbrista que se instalaron tras el fin de la contienda bélica. Esto permite el nacimiento de nuevos movimientos artísticos —un ejemplo sería el grupo *El Paso* o el *Equipo Crónica*²⁸⁰, entre varios ejemplos— y la creación de revistas sobre arte y cultura visual. Como afirma Calvo Serraller: «comenzaron a elaborarse simultáneamente otros dispositivos de distanciamiento, de congelación de toda esa retórica sentimental» (1988: 127). Asimismo, la

²⁸⁰ *El Paso* es un colectivo de artistas fundado en 1957 con manifiesto propio y que, en cierto modo, configuran la Nueva Vanguardia Española. A sus miembros les unía una coherencia plástica, una actitud crítica ante la realidad y un compromiso con la situación histórica. Años después, en 1964 nace el *Equipo Crónica* como proyecto artístico alternativo. Sus componentes se apartan del arte informal para cultivar una pintura figurativa dentro de la tendencia del Pop Art. Muchas de sus obras se inspiran en obras clásicas y se convierten en crónicas de denuncia social.

década de los sesenta intenta combatir el aislamiento internacional mantenido desde el final de la Guerra Civil.

El *desarrollismo* de los sesenta, alentado por las políticas capitalistas, genera cambios significativos en la sociedad española. Por un lado, un consumismo desaforado y, por otro, el desarrollo de una industria del ocio y en el sector cultural. No en vano, en 1962 el Ministerio de Información y Turismo proyecta una serie de actuaciones:

A nivel editorial concretamente significó la puesta en marcha de un modelo más actualizado de dirigismo cultural, conocido como la “apertura” [...]. Significaba una mayor permisividad a la hora de publicar libros considerados “de minorías”. (Rojas Claros, 2013, p.15)

El auge que se vive en el mundo del libro hace de Barcelona el epicentro de la industria cultural. Editoriales clásicas se reinventan para adaptar sus líneas a las exigencias de un nuevo público lector que demanda nuevos formatos. Una situación similar se produce en el campo de la imagen. Entre las novedades que de los sesenta, una de ellas es la producción de fotografía en masa²⁸¹ y la renovación de la fotografía de autor. En este contexto, literatura y fotografía no solo tienen en común un proyecto de renovación estética sino que entre ambas se teje un discurso interdisciplinar basado en correspondencias temáticas y artísticas.

En el ámbito de las letras, la literatura española, y en particular la novela, clausura los cincuenta con una influencia del existencialismo y con síntomas de anquilosamiento de las corrientes realistas presentes en todos los géneros a lo largo de la década. Cada autor busca en las diferentes escuelas del realismo el cauce para dejar constancia de la realidad del momento. El narrador omnisciente del medio siglo continúa en los sesenta dispuesto a dejar testimonio de las lacras sociales del franquismo. No obstante, una nueva voz narrativa focaliza los problemas desde un punto de vista más personal. Además de este nuevo enfoque, el autor incorpora nuevos recursos literarios: monólogo interior, la perspectiva

²⁸¹ Desde la década de los sesenta, se comercializan cámaras fotográficas para uso personal. Asimismo, se amplía la oferta de productos para los profesionales del sector. Este hecho favorece el acceso a la profesión y la apertura de grupos y talleres de fotografía.

múltiple, uso de préstamos lingüísticos, puntuación arbitraria, etc. La ambición artística del experimentalismo encuentra en la nueva década un terreno fértil para el desarrollo de nuevas sendas literarias.

En el caso de la fotografía, el Franquismo había impuesto una estética triunfalista que idealizaba la tradición y el patriotismo; ambos conceptos obstaculizaban cualquier intento de disidencia. Sin embargo, la segunda mitad de los cincuenta representa un periodo bisagra, ya que un conjunto de jóvenes fotógrafos innovan con el empleo de unas técnicas renovadoras. Si históricamente la fotografía había sido un instrumento de documentación y testimonio, en los albores de los sesenta, mantiene este rol, en paralelo a una reivindicación artística del producto y de sus creadores. Sobre esta cuestión, el fotógrafo italiano Ferdinando Scianna expone:

[La fotografía] Era escritura de la realidad. Hoy ha mutado su concepto central. Se mira, se muestra y se usa la imagen fotográfica como cualquier objeto estético. Se exige un acercamiento a ella igual al que requiere un cuadro. (Magi, 2009, p.34)

Barcelona y Madrid tenían agrupaciones fotográficas reconocidas y una nómina amplia de fotógrafos de calidad²⁸². En el caso de Barcelona, la nueva generación renovadora tiende a prescindir de estas instituciones, pues consideraban que estas impedían cualquier intento de avance. Estos jóvenes fotógrafos pasan a formar grupos autónomos motivados por intereses comunes. Esta nueva generación abandona el sentimentalismo tradicional y el objetivo de propaganda. Su objetivo es buscar nuevos caminos para la fotografía documental, en los cuales tenga cabida el estilo personal de cada fotógrafo. Por ello, buscan referentes en otras asociaciones europeas.

En suma, los sesenta suponen un nuevo encuadre para documentar la realidad. En este contexto, las revistas de fotografía como *Gaceta Ilustrada*, *La Actualidad* o *AFAL*²⁸³ cumplen un papel relevante: suponen

²⁸² Destacan *La Real Sociedad Fotográfica de Madrid*, fundada en 1899, y *La Agrupación Fotográfica de Cataluña*, fundada en 1923 con sede principal en Barcelona.

²⁸³ AFAL lleva el nombre de la *Asociación Fotográfica Almeriense* que tuvo vigencia entre 1956 y 1963. La revista se puede considerar como la portavoz de la renovación de la fotografía en

una plataforma para dar a conocer los nuevos fotógrafos, el pensamiento artístico de estos y sus correspondencias con otros grupos emergentes del ámbito nacional e internacional. Cabe añadir, que algunos de estos fotógrafos defienden la fotografía profesional. Es decir, no consideran sus trabajos como un mero producto de observación. Este posicionamiento permitió que el arte fotográfico, aprovechando el auge de la publicidad, estuviese presente en diferentes productos de consumo: portadas de discos, películas, colecciones de libros, carteles de películas, revistas de moda, y fotografías para una prensa emergente que se plantea informar con imágenes de calidad.

2. LA EDITORIAL LUMEN Y LA COLECCIÓN *PALABRA E IMAGEN*.

Algo de aquel ambiente de renovación cultural que vivía la ciudad de Barcelona debió motivar a los hermanos Oscar (1941) y Esther Tusquets (1936-2012), miembros de una familia burguesa catalana. A finales de los cincuenta compran la editorial religiosa *Lumen* fundada precisamente por otro miembro de la familia, el sacerdote Juan Tusquets (1901-1998), en Burgos: «...en 1936 para defender los valores de la España cristiana, reaccionaria y tradicional...» (Tusquets, 2009, p. 41) por otro miembro de la familia, el monseñor Juan Tusquets.

Los Tusquets frecuentan los círculos intelectuales de la ciudad. Entran en contacto con la nueva vanguardia, abanderada por jóvenes profesionales de diferentes ámbitos e ideologías que ansiaban renovar el panorama artístico del país. Ello explica que *Lumen*, de tener una marcada línea conservadora, pasó a «a convertirse en la década de los 60 y de los

España. Según Carlos Pérez Siquier, uno de los fundadores del grupo: «reivindicaban la autenticidad de la imagen por encima de la calidad técnica y de los valores formales que por aquel entonces fomentaba el academicismo pictorialista. En definitiva: pretendíamos documentar la realidad cotidiana del tiempo que nos había tocado vivir con un claro humanismo social y con una preocupación por la imagen como instrumento de cultura y comunicación» (2003). Se editaron 36 números en los cuales participaron un colectivo heterogéneo de fotógrafos que abogaban por una renovación de la fotografía. Entre los participantes destacan: Joan Colom, Gabriel Cualladó, Paco Gómez, Ramón Masats, Carlos Pérez Siquier, Alberto Schommer, Oriol Maspons, Ricard Terré, Julio Ubiña, Francesc Catalá Roca, Gerardo Vielba, Xavier Miserachs, Leopoldo Pomés, Ramón Bargaés, y Francisco Ontañón.

70 en una de las editoriales comprometidas en la lucha contra el franquismo» (Tusquets, 2009, p.41) y, además, innova en el mercado con la colección *Palabra e Imagen*.

Lumen se embarcó en un proyecto que consistía en la colaboración entre un escritor, que contaba ya con una trayectoria literaria, y un fotógrafo que, si bien ya contaba con experiencia, comenzaba a hacerse un hueco en la corriente renovadora de la fotografía. Es decir, el proyecto acoge a los artífices de la nueva vanguardia fotográfica. Según explica Esther Tusquets: «la única norma es que solo íbamos a publicar libros que nos gustasen de verdad» (2009: 53). Con esta premisa y con una selección de autores y fotógrafos, la colección se presenta como plataforma para tender un diálogo entre dos creadores de ámbitos diferentes. De hecho, en la hoja de pedido que la editorial distribuía entre las librerías minoristas, la colección se describe del siguiente modo:

Colección distinta a todo lo que se ha realizado hasta ahora en el campo editorial. [...] No son libros de arte, no son libros de fotografía, no son obras literarias. Y tienen con todo, muchísimo de arte, de fotografía y de literatura. Estamos ante un concepto nuevo de lo que puede ser un libro. Hay un tema y, sobre él, el escritor, el fotógrafo y los que proyectan y realizan el libro, trabajan en equipo. Un volumen es una unidad perfecta de imagen, palabra y diseño, y cada uno de estos elementos exige los demás, los completa y los enriquece. [...] En nuestros libros todos obedece a algo, todo tiene un sentido dentro de la profunda unidad que es la base de PALABRA E IMAGEN.²⁸⁴

Esta iniciativa editorial tiene lugar en un contexto de cambios en el panorama literario y fotográfico. Entre 1961 y 1975 la colección publicó una serie de proyectos fototextuales que planteaban notables diferencias con respecto a otras ediciones ilustradas publicadas con anterioridad²⁸⁵,

²⁸⁴ Del 5 de julio de 2019 al 12 de enero de 2020, tuvo lugar en el MNAC de Barcelona la exposición retrospectiva *Maspons, la fotografía útil* dedicada al fotógrafo catalán. Como Joan Colom, colaboró con *Lumen* en la colección *Palabra e Imagen*. Como prueba de ello, en la muestra se exponen los contratos y las cláusulas que los editores fijaban para los fotógrafos colaboradores.

²⁸⁵ La relación de títulos publicados es la siguiente: En 1961, *Libro de juegos para los niños de los otros*. Texto de Ana María Matute y fotos de Jaime Buesa. En 1962, *Neutral Corner* con textos de Ignacio Aldecoa y fotos de Ramón Masats. En 1963, *Toreo de salón* con texto de

en las cuales la relación entre texto y fotografía se había basado en una correspondencia temática.

Palabra e Imagen no pretendía limitarse a exponer un conjunto de fotografías con sus correspondientes títulos y notas explicativas. Al contrario, el objetivo era plantear una relación diferente y nueva entre la composición literaria y la fotográfica. En este sentido, la colección cede autonomía tanto al texto como a la imagen; literato y fotógrafo plantean su visión personal sobre determinados temas. Todo ello presentado en una cuidadosa edición²⁸⁶ y una portada con un diseño personalizado para cada uno de los libros publicados. En la nómina de escritores figuran algunos que comenzaron en los años cuarenta —Miguel Delibes o

Camilo José Cela y fotos de Oriol Maspons y Julio Ubiña. Este mismo año, se publica *La caza de la perdiz roja* con la colaboración de Miguel Delibes y Oriol Maspons. Un año después, este mismo autor con la colaboración de Ramon Masats publican *Viejas historias de Castilla la Vieja*. También en 1964, Camilo José Cela y Joan Colom publican *Izas, rabizas y colipoterras. Drama con acompañamiento de cachondeo y dolor de corazón*. En 1965, se publica *Los días iluminados. Semana Santa en Andalucía* con fotos de Francisco Ontañón y textos de Alfonso Grosso y una selección propia de escritos de otros autores como Alberti, Aleixandre, Caballero Bonald, Celaya, Cernuda, Fray Luis, Lorca, N. Guillén, Miguel Hernández, Juan Ramón, Alonso de Ledesma, Antonio y Manuel Machado, Neruda, Blas de Otero, Quevedo, Salinas y Unamuno. En 1966, Pablo Neruda publica *Una casa en la arena* con la colaboración del fotógrafo Sergio Larrain. En 1967, se publica la versión en fotolibro de *Los Cachorros* de Mario Vargas con Fotos Xavier Miserachs. Ese mismo año, Lumen publica la versión de *Poeta en Nueva York* de Federico García Lorca con fotografías de Oriol Maspons y Julio Ubiña. En 1968, el reconocido fotógrafo Francesc Català-Roca publica con Rafael Alberti *El libro del mar*. Ya en la década de los setenta, Alejo Carpentier con las fotografías de Paolo Gasparini publican *La ciudad de las columnas*. En 1970, Carlos Barral con el fotógrafo César Malet publica *Informe personal sobre el alba y acerca de algunas auroras particulares*. Un año después, Juan Benet y Colita publican *Una tumba*. También en 1971, Juan Ferraté y el fotógrafo Dick Frisell publican *Veinticinco poemas de Cavafis*. En 1972, se publica *Prosa del Observatorio* de Julio Cortázar con fotografías del propio autor. En 1973, se publicó *Solo a dos voces* escrito por Octavio Paz y Julián Ríos con portada Antonio Gálvez e imágenes de varios fotógrafos. En 1975, José M^º Caballero Bonald y Colita publican *Luces y Sombras del flamenco*. Finalmente, en 1985, trascurridos diez años de la última publicación, sale al mercado la última obra *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer con fotografías de Isidre Trullàs.

²⁸⁶ A lo largo de 10 años los volúmenes tenían un tamaño de 21,5 cm x 22,5 cm, encuadernados en cartón con una cubierta ilustrada por algunas de las fotografías que aparecerían en el interior. Cada libro contenía aproximadamente 100 páginas con abundantes fotografías en blanco y negro. Algunos de estos libros hoy tienen una alta cotización en el mercado.

Camilo José Cela, a quien nos referiremos más adelante—, otros del medio siglo —Ignacio Aldecoa y Ana María Matute— y otros nuevos nombres que entraron en el panorama editorial coincidiendo con la publicaciones de los números de la colección, como es el caso de Mario Vargas Llosa²⁸⁷.

3. LA COLABORACIÓN ENTRE CAMILO J. CELA Y JOAN COLOM PARA *LUMEN*.

En 1964, Lumen publicó el sexto libro de la colección. Esta vez le tocaba el turno a Camilo José Cela (1916-2002) y al fotógrafo Joan Colom (1921-2017), con *Izas, rabizas, y colipoterras. Drama con acompañamiento de cachondeo y dolor de corazón*. Este título consiguió aumentar el volumen de ventas con respecto a otros ejemplares de la colección y sortear los problemas de la censura. Según la editora Esther Tusquets:

La colección *Palabra e Imagen* fue seguramente, sobre todo por el diseño, la más hermosa que se hizo en Lumen. Y antes de que terminaran los años 60, cuando casi no se conocía, la vendíamos con cuentagotas — salvo con *Izas, rabizas, y colipoterras*, con texto de Camilo José Cela y fotos de Juan Colom. Que se autorizó, según el propio Camilo, por su amistad personal con Fraga, y que causó un escándalo considerable—, y los críticos no habían dado apenas noticia de ella, recibimos con sorpresa desde Venecia un León de Bronce, Premio internacional a la mejor colección de libros o la mejor revista dedicada al cine o a la fotografía, al que no nos habíamos presentado ni sabíamos siquiera que existiese. (Tusquets, 2009, p. 53)

La fotografía correrá a cargo de Joan Colom, un fotógrafo caracterizado por su avidez en la composición. Comienza sus andaduras profesionales a mediados de los cincuenta y en 1957 entra en la Agrupación Fotográfica de Cataluña. Paulatinamente se hace un hueco en el mundo de la fotografía sin llegar a hacer de ella su profesión. En 1961 presenta la exposición *El carrer* en la Sala *Aixalá* de Barcelona, un espacio que sirvió de plataforma para dar a conocer los nuevos nombres de la fotografía de los sesenta. Del conjunto fotográfico expuesto se desprenden los

²⁸⁷ Téngase en cuenta que la década de los sesenta coincide con el Boom hispanoamericano y varias editoriales españolas publican obras de los autores que componen este grupo.

principales ejes temáticos de Joan Colom. Como otros colegas de su generación, uno de los principales temas de interés era el espacio urbano. Estos retratan la dualidad de la ciudad de su época: desde las mejoras de vida de la clase media, hasta el fenómeno migratorio de las áreas industrializadas y los barrios marginales.

Este último tema motiva especialmente a Colom, razón por la cual realiza una serie de fotografías en el *barrio chino*²⁸⁸ de Barcelona. En esta colección, el fotógrafo retrata, a la vez que documenta, la vida en un distrito caracterizado por su tipismo, a nivel artístico, y por su conflictividad social debido a la prostitución, estraperlo y las condiciones de vida de algunos moradores. En este escenario, el fotógrafo catalán expone su punto de vista sobre los hechos, a través de su propia selección de imágenes, a la vez que documenta al espectador.

Se puede decir que Colom no busca ni un posado ni tampoco una composición predeterminada, sino que crea un universo fotográfico propio. Si nos centramos, a modo de ejemplo, en la representación de las prostitutas, observamos que se trata de unas fotografías instantáneas, como si de una cámara oculta se tratase, donde el encuadre no es lo prioritario. Sobre esta técnica, el fotógrafo Joan Fontcuberta comenta:

Este sistema de trabajo dejaba un tanto al azar el control del encuadre y descartaba el enfoque selectivo, lo cual, añadido a la granulosidad de la emulsión y a un ocasional efecto de borrosidad, ocasionada por el movimiento, componía el marco retórico que fijaría el marco plástico de la radicalidad documental, sacrificando cualidad estética por valores testimoniales. (Colom, 2004, p.48)

En los años sesenta, Camilo José Cela ya contaba con una sólida trayectoria como escritor²⁸⁹, hecho que favoreció la difusión del trabajo

²⁸⁸ El *barrio chino*, una parte del distrito V de Barcelona, era conocido por la práctica de la prostitución. A pesar de la prohibición oficial de esta práctica en 1956, el nuevo reglamento no consiguió erradicar el problema. Su actividad disminuyó con los programas de reforma urbanísticas los años previos a los Juegos Olímpicos de la ciudad.

²⁸⁹ En los sesenta, Cela ya era considerado un autor prolífico. Había recibido en 1956 el I Premio de la Crítica en Narrativa Castellana. El autor gallego gozaba de éxito y el reconocimiento de la crítica gracias a sus novelas publicadas desde principios de la década de los cuarenta.

conjunto con Joan Colom. Cela tenía una vinculación con Barcelona desde su primera visita en 1945. Entre 1949 y 1952 fue colaborador habitual como articulista en el diario *La Vanguardia*, uno de los diarios más importantes de la capital catalana. En este rotativo escribió varios artículos sobre Barcelona²⁹⁰. En esta misma década, mantiene amistad con el editor Fernando Maristany, creador de la editorial *El Zodiaco*, a quien la censura prohibió publicar *La Colmena*²⁹¹. Este hecho no impidió a Cela establecer en la ciudad contactos importantes del mundo de la literatura y de la edición, por ejemplo, su colaboración con la revista *Destino*. El escritor gallego colaboró por primera vez con la Editorial *Lumen* en 1963 con la obra *Toreo de Salón*, una colaboración con los fotógrafos Oriol Maspons y Julio Ubiña para la colección *Palabra e Imagen*. Esta obra estaba dividida en una veintena de relatos cortos, en los cuales el escritor no se limita a hacer una lectura realista, sino que crea un discurso ficticio partiendo de las imágenes previas de los dos fotógrafos colaboradores.

El tándem de Joan Colom y Camilo José Cela presentan con *Izas, rabizas y colipoterras. Drama con acompañamiento de cachondeo y dolor de corazón*²⁹², una colaboración que se convertiría en un éxito editorial. Se plantea como un diálogo entre dos disciplinas artísticas diferentes, lo cual no es sinónimo de un trabajo ni conjunto ni simultáneo. En definitiva, se trata de una recreación de la realidad en la cual intervienen, de

Asimismo, contaba con la publicación de novelas cortas, había cultivado el género de viajes, y era autor de un considerable número de ensayos y artículos. En menor medida, cultivó la poesía.

²⁹⁰ Cabe añadir que Camilo J. Cela tiene artículos en los que hace alusión a la fotografía y los recuerdos que vienen a través de esta. En 13 enero de 1948, Cela escribe para el periódico *Arriba* «Elogio de una fotografía», un artículo en el cual el afirma que «la fotografía es el ojo del fotógrafo y no el objetivo de la máquina...» (Cela, 2016, p. 206). Con estas palabras el autor viene a afirmar que una buena fotografía es el resultado de la capacidad del fotógrafo. En cierto modo, reivindica la importancia de la visión artística de un fotógrafo.

²⁹¹ La primera edición fue en Argentina en 1951 en la Editorial *Emecé* y no se publicó en España hasta 1963.

²⁹² El propio Cela escogió el título para esta obra, el cual extrajo de un soneto de *El cancionero General de Amberes*, publicado por el tipógrafo Martín Nucio en Amberes hacia 1547: «De cuantas coimas tuve toledanas/ de Sevilla, Granada y otras tierras/ izas rabizas y colipoterras/ hurgamandezas y putarazanas».

forma independiente, las visiones críticas del autor y la del fotógrafo. Mientras Colom selecciona sus propios ángulos, Cela «no quiere descifrar la foto sino incorporarla a un relato ficcional» (Rodiek, 2008, p.101). De esta forma, escritor y fotógrafo plantean una técnica renovadora.

La obra presenta el tema la prostitución en el distrito V, o *barrio chino*, de Barcelona, un tema que no era nuevo en la literatura²⁹³, y que expone con técnicas novedosas y una portada original formada por líneas diagonales con una sucesión de fotografías que aparecen también en el interior de la obra²⁹⁴. Sin lugar a dudas, la renovación técnica de Colom contribuye a ilustrar de modo diferente la vida de los bajos fondos de la ciudad. Tanto el escritor como el fotógrafo presentan una renovación estilística para documentar una realidad sin concesiones, en oposición a la imagen velada que ofrecían en los sesenta la prensa y otros medios informativos.

Colom capta el detalle y los acontecimientos del entramado urbano del barrio chino barcelonés desde la cotidianidad. A través de una cámara escondida, crea las imágenes de unas calles que ya otros fotógrafos habían mostrado interés pero, sin alcanzar un resultado tan innovador. Joan Colom aprendió a fotografiar intuitivamente, sin mirar por el visor, con la cámara oculta en la mano y disparando a la altura de la

²⁹³ Téngase en cuenta que el prostíbulo o burdel es un *locus* literario frecuente en las novelas realistas del medio siglo. Este espacio interior contiene una carga semiótica importante: se le han atribuido alusiones a la represión; se ha considerado una sinécdoque de la situación de la mujer en los cincuenta; así como un lugar que permite alterar la moral imperante en la época. Dos años antes de la colaboración entre Cela y Colom, Luis Martín-Santos publicó *Tiempo de Silencio*. En esta obra, con unas propuestas narrativas más próximas a la experimentación, aparece el burdel en varias secuencias.

²⁹⁴ Cela ya trató el tema de la prostitución en su célebre novela *La colmena* (1951) y *San Camilo*, 1936 (1969). En la primera novela, la representación de la prostitución depende de la clase social del cliente; a cada categoría social le corresponde una clase de prostitución. Así, los aristócratas, los burgueses, los funcionarios son clientes de la prostitución de lujo; los estudiantes y los soldados son clientes de la prostitución de los bajos fondos. Entre las prostitutas que aparecen en la obra destaca Elvira descrita como: «La pobre es una sentimental que se echó a la vida para no morir de hambre» (Cela, 1987, p.84) y construida con elementos de ficción basado en datos reales (origen, edad, condición social, etc.).

cintura. Con este procedimiento, deja al azar el encuadre. El sujeto no tiene conciencia de ser fotografiado. El resultado de ello son unas imágenes donde se combina el valor testimonial con un fotorreportaje vanguardista.

Camilo José Cela comenzó su trayectoria literaria en los cuarenta adscrito al estilo tremendista y en los cincuenta se sitúa más próximo a las escuelas realistas. Con *Izas, rabizas y colipoterras...* se presenta como un autor con un estilo propio en el cual destaca su sarcasmo particular, el empleo frecuente de la ironía y un dominio de lenguaje que le permite trabajar en diferentes registros. Cela recorre lugares que ya otros autores habían hecho, como Pieyre de Mandiargues, Jean Genet o Juan Goytisolo. Pero aquel recrea el universo de la prostitución de forma diferente a cómo se había llevado a cabo anteriormente: las escenas se focalizan en la calle o en el exterior de los prostíbulos y la descripción de las prostitutas se construyen a través de retratos caricaturescos. Entre los recursos más empleados destacan la exageración, el humorismo, la ironía y el sarcasmo. En ocasiones, el retrato pintoresco de prostitutas viene acompañado de referencias culturales y un léxico erudito:

Petrita es la zorrilla política de Aristóteles, la zorrezna hecha para vivir en sociedad. Petrita es maturranga peripatética, gaya que adiestra paseando (al raso o bajo techado, que eso va en etimologías). Petrita, ¡Qué lástima que el mundo ruede escorado!, hubiera hecho una singular madre de familia.

—El día que acierte las quinielas, me vuelvo al pueblo y me caso por la iglesia.

Petrita es tusona afable y que cultiva (bien es cierto que sin esfuerzo alguno) el arte de la conversación. Petrita, como los pensadores progresistas (Eudemo de Rodas, Aristoxeno de Tarento, Dicearco de Mesina...) se apoya en la juventud, siembra su semilla en la juventud, se deja sembrar —que la política es arte recíproco— por el fresco y remozador semen de la juventud. (Cela, 1984, p.68-69)

Con su estilo proteico y particular, don Camilo desenmascara la cara marginal de la ciudad y critica el comercio sexual que se lleva a cabo en ella. Para ello, el autor no emplea un personaje colectivo sino que focaliza la acción en un individuo en concreto. El narrador omnisciente se concede licencia para emitir juicios sobre los personajes retratados:

«burraca nocturna [...] no elige, se deja elegir» (Cela, 1984, p.44). El autor es poco compasivo en sus descripciones de las prostitutas pero, a la vez, critica la visión que la clientela tiene de ellas:

A Mireya los hombres le duran poco, a algunos no les da tiempo ni a desnudarse [...]. Mireya es una máquina incansable y prepotente capaz de cepillarse a un regimiento de húsares de una sentada. (Cela, 1984, p.28).

Asimismo, denuncia abiertamente aspectos morales poco desarrollados desde un punto de vista literario:

El niño ignora que la puta todavía existe porque las crueles costumbres prohíben el amor. [...] La puta es puta porque la sociedad ni sabe evitarla ni lo intenta siquiera” (Cela, 1984, p.107)

La obra supone, desde un punto de vista literario, una contribución a la investigación lingüística —prueba de ello es que propone cincuenta y dos maneras diferentes de decir prostituta en español—. La narración fluye con una prosa erudita a través de una sucesión de relatos, no exentos de atisbos de crítica social que oscilan entre la visión objetiva de los hechos hasta planteamientos puramente sarcásticos. El maridaje entre objetividad y ficción; entre sátira y realismo; y entre espontaneidad y la reflexión, alcanzan un resultado en la línea del que obtiene Joan Colom con su cámara.

El texto de *Izas, rabizas y colipoterras...* recuerda obras anteriores del autor, pero ninguna como los *Apuntes carpetovetónicos*, que Cela define en el prólogo de *El Gallego y su Cuadrilla* (1955) del siguiente modo:

El apunte carpetovetónico pudiera ser algo así como un agridulce bosquejo, entre caricatura y aguafuerte, narrado, dibujado o pintado, de un tipo o de un trozo de vida peculiares de un determinado mundo.(1955, p.7)

Esta mirada particular oscila de lo cómico y una caricatura de la injusticia y se enraíza con la sátira de Quevedo y, como añade Rodiek:

La tradición del esperpento valleinclaniano. Sin embargo, no debería olvidarse, tampoco la técnica brechtiana del distanciamiento. Cela choca al lector con sus lecturas nada literales de las fotos y quiere, así,

provocar en el lector/espectador una actitud crítica y cognoscitiva.
(2008, p.97)

En la colaboración entre de Cela y Colom, se podría hablar de un fotorelato donde lo visual supone un acto de autenticación de lo escrito. En este caso, el narrador no es imparcial ante los acontecimientos. El autor lleva a cabo una lectura arbitraria y adapta las fotografías al discurso. Con este método, Cela deconstruye las fronteras entre un terreno y otro. Es decir, se lleva a cabo una manipulación de una realidad a través de una prosa rica en recursos estilísticos.

Otro de los recursos que emplea Cela con relativa frecuencia es la anáfora:

La zorra flaca no es alegre ni jaranera. Es triste y medita abunda. [...] La zorra flaca es poco cariñosa y trata al cliente a patadas. [...] La zorra flaca atiende por Paquita alias la Borde [...]. Paquita la Borde, vamos, la zorra flaca, ... (Cela, 1974: 54-55)

El autor insiste en el punto de vista que proyecta sobre la prostituta. Si las fotos de Colom tienen una coherencia temática, los textos de Cela apuntan hacia una lectura personal y un tanto subversiva.

Todo ello hace que, parafraseando a Roland Barthes, en este proyecto conjunto, la fotografía adquiere los dos elementos principales para constituir una dualidad: el *Studium*, que representa la atracción que tiene el espectador por una o varias fotografías, en correspondencia directa con sus intereses culturales y su bagaje en el campo de la fotografía. Los resultados artísticos suelen despertar el interés del espectador por ampliar el conocimiento, sin embargo, no acostumbran a despertar emociones en este (Barthes, 2009., p. 44-45). Por otro lado, el *Punctum*, limitado a las fotografías espontáneas o que no se han tomado de modo premeditado, como puede ser el encuadre de las fotografías de las prostitutas de Joan Colom. Este elemento proporciona el significado personal e íntimo del espectador o lector y que está condicionado por la emotividad de este. Por tanto, la reacción es imprevisible. Ambos elementos estarían presentes en la obra de Colom.

Tras lo anteriormente dicho, se comprueba que en *Izas, rabizas y colipoterras...* la fotografía en sí no es una explicación del texto; la relación

entre el plano verbal y el visual no es tautológica sino que uno complementa a lo otro, y en donde la frontera entre ambos queda deconstruida. De forma que, los textos de Cela conducen a la fotografía a un proceso de resemantización, es decir, les aporta un significado adicional. Un proceso similar ocurrirá entre las fotografías de Colom y el texto original de Camilo J. Cela.

4. EL FOTOLIBRO

Con el método empleado por ambos colaboradores, nos acercamos al concepto de fotolibro²⁹⁵, que según el crítico holandés Ralph Prins, se trata de un producto artístico en el cual las fotografías pierden su carácter fotográfico y se convierten en partes, traducidas en tinta impresa, de un tema o argumento (Parr & Badger, 2004, p.18). En realidad, es un producto elaborado con una intención artística autónoma: la literatura, en cualquiera de sus géneros, y la fotografía abordan un tema, ya sea en un plano ficcional o documental, de tal forma que la impronta personal del creador sea tan importante como el objetivo final.

Para considerar *Izas, rabizas y colipoterras...* como un ejemplo de fotolibro es preciso estudiar el trabajo en dos fases: a nivel literario y a nivel fotográfico. Es decir, las técnicas empleadas por cada disciplina y la motivación artística de Cela y la de Colom. Más tarde, se trataría de analizar el resultado global de la colaboración y si realmente existe una coherencia en la composición, un diálogo interdisciplinar y una recepción multisensorial entre los lectores.

5. CONCLUSIONES

En las páginas anteriores ha quedado demostrado que el proyecto de la editorial *Lumen* con la colección *Palabra e Imagen* se debe interpretar

²⁹⁵ Sobre este tema, conviene destacar la exposición *Fotos & libros. España 1905-1977* organizada en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Acción Cultural Española (AC/E) del 28 de mayo de 2014 al 15 de enero de 2015 y comisariada por Horacio Fernández. La muestra propone un recorrido por la historia del fotolibro español y supone una buena aportación, por una parte, para su conceptualización en el panorama artístico y, por otro, la evaluación del fenómeno editorial de este producto. En la exposición tuvo una presencia importante la colección *Palabra e Imagen*.

como una renovación tanto en literatura como en las artes visuales, que comienza en los sesenta y continúa en las décadas siguientes.

La superación de los cánones constreñidos de los cincuenta permite a escritores y fotógrafos entrar en el terreno del experimentalismo. En literatura se percibe con la influencia de obras extranjeras y nuevos planteamientos de la novela. En lo que a fotografía se refiere, sus profesionales dirigen sus posibilidades creativas hacia nuevos ámbitos (publicidad, prensa, editoriales, etc.). Este proceso de modernización permite a sus autores desarrollar un estilo propio capaz de dialogar con otras disciplinas artísticas, como es el caso del binomio entre literatura y fotografía. En realidad, consiste en el trabajo de dos colaboradores basado en el ejercicio de la mirada. Una observación que pasa por los ojos de dos creadores, con su particular visión del mundo y su acento artístico personal.

En este contexto, surge el fotolibro, un producto artístico y una muestra más de los cambios acaecidos en el panorama editorial de los sesenta. En este sentido, *Izas, rabizas y colipoterras. Drama con acompañamiento de cachondeo y dolor de corazón* plantea una polifonía de discursos gracias a las aportaciones de Camilo J. Cela y Joan Colom, las cuales trascienden al valor testimonial.

La renovación descrita en las líneas anteriores hubiera seguido un curso diferente sin el impulso de la editorial *Lumen* con la colección *Palabra e Imagen*. El proyecto de los hermanos Tusquets, con la ayuda de sus colaboradores, supone un referente en las relaciones artísticas entre fotografía y literatura y una contribución a la modernización de la cultura española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. (2009). *La cámara Lúcida*, Barcelona, Ed. Paidós.

CALVO SERRALLER, F. (1988). *Del futuro al pasado. Vanguardia y tradición en el arte español contemporáneo*, Madrid, Alianza Editorial.

- CALVO SERRALLER, F., LÓPEZ MONDÉJAR, J., SÁNCHEZ VIDAL, A. (2004). *El Pop español: los años sesenta, el tiempo reencontrado*, Segovia, Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.
- CELA, C. J. (1974). *Izas, Rabizas y Colipoterras: drama con acompañamiento de cachondeo y dolor de cabeza*, Barcelona, Lumen.
- CELA, C. J. (1976). *El gallego y su cuadrilla y otros apuntes carpetovetónicos*, Barcelona, Ed. Destino.
- COLOM, J. (2004). *Fotografías de Barcelona, 1958-1964*. Barcelona, Lunewerg Ed.
- LÓPEZ MONDÉJAR, P. (1996). *Fotografía y sociedad en la España de Franco*, Barcelona, Lunewerg Ed.
- MAGI, Lucía (2010, 24 de julio). *El alma de Sicilia. Entrevista de Scianna*, El País.
https://elpais.com/diario/2010/07/24/babelia/1279930335_850215.html
- MARTÍNEZ CACHERO, J. M. (1979). *La novela española entre 1936 y el fin de siglo. Historia de una aventura*, Madrid, Ed. Castalia.
- PARR, M. & BADGER, G. (2014). *The Photobook. A history*, Vol. 1, NYC, Paidon Press Limited.
- PHAETON, J. (2007). La representación literaria de la prostitución en el primer franquismo en Cela y Martín-Santos, *Arenal. Revista de historia de Mujeres*, 14.1, pp. 161-183.
- RODIEK, A. (1995). *Del cuento al relato híbrido. En torno a la narrativa breve de Camilo José Cela*, Madrid, Vervuert, Iberoamericana, pp. 27-41.
- ROJAS CLAROS, F. (2013). *Dirigismo cultural y disidencia editorial en España (1962-1973)*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- SCIANNA, F. & ANSÓN, A. (edit.) (2009). *Las palabras y las fotos: literatura y fotografía. Words and photographs: literature and photography, PHotoEspaña 2009*, Madrid, Ministerio de Cultura.

- TUSQUETS, E. (2009). *Confesiones de una vieja dama indigna*, Barcelona, Ed.Bruguera.
- VILANOVA, A. (1995). *Novela y sociedad en la España de posguerra*, Barcelona, Ed. Lumen.
- VILANOVA, A. (1997). Prólogo a *Toreo de Salón* (1963) en Cela, Camilo José (1997): *El gallego y su cuadrilla*, Barcelona, Ed. Destino, pp.VII-XLI.

DIALÉCTICA DEL GOCE Y EL PLACER: OTRO
COMENTARIO EN TORNO A *EL PLACER DEL TEXTO*
DE ROLAND BARTHES

JULIA LIVELLARA
Universidad de Barcelona, España

RESUMEN

En el año 1973 se publicó *Le plaisir du texte*, breve escrito en el que Roland Barthes reflexiona sobre escritura y textualidad desde una acentuada perspectiva psicoanalítica. Mediante las categorías de goce y placer teje los hilos de un discurso íntimo cuya riqueza teórica se recupera y actualiza en cada lectura. Esta reflexión propone situarnos como (re)lectores de un texto que interpela, invitándonos a volver una y otra vez sobre la especificidad del hecho textual a partir de acontecimientos determinantes en la constitución del sujeto.

En esta revisión, acompañaremos el gesto crítico de Barthes que no recorre pasivo la superficie construida de los conceptos establecidos, sino, al contrario, quiere fisurar toda superficie que dé por sentado un sentido anterior (cerrado), recibido. Al movilizar y poner en relación permanente estas categorías aparece la ambigüedad como síntoma de una actitud crítica que privilegia la pregunta antes que la respuesta.

Ese persistir en la inconsistencia de las definiciones y las distinciones categóricas posibles entre el goce y el placer sugiere que el sentido hay que buscarlo precisamente allí donde nos ha sido escamoteado. Sin duda alguna esta es una operación muy próxima a la del psicoanálisis que localiza lo específico del sujeto, lo que le es más propio en el lugar del deseo y al deseo, a su vez, en el lugar del objeto perdido, lo que resulta una evidencia más de que toda verdad, todo significado, todo sentido, toda metafísica del sujeto no existe sino como lo siempre inasible, falsificado, desvaneciéndose, fading.

PALABRAS CLAVE

Teoría literaria, Deseo, Escritura, Psicoanálisis, Roland Barthes.

DIALÉCTICA DEL GOCE Y DEL PLACER

(Placer/goce: en realidad, tropiezo, me confundo; terminológicamente esto vacila todavía. De todas maneras habrá siempre un margen de indecisión, la distinción no podrá ser fuente de seguras clasificaciones, el paradigma se deslizará, el sentido será precario, revocable, reversible, el discurso será incompleto.)

Roland Barthes, *El placer del texto*

Aunque por lo general ningún epígrafe llega a ser del todo casual, menos lo es el que acaba de abrir este comentario. Es, de hecho, un fragmento sintomático y elocuente que los lectores encontramos bien al principio de *El placer del texto* (1973), y lo es pues vuelve evidente la imposibilidad en la que se sitúa el autor, o al menos la dificultad, de establecer una distinción o definición categórica entre los dos significantes protagonistas no solo del texto barthesiano, también del nuestro y, por supuesto, de la teoría psicoanalítica: placer y goce. Afirma Barthes que “vacila” ante la disyunción terminológica; el lugar de la lectura ya se muestra inestable y el problema del autor -una indecisión, una indistinción insuperable del sentido “precario” de estas palabras- es también ahora el del lector.

Esta reflexión, aunque no aspira a decir nada nuevo, propone situarnos como lectores de un texto que interpela, y nos invita a volver una y otra vez sobre la especificidad del hecho textual a partir de categorías determinantes en la constitución del sujeto del inconsciente. La operación de Roland Barthes, sin embargo, no consiste en recorrer la superficie de las construcciones teóricas que sirven para describir el goce y el placer, sino fisurar toda superficie que dé por sentado un sentido cerrado, anterior. Barthes no dejará de insistir en la ambigüedad que constantemente emerge al movilizar y poner en relación estas categorías. Así, se pregunta: ¿Será el placer un goce reducido? ¿Será el goce un placer intenso? ¿Será el placer nada más que el goce debilitado, aceptado y desviado a través

de un escalonamiento de conciliaciones? ¿Será el goce un placer brutal, inmediato (sin mediación)? (1998, 34).

Responder a estas preguntas resulta un proyecto tentador y, posiblemente, a lo largo de las siguientes páginas volveremos de algún modo a ellas, pues el mismo texto lo hace una y otra vez. La pregunta que nos guía, no obstante, podría cifrarse, sin demasiada rigidez, para empezar, en los siguientes términos: ¿qué importancia y qué intención hay en el gesto de organizar un discurso cuya arquitectura argumental se desenvuelve en virtud de la escritura como mecanismo de la libertad y la subversión, retomando al tiempo estas cuestiones propias del funcionamiento del deseo en la teoría del sujeto psicoanalítica?

Una primera dificultad puede residir en el hecho de que la noción del goce, como se ha ocupado de demostrar exhaustivamente Jacques-Alain Miller, discípulo e intérprete de Lacan, en “Los seis paradigmas del goce”, ha sufrido transformaciones en el recorrido del pensamiento lacaniano. Por este motivo cabe aclarar que hablaremos de goce especialmente desde el cuarto paradigma²⁹⁶ en adelante en el que, como sugiere Miller, Lacan “desmiente la división entre el significante y el goce, y forja una alianza, una estrecha articulación entre ambos” (2000, 28). Lo que termina de acercarnos por completo al referir de Barthes ocurre cuando, en el quinto paradigma de Miller, Lacan con la noción de “discurso” introduce la idea de que la relación significante/goce es primitiva y originaria; y va más allá para explicarlo planteando la repetición (operación inevitable del significante) como repetición de goce (Miller, 2000, 32). Vale la pena recordar aquello que, en la conferencia de 1966 “De la estructura como ‘inmixing’ del prerequisite de alteridad de cualquier de los otros temas”, Lacan dijo sobre el sujeto del inconsciente: que este tiende a repetirse y que solo es necesaria una repetición para constituirlo (1970, 210).

Por otra parte, en cuanto al placer, es preciso tener en cuenta que Lacan no se separa demasiado de las elaboraciones freudianas que hallamos,

²⁹⁶ En los tres paradigmas anteriores, indica Miller, Lacan defiende una profunda disyunción del goce y el significante.

por ejemplo, en *Más allá del principio de placer* (1920). La sensación de placer (y de displacer) está en relación -desde una perspectiva económica, es decir, en función de la satisfacción y de la ganancia- con la reducción de una tensión o excitación. Estas tensiones que movilizan al sujeto en la dirección de la desaparición de eso que lo incomoda, parecen tener un origen pulsional que puede surgir a su vez como producto de una represión.

Un trabajo que Lacan presentó en mesa redonda en el Colegio de Medicina ante una audiencia de médicos no psicoanalistas titulado “Psicoanálisis y Medicina” (1966) describe una relación diferencial determinante en la singularidad de cada uno de los elementos en cuestión:

¿Qué se nos dice del placer? Que es la menor excitación, lo que hace desaparecer la tensión, la atempera más, por lo tanto aquello que nos detiene necesariamente en un punto de alejamiento, de distancia muy respetuosa del goce. Pues lo que yo llamo goce, en el sentido que en el cuerpo se experimenta, es siempre del orden de la tensión, del forzamiento, del gasto, incluso de la hazaña. Incontestablemente hay goce en el nivel donde comienza a aparecer el dolor, y sabemos que es sólo a ese nivel del dolor que puede experimentarse toda una dimensión del organismo que de otro modo aparece velada [...] Este cuerpo no se caracteriza simplemente por la dimensión de la extensión: un cuerpo es algo que está hecho para gozar, gozar de sí mismo. (1999, 83)

En este punto sería muy posible hacer una primera lectura de lo anterior a la luz de la crítica barthesiana, especialmente si retomamos aquella distinción entre texto “legible” y texto “escribible” que ya había delineado Barthes en *S/Z* (1970); distinción que afirma la existencia de dos tipos de lectura, la primera vendría a ser una lectura pasiva, cómoda, “intransitiva”, de ocio, de placer. Estos textos no exigen nada del lector más que su tiempo y su atención, su escucha. Otra cosa diferente es la lectura, diremos “de goce”, que reclama al lector también como productor, que lo insta a comparecer e intervenir activamente en la performatividad del texto. A este tipo de textos -los abiertos, los que invitan al esfuerzo como garantía de experiencia- Barthes va a atribuir el “valor” de una escritura. A los otros, los legibles, dirá el francés, “los llamaremos clásicos” (2000: 1-2).

A la palabra esfuerzo y la palabra tensión podemos identificarlas y definir las como involucradas en la fisicidad, lo cual supone para la interpretación considerar la aparición efectiva (afectiva siempre) del cuerpo. Cuerpo, en tanto organismo vivo, supone para el goce -al contrario de lo que ocurre en la experimentación consciente del placer que acusa una tensión a cero- la presencia de una tensión, de un esfuerzo, aun del dolor.

Si una vez más pensamos en los primeros enunciados de *S/Z* referidos a lo “legible” y lo “escribible”, no parece desatinado asociar, a partir de las categorías “esfuerzo”, incluso “trabajo”, al goce con la segunda actitud textual -también lectora-: la que produce y quiere “acceder plenamente al encantamiento del significante, a la voluptuosidad de la escritura” (2000, 1-2).

Cuando incorporamos la tensión (ausencia/presencia - incremento/disminución) a la encrucijada, el límite parece mostrarse más nítido. Sin embargo, el problema persiste pues esta primera aproximación que nos acerca un dato en cuanto al goce y al placer en la experiencia de hermenéutica textual no puede ser más que provisional. Es evidente que cesar allí la interpretación significa reducir la fuerza que estas complejas experiencias del espectro del deseo tienen para el ejercicio literario. Además, cualquier conceptualización estable sería reducir el discurso a una mala simplificación pues es el mismo autor el que constantemente se interroga sobre el límite poniéndolo a prueba; también a él parece disolverse el sentido en la lengua (en la palabra). La propuesta consiste precisamente en ir a buscar el sentido allí donde algo se esconde:

Placer del texto, texto de placer: estas expresiones son ambiguas porque no hay una palabra francesa para cubrir simultáneamente el placer (la satisfacción) y el goce (la desaparición). El ‘placer’ es aquí (y sin poder prevenir) extensivo al goce tanto como le es opuesto. (Barthes, 1998, 33)

Barthes oscila entre al menos dos maneras de pensar la relación: hay momentos en que goce y placer se leen sinónimos, o más exactamente, como una relación metonímica en la que el placer es la causa (el texto de placer) y el goce el efecto: “el sujeto accede al goce por la cohabitación

de los lenguajes que trabajan conjuntamente el texto de placer en una Babel feliz” (1998, 10). Y en otros momentos, goce y placer aparecen - con Lacan- como opuestos o, al menos, diferentes. Esta diferencia se puede explicar en la relación de carencia/satisfacción.

Ahora bien, siendo estas las condiciones de la interpretación, nos interesa pensarlas más allá de su compleja ambigüedad, y, en cambio, reconocer que contribuyen así a la coherencia de la propuesta en tanto establecen un espacio en el texto abierto al juego de la contradicción, al desmenuzamiento de las oposiciones, siempre dispuesto a ser revisitado.

La manera general pensamos que debe ser, entonces, la de considerar el goce y el placer como acontecimientos psíquicos (textuales) diferentes pero que responden en algún sentido -y entiéndase esto como un amplio matiz- a una lógica común movilizadora por la matriz-deseo. Se intentará, en el curso de la reflexión esclarecer en la medida de lo posible lo que refiera a estas categorías de goce, placer y deseo a partir de la teoría psicoanalítica, como ya se ha dicho, tan pronto aporte algún dato de transparencia al principal objeto de nuestro estudio: el texto literario y, más bien, la inusual y frágil condición de la escritura de transformar y transgredir el código, así el pensamiento.

El placer del texto no representa ningún quiebre o transformación en el pensamiento de Roland Barthes, sino lo que acogemos como una nueva posibilidad para la articulación (un libre-juego²⁹⁷) de un sistema de pensamiento-crítico, omnipresente en los años setenta, con la teoría psicoanalítica y postestructuralista. De tal suerte que la obra retome el problema de la cultura de masas y la repetición de formas ideológicas. La repetición, hada del goce y el placer, se ha puesto al servicio de la producción y del consumo. En este sentido hablaba Barthes al decir que “la forma bastarda de la cultura de masas es la repetición vergonzosa: se repiten los contenidos, los esquemas ideológicos, el pegoteo de las contradicciones, pero varían las formas superficiales: nuevos libros, nuevas

²⁹⁷ “Libre-juego: un campo de sustituciones infinitas en el marco de un conjunto finito”. (Derrida, 1970, 282)

emisiones, nuevos films, hechos diversos pero siempre el mismo sentido.” (1998, 68) Forma y contenido se vuelven en igual medida intercambiables a la vez que cerrados y fijos, estables, hegemónicos, ideológicos.

Cuando la estética ha sido desalojada del espacio tradicional que el status del arte le reservaba -donde el sujeto se suponía que desplegaba sus ansias inspiradas de libertad, emancipación, y elevación espiritual- para ser intempestivamente absorbida por el aparato capitalista como condición de posibilidad (de consumo) de cada uno de sus engranajes y dispositivos, la capacidad transformadora -o “revolucionaria”- de la literatura (del arte en general) queda reducida a una mera fantasía enterrada en la modernidad. Se cierra el espacio; se limita la literatura a ser una serie de formas ocluidas, una concavidad que aguarda ese contenido “entretenido” que legitimará un breve sitio en los escaparates. La estetización opresiva y totalitaria (segmentada, sistematizada, parametrizada, algoritmizada en función de la ley del mercado) de todo ámbito de la vida humana se entiende como la clausura definitiva de un espacio de la cultura determinante en la transformación social.

¿Cómo restituir esa capacidad a la literatura y dónde refundar ese espacio excepcional? Lo siguiente comprueba que tanto la escritura como la lectura de una textualidad “escribible” aparecen en *El placer del texto*, desafiando la imposibilidad fundamental del sujeto que consiste en la satisfacción del deseo originario: la relación incestuosa con la madre.

Ningún objeto está en relación constante con el placer (Lacan a propósito de Sade). Sin embargo para el escritor ese objeto existe: no es el lenguaje, es la lengua, la lengua materna. El escritor es aquel que juega con el cuerpo de su madre [...]: para glorificarlo, embellecerlo, o para desplazarlo, llevarlo al límite de solo aquello que del cuerpo puede ser reconocido: iría hasta el goce de una desfiguración de la lengua, y la opinión lanzará grandes gritos pues no quiere que se “desfigure la naturaleza”. (1998, 61)

En este retornar al lugar de la escisión original en donde quedó por primera vez y para siempre atrapado el deseo real del cuerpo vivo, se vuelve a hallar en aquello que lo anuló violentamente -el lenguaje- la posibilidad misma de vehicular tantas veces se pueda en tantas formas se pueda

esa intensidad singular. La escritura desmiente así la prohibición del incesto que inaugura la cultura (con Lévi-Strauss), la sanción originaria del código que inaugura el inconsciente con la primera represión. El texto deviene la sustitución del significante fálico y al mismo tiempo el reencuentro con un trozo real del objeto perdido (la parte de la madre que es la lengua, el fonema, el sonido aprendido). La inalcanzable realidad del objeto se ha transferido al texto.

El reemplazo del significante fálico como significante primordial del deseo por el significante Nombre-del-Padre en la resolución del Edipo consiste, siguiendo la explicación de Jöel Dor, en la metaforización (o transferencia en Freud) que funda la represión originaria por la que queda estructurado el inconsciente del sujeto. El deseo, en consecuencia, se torna velado para el sujeto, y solo podrá aspirar a inscribirse por vías inciertas en un significante que, desde luego, nunca representa completamente la especificidad del deseo, pues este ya se ha perdido y su destino es el de los objetos sustitutivos. Una vez el deseo pasa de deseo de ser a deseo de tener precisa hallar el medio para su expresión en la lengua: “la única posibilidad del deseo es hacerse palabra y ponerse de manifiesto en una demanda. Pero al hacerse demanda, el deseo se pierde cada vez más en la cadena de los significantes del discurso.” (Dor, 1995, 108)

En consecuencia, para la retórica del inconsciente la metonimia se vuelve un proceso fundamental si de la expresión del deseo se trata. Pues, el objeto perdido (deseo) no puede ser jamás idéntico a sí mismo, por lo que se encarna en la selección del significante y se mueve en la cadena. Hacia su satisfacción, el deseo se desplazará una y otra vez para significarse en un elemento distinto, pero con el que guarda una relación de contigüidad.

El deseo pasa por la Ley y se hace demanda para ser satisfecho, pero resulta que es ahí mismo donde cae su resto. Entonces, insatisfecho, se desplaza y se inscribe en otro significante de demanda; circula por las napas del significado, articulándose en la cadena significante y disolviéndose de nuevo en su imposibilidad.

Hay que hablar también, necesariamente por proximidad e interés, de la pérdida. Barthes, retoma a Blanchot en el *Placer del texto* cuando

vincula la literatura con la pérdida, con la disolución, con aquel lugar donde “se entrevé la muerte del lenguaje” (1998, 15). La muerte del lenguaje es la muerte del sujeto, pero del sujeto que nace cuando el peso del código lo escinde -allí también donde antes, una vez, ha nacido la cultura, en una primera prohibición- y lo nombra, y cuando lo ha nombrado lo ha condenado a perderse para siempre, lo condena al crónico desconocimiento de sí mismo. Una vez esta muerte ha ocurrido, el código ha cedido, la norma se ha desinflado, lo que queda es el vacío, y la negatividad convirtiéndose en el lugar de la libertad y de la creación. El poder destructivo del significante, que inscribe en el vacío una presencia que es la evocación de la ausencia y de la disolución de aquello anterior que quiere representar, es, para Blanchot, el valor de la literatura.

En vínculo con lo anterior, Oscar Masotta leyendo a Lacan ha dicho que “la palabra sujeto no designa una mera instancia sino el movimiento de una desaparición: muerto, tachado, o borrado, el sujeto solo podrá correlacionarse con un objeto que no se propone nunca de frente, o que solo es tal por la mediación disolvente del deseo”. (2008, 63). Lo que ocurre ahora es que, a partir de lo enunciado, debemos forzar al placer a entrar en esta escena de la muerte porque es oportuno recordar que en Freud el placer tiene correlación con la pulsión de muerte en tanto esta última, la muerte, viene a ser el fantasma de la tensión cero de la economía del placer.

El escritor, por tanto, vendría a ser quien en el lenguaje puede transformar el código, burlar la estructura, destruir la norma, pues allí adonde el Otro le dijo no, ha vuelto para inscribir una y otra vez en significante la existencia del objeto que le fue prohibido, volviéndolo presencia (textual), suprimiendo su existencia y conquistando así el derecho al librejuego con lo que ha quedado del objeto perdido, un espejismo.

Escritura, en efecto, remite a la madre, a la muerte, al placer y con el placer al juego dialéctico que lo anima: el de la aparición y la desaparición. Lo que Freud llama *Fort-da* y que en *El placer del texto* puede aparecer como la dialéctica del deseo que Barthes vincula con el placer en tanto satisfacción, agregado de placer, y con el goce en tanto falta, carencia, desaparición, es la condición para una economía subjetiva de la

ganancia de placer, pues en el momento *-da* el de la aparición del objeto de deseo que había antes desaparecido, se produce la reducción de la tensión. Esta operación reclama otra: la repetición. Y la repetición, ya vimos, parece ser la garantía final tanto del goce como del placer. Podemos leerlo en Barthes:

¿El lugar más erótico de un cuerpo no está acaso allí donde la vestimenta se abre? En la perversión²⁹⁸ (que es el régimen del placer textual) no hay ‘zonas erógenas’ (expresión por otra parte bastante inoportuna); es la intermitencia, como bien lo ha dicho el psicoanálisis, la que es erótica [...], o mejor aún: la puesta en escena de una aparición-desaparición. (1998, 19)

El *Fort-da* es el nombre del juego y el nombre de la condición del goce y del placer. La falta del objeto es dolorosa (tensa) pero se recompone en la certeza de su aparición (de aquí la importancia de la repetición, de la rutina); esta tensión de la pérdida permite el goce. Como se dijo, la re-aparición del objeto, con la repetición del significante y el itinerario de su inscripción > muerte > tensión cero, permite el placer.

Si al hecho de que un significante es, tal como dice Lacan, lo que “representa al sujeto para otro significante” (1970, 212) añadimos que en la repetición del significante está el goce y que el goce es lo que se vehicula en la cadena de significantes (Miller, 2000, 38), entonces sujeto, goce y significante ¿serían en algún orden equivalentes? Con cautela decimos que sí, a condición de asumirlos en un constante desplazamiento por el que se desdibujan, se confunden, se cifran y se atrofian en La Ley del Otro. El texto es el que desafía La Ley porque a partir de sus reglas construye la excepción, la contradicción. Pone en crisis los estatutos mismos que lo rigen y lo sostienen demostrándoles su inconsistencia, su cualidad de discurso, de enunciado, de ficción.

De aquí que Barthes insista en la identidad como ficción. Lo que se va a buscar al texto cuando se escribe, cuando se lee, es el reencuentro con

²⁹⁸ “La remisión indefinida del significante, por la cual el significado queda perpetuamente diferido, es la definición estructural de la perversión, de la cual tanto la perversión ‘clínica’ como la “literaria” -e incluso la mercantil- son modelos.” (Pardo, 2001, 45). [la nota al pie no es del original]

la identidad, con el “yo” especular que se inscribe a la vez que se pierde en el significante. Esto no puede tener más que un sentido lúdico pues no hay una identidad real que el sujeto pueda descubrir de sí mismo.

Entonces tal vez el sujeto reaparece pero no ya como ilusión sino como ficción. Es posible obtener cierto placer de una manera de imaginarse como individuo, de inventar una de las más raras y últimas ficciones: lo ficticio de la identidad. (1998,102).

Al respecto dice Freud: “es palmario que la repetición, el reencuentro de la identidad, constituye por sí misma una fuente de placer.” (1995, 35)

Una última cuestión que es preciso destacar en cuanto al goce tiene que ver con algo que ya asoma en el párrafo anterior. El goce en tanto solo puede ser goce del propio cuerpo refunda la unidad. El goce solo puede ser en el Uno. Tal vez pueda ser la instancia más privada del sujeto porque el goce no puede ocurrir en la dualidad de lo imaginario. El goce excluye al otro y al restaurar la Unidad recupera un aspecto de lo real. Lacan dicen del Eros freudiano que es el mayor poder unificador (1970, 217). En la instancia del goce aparece el cuerpo, el cuerpo propio, el cuerpo Uno como primordial objeto de goce. Incluso “la sustancia del cuerpo” debe definirse en la práctica psicoanalítica “solo por lo que se goza” (Lacan, 1998, 32). El goce se presenta como lo más real de la experiencia, pero también como aquella experiencia de la negatividad y de la ausencia. Es curioso entonces que allí donde el sujeto consigue ser Uno es también donde se anula porque descubre que igualmente ha debido pasar por el Otro; tuvo que ser dos para ser Uno y el resultado es que se reafirma la simulación y la ficción de lo central -fundamental, definitivo- siempre ausente. A esto se refería Lacan en el *Seminario 20 'Aún'* al decir que “el deseo no nos conduce más que a la mira de la falla donde se demuestra que el Uno solo depende de la esencia del significante” (1998, 13).

En el siguiente fragmento de *El placer del texto*, al tema del cuerpo propio y de la potencia unificadora del goce se agrega el elemento cultural “histórico” que lo atraviesa y que da cuenta de una siempre inexcusable coerción del código y del orden:

Cada vez que intento ‘analizar’ un texto que me ha dado placer no es mi ‘subjetividad’ la que encuentro, es mi ‘individualidad’, el dato básico que separa mi cuerpo de los otros cuerpos y hace suyo su propio sufrimiento, su propio placer: es mi cuerpo de goce el que reencuentro. Y ese cuerpo de goce es también mi sujeto histórico, pues es al término de una combinatoria muy fina de elementos biográficos, históricos, sociológicos, neuróticos (educación, clase social, configuración infantil, etc.) que regulo el juego contradictorio del placer (cultural) y del goce (no-cultural) y que me escribo como un sujeto actualmente mal ubicado, llegado demasiado tarde o demasiado temprano [...]: sujeto anacrónico, a la deriva. (102)

Para concluir, estamos en condiciones de decir que cuando *El placer del texto* persiste en la inconsistencia de las definiciones y las distinciones categóricas posibles entre el goce y el placer está planteando que el sentido hay que buscarlo precisamente allí donde nos ha sido escamoteado. Sin duda alguna esta es una operación muy próxima a la de la teoría psicoanalítica que, como hemos visto, sitúa lo específico del sujeto, lo que le es más propio en el lugar del deseo y al deseo a su vez en el lugar del objeto perdido. Y estas no solo son tres maneras de llamar al principal fenómeno de interés del psicoanálisis en la comprensión de su objeto (el inconsciente) sino la evidencia de que toda verdad, todo significado, todo sentido, toda metafísica del sujeto no existe más que como lo siempre inasible, falsificado, desvaneciéndose, fading.

Resulta indispensable, para ir finalizar esta revisión, citar las siguientes palabras de Lacan en “De la estructura como ‘inmixing’...”:

Todo lo que es elaborado por la construcción subjetiva (a escala del significante en su relación con el Otro, que tiene su raíz en el lenguaje) solo está ahí para permitir al espectro del deseo que nos deje acercarnos, para probar, a esta especie de *jouissance* prohibida que es el único significado valioso que se le ofrece a nuestra vida. (1970, 214)

Roland Barthes dice que escribir desde el placer no le asegura el placer del lector, que, distintamente, es preciso buscar al lector, abrir un campo de juego, un espacio del goce que solo es posible a partir de la búsqueda del lector “sin saber dónde está”. Es decir, que el goce se torna escurridizo, imprevisible, pues, se está hablando de dos instancias, una de las cuales es siempre diferente a sí misma, y por tanto transforma la

textualidad (los significantes inscriptos) en cada actualización. “No es la persona del otro lo que necesito” dirá Barthes, sino “el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo” (1998, 12).

Este es el sujeto de la *jouissance* y la ley que lo motiva es la ley del principio del placer. Y lo es por ninguna razón mejor que a la que nos predispone Lacan en el fragmento citado: porque en alguna parte está la certeza de que hay en todo placer, en todo goce el único significado posible de la vida. Tal como se ha expuesto, el placer tiene que ver con el reencuentro con el significante, el placer es positivo, implica la presencia, solo en la presencia se neutraliza la tensión, en lo escrito. Mientras que el goce precisa una tensión angustiosa radicada en el vacío mismo, en la falta y en la pérdida. Ambos contienen la marca de la madre que los asimila y los vincula en una dialéctica.

La textualidad como fuente de placer y de goce, se convierte entonces en la inscripción del deseo y por tanto en la aparición del sujeto. No hay campo más fecundo para la repetición que el texto mismo, pues es pura inscripción significativa, que es la única materialidad del inconsciente. Y la palabra es erótica porque es la “misma física del goce, el surco, la inscripción, la síncopa: tanto lo que es ahuecado, revuelto, o lo que estalla, desentona” (Barthes, 1998, 69). La repetición deviene “perversión” y la perversión es el motor y el efecto del libre-juego con las palabras y los significantes. En la repetición el sujeto quiere encontrarse con su identidad y cuando en una repetición ocurre el goce, pareciera recuperar la Unidad perdida en la escisión de la culminación del Edipo. Lo que ocurre es que esta unidad es ya imaginaria pues antes ha debido ser dos. Es decir que su condición de posibilidad reside en la selección dentro del conjunto finito de elementos (el código) en el que el orden cultural la relación con el Otro siempre está allí.

Por todo lo dicho, y también para reconfirmar la necesidad de revisar teóricamente discursos claves del siglo XX tanto como interpelar y solicitarle a la literatura hoy un quehacer más allá del mercado, tenemos la convicción de que la pregunta planteada con ligereza al comienzo -en torno al sentido y la intención que motiva organizar una argumentación en virtud de la escritura como mecanismo de la libertad y la subversión

retomando el funcionamiento del deseo en la teoría del sujeto psicoanalítica- puede responderse afirmando que *El placer del texto* desplaza los límites y refunda el espacio sagrado de la emancipación en el momento en que registra en la textualidad -y sus rutinas tradicionales: la escritura y la lectura- la necesidad humana de goce y de placer que, olvidando ahora las distinciones, están de igual modo atravesadas por el deseo, es decir, por la más singular condición de la subjetividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. (1998). *El placer del texto seguido por lección inaugural* [de la cátedra de semiología lingüística del Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977], Méjico: Siglo XXI.
- _____ (2000), *S/Z*, Méjico: Siglo XXI.
- BLANCHOT, M. (2007). *La literatura y el derecho a la muerte*. Madrid: Arena libros.
- DELEUZE, G. (1976). “¿En qué se reconoce el estructuralismo?”, en Francois Châtelet (ed.), *Historia de la filosofía*, tomo IV. Barcelona: Espasa Calpe.
- DERRIDA, J. (1970). “Estructura, signo y juego en el discurso de las ciencias humanas”, en Richard Macksey y Eugenio Donato, *Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre. Controversia estructuralista*. Barcelona: Barral.
- DOR, J. (1995). *Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como un lenguaje*. Gedisa: España.
- FREUD, S. (1995). “Más allá del principio del placer” en *Obras completas*. XVIII, Argentina: Amorrortu.
- LACAN, J. (2012). *Escritos I*. Argentina: Siglo XXI, 2012.
- _____ (2007). “Libro 10: La angustia” en *El seminario de Jacques Lacan*. Argentina: Paidó.
- _____ (1999). “Psicoanálisis y Medicina” en *Intervenciones y Textos I*. Buenos Aires: Manantial.
- _____ (1998). “Libro 20: Aún” en *El seminario de Jacques Lacan*. Argentina: Paidós.

_____ (1970). “De la estructura como ‘mixing’ del prerrequisito de alteridad de cualquier de los otros temas», en Richard Macksey y Eugenio Donato, *Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre. Controversia estructuralista*. Barcelona: Barral.

MASOTTA, O. (2008). *Introducción a la lectura de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

MILLER, J-A. (2000). “Los seis paradigmas del deseo” en *Freudiana*, nº 29, mayo/agosto.

PARDO, J.L. (2001). *Estructuralismo y ciencias humanas*. Madrid: Akal.

CULTURA E IMAGINACIÓN: LEZAMA LIMA Y EL BARROCO AMERICANO²⁹⁹

DR. ROBERTO SÁNCHEZ BENÍTEZ
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

RESUMEN

Son varios los aspectos que definen al barroco americano. Comúnmente se le entiende como la forma contracultural que tuvo lugar como respuesta ante el despojo y la destrucción de que fueron objeto las culturas prehispánicas. El barroco es el *ethos* del sincretismo, la mezcla de la fe indígena y la cristiana. Enmascaramiento y protección de la fe y las creencias religiosas. Una manera de expresar nuestras dudas y ambigüedades. Pero también, el barroco es entendido como un arte de la abundancia, basado en la necesidad y el deseo, en la ocupación del espacio vacío. Arte de desplazamientos que corresponde a una identidad mutante. El espacio que ha ocupado es el definido entre el ideal renacentista europeo y la realidad terrible de la destrucción cultural de los pueblos originarios. De cualquier manera, fue una “estrategia de sobrevivencia”, de “codigofagia” (Echeverría, 2011) que permitió la coexistencia, integración, afirmación, a partir de la negación --y después de la muerte--, de la cultura dominada con la dominante, en una resolución que, con mucho, sigue caracterizando a las sociedades hispanoamericanas.

Así, el barroco fue, para el escritor cubano José Lezama Lima, la forma por excelencia del arte mestizo en la América hispana. Fue la era imaginaria que siguió a la del cosmos indígena, destruido y soterrado; respuesta formal de la naciente cultura hispanoamericana al vacío creado por la derrota de la utopía y la épica de la conquista, entre lo que consideró Carlos Fuentes, el deber ser y el querer ser, el deseo y la voluntad. Valiéndose de propuestas de Umberto Eco, el escritor mexicano señaló que el barroco es una forma dinámica que barrunta jerarquías privilegiadas; negación de lo definido, de lo estático. Objeto en transformación perpetua que no es tan sólo algo bello que cualquiera puede contemplar, sino “un misterio que hay que descubrir”.

Nuestro propósito es referir brevemente estas dimensiones del barroco americano, “pobreza que dilata los placeres de la inteligencia”, de acuerdo con Lezama Lima, y en la obra de éste. Hablamos de la tensión entre la unidad, el orden y la exhuberancia, lo desmesurado, el plutonismo, pero asimismo del entendimiento como un “fuego

²⁹⁹ Ensayo de revisión temática.

originario que recoge los fragmentos y los unifica”; un estilo “plenario” que el conocimiento poético logra a través de la intuición de la imagen.

PALABRAS CLAVE

Barroco, plutonismo, contraconquista cultural, imagen, lenguaje poético, sincretismo

1. EL VACIO DE LA CONQUISTA

Como se sabe, el barroco, es un arte inacabado, difícil; arte de la inestabilidad, fugacidad y corporeidad: movimiento y encarnación, pluralidad y desorden, cambio y encuentro. Si existe una filosofía del barroco, que no es otra que la del infinito y sus correspondencias, se debe a Leibniz (“Mis meditaciones giran fundamentalmente sobre dos cosas, a saber, sobre la unidad y sobre el infinito”). Gilles Deleuze (1989) ha demostrado cómo el modelo del pensador alemán metaforiza el universo con la imagen del “cono” o la “pirámide”³⁰⁰. Conciliación de la unidad interior más elevada con la unidad de extensión más amplia, en la medida en que cada “substancia” tiene relaciones que expresan a todas las demás, convirtiéndose en “un espejo viviente perpetuo del universo”³⁰¹. En los apartados 9 y 10 del *Sistema Nuevo de la Naturaleza* (1695), Leibniz sostiene que los seres no nacen ni mueren, que más bien aparecen y desaparecen; se pierden en el cambio de la percepción de nuestros sentidos

³⁰⁰ Para Lezama Lima, la pirámide egipcia fue una forma, o “cuña universal” que encontró esta civilización para a-nular, o destruir el tiempo, “como un instrumento hecho para destruir el tiempo, logrando la eternidad de la piedra para asimilar todo el potencial creador del viento magnético del desierto.”

³⁰¹ En su colosal novela *Paradiso* (1966), a la que referiremos, Lezama Lima apunta: “Cemí salió viendo delante a Ricardo Fronesis. Le parecía que se acercaba a los innumerables espejos que pueblan el universo, cada uno con un nombre distinto, corteza de un árbol, cara de una vaca, espaldas entre puertas automáticas, y que a cada uno de esos espejos asomaba su rostro, devolviéndole invariablemente el rostro de Ricardo Fronesis. Su imagen tendía para él a diluirse en una forma tan incesante como una cascada concentra un chorro de agua” (Lezama, 1976, p. 227).

sin que ello implique una inexistencia³⁰². La noción de “pliegue” es la que, sin duda, cobra relevancia en la interpretación de Deleuze. Pliegues que ya no se explican por el cuerpo, sino por la aventura espiritual “capaz de iluminarlo”. Ya no es arte de estructuras sino de texturas, en el que además intervienen los elementos, los cuales median entre el vestido y el cuerpo, como en la Santa Teresa de Bernini, en la cual cabe suponer que es el fuego el que explica los pliegues de la túnica. Leibniz llegó a formular un “laberinto del continuo”³⁰³, muy adecuado a la interpretación que hace Carlos Fuentes sobre Lezama Lima como veremos, en el cual existen las configuraciones pasadas, presentes y futuras que podría contener el universo, de forma que, a partir de un punto cualquiera, es posible establecer direcciones posibles que constituyen ramificaciones infinitas y estructuras de estados sucesivos, colaterales, divergentes o convergentes (Sánchez, 2018, p. 228).

Además de esta representación del universo que ya viene siendo infinito, que ha perdido todo centro y figura asignable, el barroco permanece en la ilusión para realizar algo en ella, es decir “comunicarle una presencia espiritual que vuelva a dar a sus piezas y fragmentos una unidad colectiva” (Deleuze, 1989, p. 160)³⁰⁴. Una función del barroco fue realizar la

³⁰² Leibniz fue un extraordinario receptor de los avances del uso del microscopio en manos, por ejemplo, de Leeuwenhoek, descubridor de los espermatozoides; de hecho, habla de “animales espermáticos”.

³⁰³ Cuando tenga que desdecirse de un primer juicio injusto sobre *Rayuela* de Cortázar, Lezama destacará la estructura laberíntica de dicha novela: “Tú entablas el diálogo con las Sombras, tú te pones desde la primera línea en el punto de visión del minotauro, de la gran araña cósmica, tú ves” (Salgado, 2010, p. 90).

³⁰⁴ El inicio del importante poema *Primero sueño*, de Sor Juana Inés de la Cruz, al que consultaremos igualmente en este artículo, no puede ser menos ilustrativo del carácter que el barroco americano tuvo en relación con esta visión espiritual, con influencias aristotélico-tomistas: “Piramidal, funesta, de la tierra/ nacida sombra, al cielo encaminaba/ de vanos obeliscos punta altiva, / escalar pretendiendo las estrellas;” (De la Cruz, 2019, p. 147). Mas adelante en el poema, la referencia es explícita: “Las Pirámides dos –ostentaciones/ de Menfis vano, y de la arquitectura/ último esmero, si ya no pendones/ fijos, no tremolantes–, cuya altura/ coronada de bárbaros trofeos/ tumba y bandera fue a los Ptolomeos [...] éstas –que en nivelada simetría/ su estatura crecía/ con tal disminución, con arte tanto,/ que (cuanto más al cielo caminaba)/ a la vista, que lince la miraba,/ entre los vientos se desaparecía,/ sin permitir mirar la sutil punta/ que al primer orbe finge que se junta, [...]” (De la Cruz, 2019, p. 155). Alegoría y

presencia en la ilusión, en el desvanecimiento, en el aturdimiento; convertir la ilusión en presencia, como lo encontramos en *Paradiso*, ante la contemplación de un encaje:

es como un espejo, que hecho por manos que podían haber sido juveniles cuando nosotras nacimos, nos parece siempre como un envío o como una resolución de muchos siglos, grandes elaboraciones contemporáneas de paisajes fijados en los comienzos de lo que ahora es un disfrute sin ofuscaciones (Lezama, 1976, p. 17).

Bolívar Echeverría precisa dos de las estrategias centrales de este barroco: por un lado, re-trotrae “el canon al momento dramático de su gestación; intención que se cumple cuando el *swinging* de las formas culmina en la invención de una *mise-en-scène* capaz de re-dramatizarlas”; mientras que, por el otro, el comportamiento barroco “parte de la desesperación y termina en el vértigo: en la experiencia de que la plenitud que él buscaba para sacar de ella su riqueza no está llena de otra cosa que de los frutos de su propio vacío” (Echeverría, 2011, p. 45). Mas concretamente, el barroco se encuentra definido por

por una voluntad de forma que está atrapada entre dos tendencias contrapuestas respecto del conjunto de posibilidades clásicas, es decir, “naturales” o espontáneas, de dar forma a la vida -la del desencanto, por un lado, y la de la afirmación del mismo como insuperable- y que está además empeñada en el esfuerzo trágico, incluso absurdo, de conciliarlas mediante un replanteamiento de ese conjunto a la vez como diferente y como idéntico a sí mismo (Echeverría, 2011, p. 44).

Echeverría (2011, p. 52) acuñó el término “codigofagia” para indicar esta integración, asimilación, resistencia simbólica que ha caracterizado al barroco americano:

Las subcodificaciones o configuraciones singulares y concretas del código de lo humano no parecen tener otra manera de coexistir entre sí que no sea la del devorarse las unas a las otras; la del golpear destructivamente en el centro de simbolización constitutivo de la que tienen

modelo ascensional del alma y de la mente en búsqueda de la Causa Primera: “-céntrico punto donde recta tira/ la línea, si ya no circunferencia,/ que contiene, infinita, toda esencia-.” (De la Cruz, 2019, p. 156).

enfrente y apropiarse e integrar en sí, sometándose a sí mismas a una alteración esencial, los restos aún vivos que quedan de ella después.

Esta tensión fue igualmente destacada por Octavio Paz. Para él, se trató de una crisis espiritual “caracterizada por la continua tensión entre el cuerpo y el alma, la fe y la duda, la sensualidad y la conciencia de la muerte, el instante y la eternidad” (Paz, 1985, p. 77). De ahí el arte peculiar a que dio origen: “violento y dinámico, poseído por la doble conciencia de la escisión del mundo y de su unidad, arte de claroscuro, contrastes, paradojas, retorcidas inversiones y centelleantes afirmaciones.” Lo que se destruyó con la conquista fue una civilización, es decir, “una visión de los hombres en el mundo y de los hombres como mundo: un orden, una arquitectura social”. Tal destrucción “de los templos, las estatuas y las pinturas fue la abolición de los símbolos; la exterminación de la casta sacerdotal, la extirpación de la memoria y la conciencia de los vencidos” (Paz, 1984, p. 52). En general, la sociedad novohispana fue “rica y sensual pero devota y supersticiosa, una sociedad obediente al poder real y sumisa a los mandatos de la Iglesia pero sacudida por extraños delirios a un tiempo fúnebres y lujuriosos” (Paz, 1984, p. 53). Uno de los temas interesantes que Paz destacó de Sor Juana Inés de la Cruz fue el del fantasma como forma de presentificar el deseo, el cuerpo delirante, envuelto en éxtasis espiritual, en “religiosos incendios” (Sor Juana): revitalización barroca de la herencia neoplatónica renacentista. Lezama habrá de señalar en *Paradiso* que “Por lo americano, el estoicismo quevediano y el destello gongorino tiene soterramiento popular” (Fuentes, 1990, p. 223).

Un ejemplo de la “amistad” del barroco con la modernidad (que ya la contiene, incluyendo su decepción, desencanto y pesimismo) es, en efecto, la monja mexicana Sor Juana Inés de la Cruz, quien, su poema *Primero sueño*, plantea una utilización de la quinta parte del *Discurso del método* cartesiano. La inserción a la modernidad particularizó al barroco americano, en su cercanía a la utopía del renacimiento, como comienzo de un nuevo mundo, como fue el caso radical de las misiones jesuítas en Paraguay, con la abolición del dinero, el establecimiento de la propiedad comunal y una distribución equitativa de la riqueza; o con Vasco de Quiroga, en Michoacán, México, quien indujo a los indígenas al

decorado extraordinario de sus artesanías, que hasta la fecha perdura, en particular el “laqueado” o técnica de imprimir colores naturales a bateas de madera, así como en la no menos importante fundación de hospitales para las comunidades originarias.

Sin embargo, la referencia a la monja mexicana habría que matizarla. Octavio Paz consideró que habría que considerar su obra a partir de los silencios que la rodean (que no deben confundirse con sinsentidos), y como respuesta u oposición a ellos, y que tocan “no sólo a la ortodoxia de la Iglesia católica, sino a las Ideas, intereses y pasiones de los príncipes y sus ordenes” (Paz, 1982, p.17). Todo ello en el intento de afirmar su propia (la otra) voz, trasgresora, rebelde, contribuyente en la creación de una cultura híbrida. Paz (1985, p. 16) recuerda la condición que ha tenido la poesía en general en la modernidad, a saber, la de ser rebeldía; hostil e indiferente a los dogmas de la modernidad, el progreso y la “sobreevaluación del futuro”: “La poesía, cualquier que sea el contenido manifiesto del poema, es siempre una transgresión de la racionalidad y la moralidad de la sociedad burguesa”.

Pero también señala que, más que un cartesianismo en Sor Juana, deberíamos hablar de una actitud que denuncia los límites del conocimiento humano. El mundo de *Primero sueño* se encuentra más allá de los sentidos, entrevisto por el alma. Es un poema que narra la poesía del intelecto ante el cosmos; el acto ascensional de conocer. El modelo de conocimiento que se pone en juego y límite es el inductivo aristotélico que reduce la singularidad a las categorías, que va en progresión ascendente de lo más ínfimo en la escala de los seres, a lo más sutil y puro; "reducción metafísica" que hace de los seres "mentales fantasías", y que habrá de ser insuficiente para las miras de la monja mexicana.

En este modelo figura el hombre --leemos en el *Primero sueño*--, como el "mayor portento/ que discurre el humano entendimiento;/compendio que absoluto/parece al ángel, a la planta, al bruto;/cuya altiva baja/za/toda participó Naturaleza" (De la Cruz, 2019, p. 163). Sin embargo, es la singularidad y relación última de las cosas entre sí (el acto intuitivo no permite conocer todo lo creado) las que, parece, escapan y ponen en dilema al entendimiento concebido de este modo

("asombrado el discurso se espeluzna"). Se trata de la razón animista del mundo, de las características de las cosas que se rebelan a ser consideradas de manera genérica: "quien de la breve flor aún no sabía/por qué ebúrnea figura/ circunscribe su frágil hermosura:/ mixtos, por qué, colores/ --confundiendo la grana en los albores--/ fragante le son gala:/ámbar por qué exhala,/ y el leve, si más bello/ ropaje al viento explica," (De la Cruz, 2019, p. 164). En este poema, de acuerdo nuevamente con Paz, el cosmos ha perdido forma y medida; se ha vuelto enigmático y el intelecto ha sentido vértigo ante sus abismos y sus "muchedumbres de luceros". Paz considera que tal poema es una profecía de la poesía moderna que gira en torno a esa paradoja que es su núcleo: la revelación de la no revelación. Un ejemplo de la forma contradictoria de asimilación a la modernidad con herencias renacentistas que la niegan. A fin de cuentas, la modernidad en el continente americano deformará tradiciones sin que se tengan naciones realmente modernas. México es un caso de "yuxtaposición de sociedades". En la referencia que Lezama hace de México, en *Paradiso*, destaca un aspecto axial del complejo cultural mexicano, precisamente, equiparable al griego (comparación sostenida por las crónicas maravilladas del Nuevo Mundo), a saber, "que el mexicano volvía a tener la antigua concepción del mundo griego, el infierno estaba en el centro de la tierra y la voz de los muertos tendía a expresarse y ascender por las grietas de la tierra" (Lezama, 1976, p. 48).

Para Lezama, la identidad cultural de Hispanoamérica sólo podía ser formulada en una concatenación de mitos indígenas y europeos, de elementos de la conquista y la contraconquista, del barroco y la utopía. Lezama vio en el barroco un arte de la continuidad entre el pasado indígena y la utopía o promesa contradictoria del futuro traída por los conquistadores. El barroco fue la primera forma de manifestación del nuevo hombre americano en la arquitectura, la mística, la poesía, la cotidianidad. Revelación de un ser que comienza a otear el camino que seguirá, como en esa extraordinaria descripción del espacio barroco de Upsalon:

Tiene algo de mercado árabe, de plaza tolosana, de feria de Bagdad; es la entrada a un horno, a una transmutación, en donde ya no permanece en su fiel la indecisión voluptuosa adolescentaria. Se conoce a su amigo,

se hace el amor, adquiere su perfil el hastío, la vaciedad. Se transcurría o se conspiraba, se rechazaba el horror vacui o se acariciaba el *tedium vitae*, pero es innegable que estamos en presencia de un ser que se esquina, mira opuestas direcciones y al final se echa a andar con firmeza, pero sin predisposición, tal vez sin sentido (Lezama, 1976, p. 158).

El barroco aparece luego de que se ha alejado el tumulto de la conquista, y se comienza a disfrutar de lo propio, de los sueños e imaginación que tendrán oportunidad de florecer en campos nuevos. El “señor barroco”³⁰⁵ exige --señala Lezama--, una dimensión:

la de su gran sala, por donde entona la fiesta, con todas las arañas multiplicando sus fuegos fatuos en los espejos, y por donde sale la muerte con sus gangarrías, con su procesión de bueyes y con sus mantas absorbiendo la lúgubre humedad de los espejos venecianos (Lezama, 2017, p. 82).³⁰⁶

Pero también, donde la historia sólo puede entenderse a partir de una visión de la fugacidad:

para el espectador la fluencia del tiempo convertía esas ciudades espaciales en figuras, por las que el tiempo al pasar y repasar, como los trabajos de las mareas en las plataformas coralinas, formaba como un eterno retorno de las figuras que por estar situadas en la lejanía eran un permanente embrión (Lezama, 1976, p. 249).

Tensión de elementos en búsqueda de una forma unitiva, de la finalidad de su símbolo o imagen. Frente a la rebelión de la naturaleza, el barroco intentó poner un cierto orden aunque sin rechazo, “una imposible victoria donde todos los vencidos pudieran mantener las exigencias de su

³⁰⁵ Quien mejor encarna esta denominación, a los ojos de Lezama (2017: 90), es el sabio mexicano Carlos de Sigüenza y Góngora, tanto en “figura y aventura”, como en “conocimiento y disfrute”. “Ni aún en la España de sus días, puede encontrarse quien lo supere en el arte de disfrutar un paisaje y llenarlo de utensilios artificiales, métricos y voluptuosos”. Otro mexicano, Fray Servando Teresa de Mier, encarna la transición del barroco al romanticismo.

³⁰⁶ Para un entendimiento del “barroco peninsular” puede consultarse Lázaro (2018), y el clásico *La cultura del Barroco. Análisis de una estructura histórica* (1975) de José Antonio Maravall. Lezama consideró que la diferencia con el barroco americano residía en el carácter “tensional” de la acumulación cultural, es decir, su “plutonismo”, “fuego originario que primero rompe los fragmentos y luego los unifica” (Fuentes, 1990, p. 229).

orgullo y de su despilfarro” (Lezama, 2017, p. 83). El “plutonismo” del barroco se añade a esta tensión al “quemar” los fragmentos y empujarlos, ya metamorfoseados, hacia su final. Tal es el caso de la princesa incaica en los trabajos de la iglesia de San Lorenzo de Potosí, en el Perú, debidos al indio José Kondori (S. XVIII). Lo que informa el interior de esta iglesia es el fuego originario, los emblemas cabalísticos, el ornamento utilizado como conjuro o terror. Espléndido estilo surgido de la más heroica pobreza. En la iglesia de Tonantzintla, en el estado de Puebla, México, encontramos otro ejemplo maravilloso en donde los indígenas celebran a sus antiguos dioses; su cuerpo entero desnudo decora las celebraciones del espíritu. Son cuerpos que emanan del paraíso indígena, llenando de formas el cielo cristiano. En esta iglesia, señala Carlos Fuentes, “los indígenas se pintan a sí mismos como ángeles inocentes rumbo al paraíso, en tanto que los conquistadores españoles son descritos como diablos feroces, bífidos y pelirrojos.” Enmascaramiento y protección de la fe y las creencias religiosas. En dicha iglesia se encuentra una manera de expresar nuestras dudas y ambigüedades (elemento moderno), pero también de consumirnos en un solo acto o gesto, como la belleza no paradigmática, irrepetible, incapaz de extensión (elemento antimoderno), con antecedentes en las ruinas de Xochicalco, México, donde “la belleza de la barbarie se consume en sí, vive de su separación y no de su identificación con la vida...” (Fuentes, 2008, p. 226).

Lezama Lima apunta una referencia artística adicional sobre el barroco cuando habla del extraordinario escultor brasileño, hijo de negra y padre portugués, Aleijadinho. Consumido por la lepra, trabajando a escondidas: “vive en la noche, desea no ser visto, rodeado del sueño de los demás, cuyo misterio interpreta”. En la noche “llega como el espíritu del mal, que conducido por el ángel, obra en la gracia” (Lezama, 2017, p. 106). Y acota: “Son las chispas de la rebelión, que surgidas de la gran lepra creadora del barroco nuestro, está nutrida, ya en su pureza, por las bocanadas del verídico bosque americano”. Las esculturas de Aleijadinho son en movimiento, desafiando la simetría clásica de forma que “descienden en cascada hacia al espectador”; “estatuas rebeldes, torcidas en su angustia mística y en su rabia humana”, señala Fuentes (1997, p. 213). Es la naturaleza, y no la ciudad, como en el barroco italiano al

estilo Bernini o Borromini, la que manda en el barroco del nuevo continente. Es el vuelco de la materia natural que habrá de indicar el nuevo horizonte de la diversidad cultural americana.

A la derrota de la utopía y la épica le habría faltado el “sentimiento de lo trágico”, de forma que lo que el barroco ha simbolizado --los espacios recobrados--, pudiera convertirse en un conocimiento, esto es, y de acuerdo con Fuentes (1990, p. 214), en una forma de tragedia, entendida como “acto de renovación que ilumina y trasciende lo que hemos sido a fin de seguir siendo sin sacrificio de ninguno de los componentes”; el “barroco doloroso”. Buscar que sea la tragedia la que mejor nos defina como mestizos. Atender el conflicto de valores en el cual ninguno queda abolido, sino que cada uno se resuelve, trágicamente, en el otro. Uno de los caminos para restaurar la visión trágica en la imaginación americana es precisamente el “conocimiento poético” planteado por Lezama.

En el artículo “José Lezama Lima: cuerpo y palabra del barroco”, Fuentes revisa las grandes ideas del maestro cubano, alguna de las cuales hará suyas de manera central en sus ensayos para la comprensión de la cultura indo-afro-iberoamericana, y las que pone en juego en obras como *Zona sagrada* (1967) o *Terra Nostra* (1975). Retomando la idea de que el barroco fue para él “una contracción entre la utopía perdida y la épica perversa del Nuevo Mundo” (Fuentes, 2011, p. 134), destaca el concepto de las “eras imaginarias” lezamiano para el entendimiento de la continuidad de la historia cultural americana, muy destacablemente en la cultura popular: “música, gestos, muebles, artesanías, cocina, erotismo, lenguaje, ropa, creencias, imágenes, derechos consuetudinarios...”. Al “*ethos* barroco” lo define un sentido de la temporalidad (Echeverría, 2011, p. 13), en la medida en que afecta “la estructuración de la experiencia del tiempo cotidiano”, resuelta en una “estetización exagerada”.

El barroco utiliza materiales preciosos más allá de su cotización monetaria para exhibir un anhelo de riqueza espiritual (la “plata blanda mexicana, la madera boliviana, la piedra cuzqueña, los cedrales, las láminas metálicas”). De la pobreza al esplendor, nuevamente dicho. Arte de la

abundancia, en efecto, pero también de los que nada tienen, “de los mendigos sentados en los atrios de las iglesias, de los campesinos que vienen a la misma iglesia a que se les bendigan sus animales y pájaros [...]” (Fuentes, 1997, p. 206). En todo caso, hacia lo que apuntan las realizaciones del barroco es a responder esas esenciales preguntas que Fuentes (1997, p. 206) formula con tino: “¿Cuál era nuestro lugar en el mundo? [...] ¿A quién deberíamos ahora dirigir nuestras oraciones? ¿A los dioses antiguos o a los nuevos? ¿Qué idioma íbamos a hablar, el de los conquistados o el de los conquistadores?” En muchos casos, tal idioma ha sido una defensa permanente del vencido, oprimido, contra el explotador, como lo apunta en su novela *Cambio de piel* (1967): “circunloquio, defensa, agresión, pero nunca en palabras reales, humanas” (Fuentes, 2008, p. 189). Por ello, la cuestión del barroco en América no puede ser desvinculada de su propio origen, siendo el “signo cultural de nuestro nacimiento” (Dhondt, 2015, p. 59), acta de fundación del continente.

Fuentes buscó una reconciliación, “amistad”, entre el barroco americano y la modernidad, la cual encontró viva, de forma intensa, en la noción que se hizo del sentido y destino de la novela hispanoamericana. Asumiendo la tesis de que “La novela nos dice que aun *no somos. Estamos siendo*”, y haciéndose eco de los planteamientos de Mijail Bajtin, sostuvo que ésta debe verse “no sólo como encuentro de personajes, sino como encuentro de lenguajes, de tiempos históricos distantes y de civilizaciones que, de otra manera, no tendrían oportunidad de relacionarse” (Fuentes, 1993, p. 26).

2. IMAGEN E INVISIBILIDAD

Se ha señalado al modernismo como la ruptura que hace posible la aparición del barroco contemporáneo en la literatura hispanoamericana (Franco, 1975), ya que dirige su atención hacia el lenguaje. El modernismo considera el valor intrínseco de la palabra, a la vez que desarrolla una sensibilidad para los efectos más sutiles, es decir, consigue crear los cimientos de una literatura independiente. Uno de sus rasgos destacados será moverse en la incertidumbre, entre la pérdida de la fe y el derrumbe del orden.

Al recordar que el barroco descansa sobre la idea de un espacio construido, recreado y enmascarado en el que encontró su refugio, Fuentes ha dado una luminosa lectura de *Paradiso*, destacando el papel de la imagen (al igual que hará Julio Cortázar, como veremos), dentro de lo que considera que es el “conocimiento poético” que promociona. Conocimiento que es una conjugación barroca de tiempo, palabra y cuerpo encarnado, en la medida en que la imagen crea metáforas en búsqueda de analogías. Fuentes (1990, p. 239) se encargó de precisar la influencia que, en estas tesis lezamianas tiene la filosofía del neoplatónico Plotino: el cuerpo como acceso al mundo; el entendimiento de la creación del mundo por obra metafórica de Dios (emanación que no lo alteran), y la metáfora del espejo como forma de entender el tiempo frente a la eternidad³⁰⁷ (Platón definió el tiempo “como imagen móvil de la eternidad”).

Por ello, para Lezama, la verdadera imagen del mundo es la que conocemos a través del mito: cronología invisible. Esto se ve en las epifanías que contiene *Paradiso*, en las que se da paso a lo posible, lo olvidado, lo oculto, lo latente y ausente; se trata de una “estética de la intuición”. A partir de su planteamiento de las eras imaginarias, Lezama insiste en la posibilidad de que la historia de la América ibero-indo-africana sea entendida como una continuidad cultural, y de que sus tiempos lo sean a

³⁰⁷ En el capítulo XI de la novela, Lezama pasa revista a algunos de los diálogos platónicos más importantes para el personaje Cemí, cuyo signo más fuerte es “la visibilidad de la ausencia”: “Al igual que Fronesis, la apasionada lectura de Platón lo había llevado de la mano a polarizar su cultura. Las grandes rapsodias del Fedro y el Fedón lo habían llevado a esa mezcla de exaltación y de lamento que constituyen el amor y la muerte en la fulguración de su conjunto. El alucinado fervor por la unidad, trazado en el Parménides de una manera que posiblemente no será superada jamás, lo llevaba al misticismo de la relación entre el creador y la criatura y al convencimiento de la existencia de una médula universal que rige las series y las excepciones. En el Charmides encontraría la seducción de las relaciones entre la sabiduría y la memoria. «Sólo sabemos lo que recordamos», era la conclusión délfica de aquella cultura, que andando los siglos encontraría en Proust la tristeza de los innumerables seres y cosas que mueren en nosotros cuando se extinguen nuestros recuerdos. Y los meses inolvidables de su adolescencia, transcurridos en el Timeo, que le enseñaba el pitagorismo y las relaciones entre los egipcios y el mundo helénico. Y el aparente descanso ofrecido por el Simposio, engendrando los mitos de la androginia primitiva y la búsqueda de la imagen en la reproducción y en los complementarios sexuales de la Topos Urano y de la Venus celeste” (Lezama, 1976, p. 229).

partir de su “encarnación en mitos prehispánicos, ‘el doble asombro’ de la conquista, el barroco colonial, el ‘calabozo’ de la independencia y la cultura popular del siglo XIX” (Fuentes, 1990, p. 222), y como puede observarse en estas líneas complejas de *Paradiso*:

Las situaciones históricas eran para Licario una concurrencia fijada en la temporalidad, pero que seguían en sus nuevas posibles combinatorias su ofrecimiento de perenne surgimiento en el tiempo. Las concurrencias históricas eran válidas para él, cuando ofrecían en la temporal persecución de su relieve, un formarse y deshacerse, como si en el cambio espacial de las figuras recibiesen nuevas corrientes o desfiles, que permitían que aquella primera situación fuese tan sólo un laberinto unitivo, cuyo nuevo fragmento de temporalidad iba sumando nuevas caras, reconocibles por la primera jugarreta ofrecida en su primera temporalidad” (Lezama, 1976, p. 299).

En *Paradiso*, y sin pretender agotar la riqueza que representa esta gran obra de la literatura hispanoamericana, Lezama Lima lleva a cabo un impresionante trabajo sobre la imagen poética, la visión y el deseo. Al lado de cualquier otra terrenalidad, el autor llega a la conclusión de que el poeta practica una de las más amplias libertades; es, antes que nada, un creador de imágenes. Esta novela es una descripción, y una evocación poéticas, así como un debate sobre el proceso creador: “El ejercicio de la poesía, la búsqueda verbal de finalidad desconocida, le iba desarrollando una extraña percepción por las palabras que adquieren un relieve animista en los agrupamientos espaciales, sentadas como sibilas en una asamblea de espíritus.” (Lezama, 1976, p. 247). Pero también, aquello que preludia la aparición luminosa de la metáfora o la analogía: “Licario estaba siempre como en sobreaviso de las frases que buscan hechos, dueños o sombras, que nacen como incompletas y que les vemos el pendúnculo flotando en la región que vendría con una furiosa causalidad a sumársele (...)” (Lezama, 1976, p. 299). Lezama recuerda constantemente una unidad primitiva anterior a la división del mundo en categorías, y a la separación de la imaginación de la acción, del individuo con relación al universo. Novela que se sitúa en las zonas que anteceden al intelecto, ahí donde se puede gozar sin comprender.

Al referirse a su propia novela, Lezama Lima señala que “José Cemí”, uno de los personajes centrales, es el “hombre que busca el conocimiento a través de la imagen, es el poeta” (Klahn, 1991, p. 600). A ello se refiere el sentido cognoscente de la imagen:

apenas la imagen logra un punto de apoyo, la tierra vuela encontrando un centro en todas partes, logrado ese punto surge la esfera, ya tenemos un cosmos cuyo centro es la imagen, flotando en el aceite de la reminiscencia y en las brumas de un devenir que se mueve tan sólo en las llanuras de la cantidad como abstracción (Lezama, 1976, p. 186).

Es a partir de la imagen o lo visible, que llegamos al conocimiento de lo invisible, ahí donde la palabra da paso a la ausencia, lo mágico, el misterio, lo no dicho, en suma. En *Paradiso*, la irrealidad es la que se encuentra despertada por el presente, por la presencia de lo cotidiano. Invisibilidad que logra traer la noche, sobre todo, aunque de manera limitada: “A veces lo invisible, que tiene una pesada gravitación, y en eso se diferencia de lo irreal, que tiende más bien a levitar, se muestra limitado, reiterado, con lamentable tendencia al lugar común” (Lezama, 1976: 379). *Paradiso* es una novela que conduce a la búsqueda de los arquetipos, a lo numinoso: “Cuando un hecho cualquiera de su cotidianidad le recordaba una cita, una situación histórica, no sabía si sonreírse o gozarse de esa irrealidad substitutiva, que a veces venía mansamente a ocupar la anterior oquedad” (Lezama, 1976, p. 428).

La literatura barroca, en particular, hace funcionar al lenguaje ya no como una remisión directa a la realidad, sino como lo que designa y significa lo ausente. La obra de Lezama pone en cuestionamiento la estructura poética del lenguaje, en tanto límite y acicate de la creación (Rodríguez, 1994, p. 141). Una versión sintética del *Ars* poética lezamiano debe hacer referencia a la forma en que, en principio, el lenguaje gira sobre sí mismo, rueda, y da consistencia a la realidad, volviéndola visible. La realidad es una visión que tiene al lenguaje como su anclaje:

Cuando su visión le entregaba una palabra, en cualquier relación que pudiera tener con la realidad, esa palabra le parecía que pasaba a sus manos, y aunque la palabra le permaneciese invisible, liberada de la visión de donde había partido, iba adquiriendo una rueda donde giraba incesantemente la modulación invisible y la modelación palpable, luego

entre una modulación intangible y una modulación casi visible, pues parecía que llegaba a tocar sus formas, cerrando un poco los ojos (Lezama, 1976, p. 247).

Es la presencia de lo irrepresentable una de las formas para comprender el exceso, la demasía del barroco, así como el deseo trágico que lo anima:

En él [Cemí] lo que no estaba, estaba; lo invisible ocupaba el primer plano de lo visible, convirtiéndose en un visible de una vertiginosa posibilidad; la ausencia, era presencia, penetración, ocupatio de los estoi-cos. La ausencia no era nunca en él ese Génesis al revés, que se ha señalado en Mallarmé, por el contrario era tan naturaleza como los cuerpos desenvolviendo las proporciones del ritmo (Lezama, 1976, p. 229).

Su carácter erótico lo debemos entender como ese conjunto de actividades establecido por el juego, la pérdida, el desperdicio y el placer, todo lo opuesto al trabajo y la funcionalidad, como veremos enseguida; un lenguaje que va más allá del nivel denotativo para ser metáfora, figura, insistencia de la voluptuosidad; el horror al vacío, la saturación de todos los espacios. El relato lezamiano se abre a los planos erótico, mágico e imaginario, ya que

El cuerpo, como se ve en el Charmides de Platón, es el súbito de la reminiscencia. El cuerpo es la permanencia de un oleaje innumerable, la forma de un recuerdo, es decir, una imagen. En cada hombre esa imagen repta con mutaciones casi inapresables, pero ese inasible tiene la medida de su sexualidad (Lezama, 1976, p. 182).

3. INOCENCIA Y ORIGINALIDAD

En la poesía de Lezama encontramos igualmente ejemplos claros de la recuperación del ideal barroco, sobre todo de la imagen cognoscente:

Los dos cuerpos desaparecen
en un punto que abre su boca.
Lo húmedo, lo blando
la esponja infinitamente extensiva,
responden en la puerta
abrillantada con ungüentos
de potros matinales
y luces de faisanes con los ojos apenas recordados (Lezama, 1994, p. 455).

Es la descripción de un intento que busca recobrar una unidad hecha de consonancias, de extraños vínculos y asociaciones imaginativas hasta dar con una esencia inapresable por otros medios³⁰⁸. Es la visibilidad o imagen la que arroja un conocimiento del “alma” de las cosas. De ahí la importancia de la luz en Lezama:

Teseo trae la luz,
el sextante alegórico.
La luz es el primer animal visible de lo invisible.
Es la luz que se manifiesta,
la evidencia como un brazo
que penetra en el pez de la noche.
[...] Es lo primero que se manifiesta
y será lo último manifestado (Lezama, 1994, p. 443).

El alma es la visibilidad de las cosas y las personas. La apariencia es la esencia. Es por ello que *Paradiso* se presenta, de acuerdo con Cortázar, como una novela en la que se propone una aprehensión de esencias por vía de lo mítico y lo esotérico en todas sus formas históricas, psíquicas y literarias vertiginosamente combinadas dentro de un sistema poético. Como bien lo señaló Ramón Xirau, el mundo poético de Lezama está hecho a “imagen y semejanza” (1994, 201).

Ya en uno de los primeros ensayos que se escribieron en defensa de *Paradiso*, Julio Cortázar³⁰⁹ apuntó que, en efecto, deberíamos entender la

³⁰⁸ Severo Sarduy señala que el barroco es la falla entre lo nombrante y lo nombrado, y surgimiento de otro nombrante, es decir, metáfora. Todo barroco no será más que una distancia exagerada, “una hipérbole, cuyo ‘desperdicio’ no es por azar erótico”. Substitución, proliferación gratuita, condensación, parodia, intertextualidad, intratextualidad, serán otros tantos aspectos lingüísticos asociados por Sarduy al barroco. En él encontramos un mecanismo de la paráfrasis, de la digresión, de la duplicación hasta la tautología. “Verbo, formas malgastadas, lenguaje que, por demasiado abundante, no designa ya cosas, sino otros resignantes de cosas, significantes que envuelven otros significantes en un mecanismo de significación que termina designándose a sí mismo, mostrando su propia gramática, los modelos de esa gramática, y su generación en el universo de las palabras” (Sarduy, 1994, p. 176).

³⁰⁹ No habría que olvidar que él, y Carlos Monsiváis, “fijan” el texto para la primera edición fuera de Cuba, en la editorial mexicana Era, la cual es considerada como definitiva. Cortázar siguió escrupulosamente las traducciones al francés e inglés de *Paradiso*, publicada tres años después de *Rayuela*. Para un interesante estudio sobre la reacción sucesiva, desigual, “contradictoria y

presencia de la imagen en Lezama como el rasgo que define su barroquismo original e inocente. Originalidad entendida como cierta naturalidad: “Nada más *natural* que un lenguaje que informa raíces, orígenes, que está siempre a mitad del camino entre el oráculo y el ensalmo, que es sombra de mitos, murmullo del inconsciente colectivo” (Cortázar, 1992, p. 61). Visión recreadora del origen y de la creación como tal. Lenguaje poético, señala Cortázar (1992, p. 61), “desdeñoso de la información prosaica y pragmática, rebdomancia verbal que catea y hace brotar las más profundas aguas”. La apelación de Lezama es a una ingenuidad entendida como aquello que se remonta a los orígenes de la creación, a lo que es previo al dominio de la “culpa”, muy presente en escritores europeos. La culpa del europeo es la tradición a la que tiene que respetar y seguir. La acepte o la rechace, es una tradición que lo habita. Toda la sobreabundancia de Lezama proviene de esta inocencia y originalidad. Inocencia en libertad y libertad inocente:

Qué alegría, qué alegría,
qué majestuosa tristeza esa unión
de la respiración misteriosa,
entre la transparencia que se recibe
y la exhalación de las entrañas
que se devuelve.
Esa es nuestra morada,
la pureza que se recibe
y la siniestra semilla que se hunde (Lezama, 1994, p. 473)

Así, la “ciencia” de Lezama es palingenesis, en donde “lo sabido es original, jubiloso, nace como el agua de Tales y el fuego con Empédocles” (Cortázar, 1992, p. 54). De acuerdo con Cortázar, estaríamos hablando

adversarial”, pero al final lúcida --sobre todo con la figura del laberinto y el infierno--, que Lezama Lima tuvo sobre la novela cortazariana, véase Salgado (2010). A fin de cuentas, Lezama consideró ambas novelas como “gemelas”. Cortázar lee *Paradiso* mientras visita a Octavo Paz en la India, cuando era embajador mexicano en ese país, y poco antes de que renuncie a la misma a raíz de la matanza de estudiantes en Tlatelolco, ciudad de México, en 1968. Una cuestión adicional es la de averiguar la razón por la cual no se inscribe a *Paradiso* dentro del boom latinoamericano, al lado, por supuesto, de Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa y José Donoso, aunque sí a Alejo Carpentier. Lo mismo ocurre con las autoras Elena Garro, María Luisa Bombal o Clarice Lispector.

de la secreción suprema del espíritu humano en busca de la realidad del mundo visible. Los personajes son portadores de una visión del misterio de la existencia; están en función de una poética total, alimentada por el deseo que anima a lo existente, comenzando por los elementos primigenios, el fuego, el agua, el aire y la tierra, y toda la gama de asociaciones simbólicas, históricas, metafóricas y analógicas entre ellos. Imagen y sobreabundancia:

La imagen lleva el cigarro que se cae, el lagarto con la cola de cuchillo para la piedra blanca, amigándolo con el podrido papiro egipcio y la hipóstila con agua muerta subterránea, pero reduciéndose en los escudetes de la justicia metafórica (Lezama, 1994, p. 331).

Y más adelante, en el mismo poema:

[...] Si la imagen entraña
la sobreabundancia, el árbol y la distancia
se entremezclan en una copia de lo homogéneo participado.
Y la copia de ese homogéneo resguarda la diversidad de cada
rostro,
pues sólo la sobreabundancia inunda los rostros y los encarna,
y no los detiene en la correspondencia de los términos,
entre el Ovalo del Espejo y el Ojo de la Aguja (Lezama, 1994, p. 331).

Pero también, semejanza y diversidad, más allá de lo homogéneo, y como explosión de los orígenes:

Crear que la pluralidad se opone a la semejanza,
es olvidar que todas las narices forman el olifante
que convoca a los rinocerontes para la risotada
crepuscular, la que traslada como Sísifo
por largos corredores y el escarabajo por las hipóstilas.
La semejanza no coincidirá con lo homogéneo (Lezama, 1994, p. 323).

Estos son los nuevos caminos que el pensamiento y la poesía tendrán que ir creando, y como para adentrarse en otro tipo de profundidades. Volver visible el universo esencial por medio de la imagen, y del que sólo vivimos usualmente instancias aisladas:

El cuerpo se escondía en la casa de las imágenes

y luego reaparecía idéntico y semejante
a un fragmento estelar, volvía,
Su ocultamiento había agrandado
su armonía con el humo universal.
Se incorporaban la uña de su anterior
pertenencia, el helado cuerno lunar (Lezama, 1994, p. 464).

Pero, ¿de qué naturaleza es esta imagen que permite ver esta comunión de seres y cosas, esta continuidad que se despliega desde los orígenes hasta el futuro no vivido? Tal vez valga la pena recordar lo que Octavio Paz (1981, p. 98) sostuvo a propósito. La imagen es “toda forma verbal, frase o conjunto de frases, que el poeta dice y que unidas componen un poema”. Imágenes son, en consecuencia, las clasificadas por la retórica como comparaciones, símiles, alegorías, mitos, fábulas, metáforas, juegos de palabras, paronomasias, símbolos, alegorías, etc. La imagen es, en todo caso, para el poeta mexicano, “cifra de la condición humana”. Una de las cualidades que más se destacan de la imagen es la forma en que tiende a hacer valer las contradicciones en una unidad poética o de sentido. Refiriéndose a la poesía, señala Lezama:

La contradicción de la poesía,
se borra a sí misma y avanza
con cómicos ojos de langosta.
Cada palabra destruye su apoyatura
y traza un puente romano secular.
Gira en torno como un delfín/ caricioso y aparece
indistinto como una proa fálica (Lezama, 1994, p. 417).

De ahí que la imagen poética no tienda tanto a la verdad como hacia lo verosímil, lo posible. La imagen no sólo remite a lo que es, sino que lo recrea; tiene por ello la función de decir lo indecible por vía racional, aquello que escapa al principio de contradicción y de identidad. La imagen hace posible que esto sea también, y más bien, “aquello”, preservando la singularidad de ambos términos. Remisión a la unidad primigenia donde cada cosa remite a otra. Es la imagen la que saca del atolladero al lenguaje cuando se muestra incapaz de decir algo más. Pero además, la imagen remite a lo más específico de la visión de poeta; es la expresión genuina de su visión y experiencia del mundo. Refiriéndose al valor de la metáfora, señala el poeta cubano en otro poema:

La marcha de la metáfora restituye
el ciempiés a la urdimbre, el vuelco del Eros
relacionables logra las tersas equivalencias siderales
y las coordenadas donde las palabras se hunden en las semejanzas,
allí el espejo ptolemaico está reemplazado por el agua untada
con la tenebrosa cornamenta del reno” (Lezama, 1994, p. 196).

Estas visiones constituyen una realidad en la obra poética. La verdad que adquieren tiene sentido en el conjunto de la misma; son verdaderas en tal universo verbal. La imagen tiene un carácter unificador, en ella los objetos se dan en una presencia instantánea y total. Es por ello que la poesía presenta, no representa. Es en la imagen donde encontramos una plenitud insólita, una reconciliación instantánea entre el nombre y el objeto, entre la representación y la realidad. La imagen es el sentido del poema. Lezama señala al respecto:

La metáfora nos obliga a creer en la primera existencia
del pétalo del jacinto, antes que el tejo coralino de Céfito
descendiese al Hades con el gracioso Jacinto,
y levantara el plañido de las excepcionales flautas apolíneas
(Lezama, 1994, p. 196).

De esta manera, las imágenes son irreductibles a cualquier explicación e interpretación. En la imagen, las palabras o el lenguaje dejan de ser lo que son, medios de comunicación y traslación, para simplemente trascenderlos. “La experiencia poética es irreductible a la palabra y, no obstante, sólo la palabra la expresa” (Paz, 1981, p. 111). La imagen se encuentra más allá de la palabra: en el silencio y la no significación:

La imagen lleva el cigarro que se cae, el lagarto con la cola
de cuchillo para la piedra blanca, amigándolo con el podrido
papiro egipcio y la hipóstila con agua muerta subterránea,
pero reduciéndose en los escudetes de la justicia metafórica
(Lezama, 1994, p. 331).

Si hemos dicho que la imagen poética es reconciliación: lo hará en primer lugar con el hombre y sus distintas experiencias y realidades. El hombre se reconcilia cuando se hace otro. El hombre es su imagen, es decir, que sólo a través de la poesía, es. Es la imagen o visión la que se

encarga de entregarle al poeta las palabras, independientemente de la relación que puedan tener con la realidad. La madre de Oppiano Licario, preocupándose por el destino de éste y sus elucubraciones, dice:

Si esas hilachas, esos vermes pensantes, [...] se le enfrían, se enroscará calcificándose, y su final será una locura benévola o un entonamiento de aciertos mágicos, inencontrables, irreconstruibles, como un bólido azufroso caído en el desierto, al lado de un higueral, donde quedaron prendidos algunos fragmentos de la capa de un diablo manso, cazurro y recontador de riquezas aparentes (Lezama, 1976, p. 431).

Al liberarse de la visión, la palabra se torna invisible, aunque ello es para modular esa invisibilidad y aproximarla a una modelación palpable:

Así fue adquiriendo la ambivalencia entre el espacio gnóstico, el que expresa, el que conoce, el de la diferencia de densidad, que se contrae para parir, y la cantidad, que en unidad de tiempo, reaviva la mirada, el carácter sagrado de lo que en un instante pasa de la visión que ondula a la mirada que fija. Espacio gnóstico, árbol, hombre, ciudad, agrupamientos espaciales donde el hombre es el punto medio entre la naturaleza y sobrenaturaleza... (Cortázar, 1992, p. 67).

4. CONCLUSION

El barroco americano ha sido un acontecer fundacional civilizatorio. Sus resultados explican con mucho la fisonomía de las sociedades hispanoamericanas. Como lo explicó en su momento Octavio Paz, es el resultado de la pervivencia de las culturas vencidas en el seno de la utopía y modernidad del conquistador, cuya épica acabará derrotada por las exigencias de los nuevos tiempos. Fue la conjugación del humanismo renacentista, la teología jesuítica y las aspiraciones de la aristocracia criolla de la Nueva España. En el caso de Lezama Lima habría que recordar el afán crítico y creador de valores por una cultura que no ha podido destejarse de su pasado, como tampoco encontrar una salida a su laberinto histórico. Con el autor cubano, hay que seguirse preguntando tanto por el destino de la palabra, en la imaginación, y la reinención de la cultura e historia americanas, así como por los procesos, en su origen, y por la forma de remontar la visibilidad a su invisibilidad, a las fuentes indecibles, al lugar donde las cosas son indiscernibles del impulso que las crea

y mantiene en un dinamismo extraordinario inacabable. Tal fue el sentido de su “Silogística poética”: dar oportunidad a la palabra para que busque, tanto en el pasado como en la imaginación, todos los sentidos e imágenes posibles, hechos, sueños sombras, y fantasmas del erotismo. Lezama soñó-imaginó-deseó cosmogonías a propósito de cada uno de los elementos, en lo que pudiera ser una escala de visiones que pudieran salvar, en el sentido orteguiano, todos los acontecimientos posibles. Exploración de las metáforas originarias del conocimiento humano en un afán creador.

Lenguaje e imaginación son las dos armas de la creación a partir de la novedad del continente con sus culturas heredadas, dieron a la oportunidad de contribuir al barroco americano de una manera notable. Su sobreabundancia y diversidad le permitieron ir más allá de una visión simple del acontecimiento que tuvo lugar poco después de que el hibridismo de las culturas americanas tomara su asiento real. Refiriéndose a la abundancia y la proliferación, al exceso erótico puesto en juego en imágenes poéticas que transgredieron límites, oponiéndose siempre al desgaste productivo de la economía, a la utilidad y valor de cambio, a la mercancía reductora de la diversidad de bienes materiales y espirituales, a la equivalencia universal del valor, Fuentes concluye su análisis sobre el barroco americano y la obra de Lezama Lima. Ahí es donde también quisiéramos poner los puntos suspensivos de un final imposible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEMRIS, C. (2015). “Carlos Fuentes y el barroco. El caso de Zona sagrada”, en Julio Ortega (ed.) *Carlos Fuentes en el siglo XXI. Una lectura transatlántica de su obra*. México: Universidad Veracruzana.
- CORTÁZAR, J. (1992). “Para llegar a Lezama Lima”, *La vuelta al mundo en ochenta días*, España, S. XXI.
- DE LA CRUZ, S. J. (2019). *Primero sueño*, ed. Alejandro Soriano Vallés, México: Secretaria de Cultura del Estado de México.
- DHONDT, R. (2015). “La modernidad de lo barroco: una lectura de los ensayos de Carlos Fuentes”, en Julio Ortega (ed.) *Carlos Fuentes en el siglo XXI. Una lectura transatlántica de su obra*. México: Universidad Veracruzana.

- DELEUZE, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el barroco*, B.S.: Paidós.
- ECHEVERRÍA, B. (2011). *La modernidad de lo barroco*. México: ERA.
- FRANCO, J. (1975). *Historia de la literatura hispanoamericana*, Barcelona: Ariel.
- FUENTES, C. (1997). *El espejo enterrado*, México: FCE.
- ... (2008). *Cambio de piel*. México: Alfaguara.
- ... (2011). *La gran novela latinoamericana*. México: Alfaguara.
- ... (1993). *Geografía de la novela*. México: FCE.
- ... (1990). *Valiente mundo nuevo. Epica, utopía y mito en la novela hispanoamericana*, México: FCE.
- KLAHN, N. y Wilfrido H. Corral (coords.). (1991). *Los novelistas como críticos*, México: FCE.
- LÁZARO, M. (2018). “Reflexiones sobre el barroco peninsular”, en José Luis Muñoz de Baena (coord.), *La modernidad perdida. Estudios en homenaje a Bolívar Echeverría*. Madrid: UNED.’
- LEZAMA LIMA, J. (2017). *La expresión americana*, México: FCE.
- ... (1976). *Paradiso*, México: Era.
- ... (1994). “El abrazo”, “Las siete alegorías”, “Loa dioses”, “Recuerdo de lo semejante”, “Nacimiento del día”, “Discordias”, “Dador”, *Poesía completa*. Cuba: Editorial Letras Cubanas.
- PAZ, O. (1981). *El arco y la lira*, México: FCE.
- ... (1985). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, México: FCE.
- RODRÍGUEZ, E. (1994). “Tradición y renovación”, en César FERNANDEZ (coord.) *América Latina en su literatura*, México: S.XXI.
- SALGADO, C. A. (2010). “Lezama, lector múltiple de Rayuela”, revista Casa de las Américas No. 261, octubre-diciembre, pp. 87-94, versión en línea (99+) (PDF) Lezama, lector múltiple de Rayuela | César A Salgado - Academia.edu (consultada en 24-01-2021).
- SANCHEZ BENÍTEZ, Roberto. (2018). “Leibniz en Borges: la fascinación por el infinito”, en Luis A. Velasco y Victor M. Hernández (coords.)

Gottfried Wilhelm Leibniz. Las bases de la modernidad. México; UNAM.

SARDUY, S. (1994). “El barroco y el neobarroco”, en *América Latina en su literatura*, México: S.XXI.

XIRAU, R. (1994). “Crisis del realismo”, en *América Latina en su literatura*, México: S. XXI.

CAPÍTULO 41

RESCATE DEL OLVIDO, INCLUSIÓN DE LAS ESCRITORAS Y REVISIÓN DE LOS CÁNONES EN LOS LIBROS DE TEXTO³¹⁰

DRA. SONIA SÁNCHEZ MARTÍNEZ
Universidad Camilo José Cela, España

Ser mujer hoy y querer serlo y, por tanto, expresarse como tal, exige un largo proceso de concienciación que pide ser contado, porque es un referente poco presente en nuestro universo patriarcal, es un largo camino que lleva toda la vida recorrer, y que la mujer se siente impelida a contar. (Redondo Goicoechea, 2001, p.26)

RESUMEN

Este artículo trata de poner de relieve la situación actual que existe en los libros de texto de Secundaria, la ausencia de mujeres escritoras desde la Edad Media hasta el siglo XXI y pretende hacer un llamamiento para rescatarlas del olvido y para revisar el canon literario del currículo de la Educación Obligatoria y del Bachillerato.

Se plantea la urgencia de la revisión de los contenidos curriculares en las leyes de Educación y de las programaciones de los Departamentos Didácticos y de las programaciones de aula por parte de los docentes. Asimismo, urge una revisión de los programas de las carreras universitarias y de los Másteres de Formación del Profesorado para que los alumnos que terminan carreras universitarias y másteres conozcan los nombres y las obras de las mujeres que desde la Antigüedad hasta nuestros días han escrito su

³¹⁰ Este capítulo parte del Proyecto ERASMUS+. El legado de las mujeres. Women's legacy. Our Cultural Heritage to Equity.

parte de la historia. Enseñar que solo hubo escritores, historiadores, científicos, hombres deportistas y artistas, etc. y no enseñar que también hubo escritoras, historiadoras, científicas, mujeres deportistas y artistas es falsear la realidad.

PALABRAS CLAVE

Escritoras, Enseñanza Secundaria, Canon literario en los libros de texto, Currículo Secundaria.

INTRODUCCIÓN

Hace unos años, a partir de las dudas de mis alumnos sobre la existencia o no mujeres escritoras antes de Santa Teresa y de si ella era la única escritora hasta el XIX con Pardo Bazán o Rosalía de Castro, nos planteamos indagar en los libros de texto cuántas escritoras aparecían y cuántos escritores. Los datos se recopilaban de los libros de Lengua Castellana y Literatura de seis editoriales vigentes (Anaya, Edebé, Editex, Casals, Santillana, SM) y de esa indagación resultaron dos ponencias y sendos artículos. El primero titulado “Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la Enseñanza Obligatoria” que recoge los datos desde la Edad Media hasta el siglo XIX, 7,51% mujeres y 92,49% hombres, lo que es igual a decir 382 escritores frente a 31 escritoras. El segundo titulado “Escritoras (des)conocidas y ausentes en los libros de texto. Siglo XX. Una propuesta de inclusión” los datos son 9,27% mujeres frente a 90,73% hombres, es decir, 705 escritores frente a 72 escritoras. Después de realizar las comparativas y de hacer propuestas de inclusión, el objetivo principal de este artículo es proponer la revisión de los cánones literarios en la enseñanza Secundaria para poder poner de manifiesto la necesidad que existe de que las escritoras aparezcan en los libros de texto en los mismos movimientos y acontecimientos que sus contemporáneos. Cerramos el artículo con el punto 4 en el que se ofrece un elenco de mujeres escritoras, desde la Edad Media hasta nuestros días, que pueden ser analizadas para la inclusión.

La necesidad de incluir a las mujeres escritoras en los libros de texto ya se defiende en algunos estudios (López-Navajas y García-Molins, 2012; López-Navajas y Querol Bataller, 2014; López-Navajas, 2014 y 2017; Martínez y López-Navajas, 2015; Sánchez Martínez, 2019 y 2020;

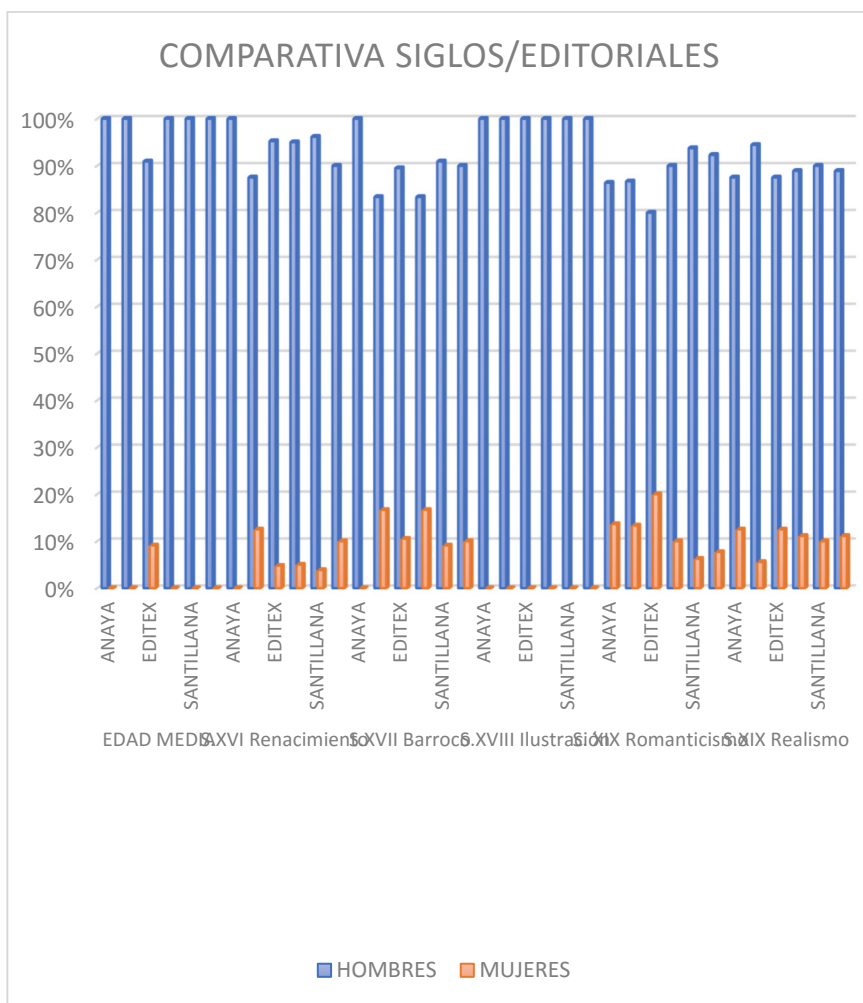
Servén, 2007 y 2008) y ahora lo reiteramos en este. Como ya exponemos en el estudio anterior (Sánchez Martínez, 2019) es evidente que los libros de texto no han de recoger a todos los escritores de una época, pues es un tipo de texto divulgativo y lo que pretende es instruir al lector, en este caso jóvenes adolescentes para que sean capaces de formarse como personas con un nivel cultural apropiado, por lo que los manuales deben abarcar lo más importante de la época y a los escritores más emblemáticos; es por ello, por lo que se plantea una revisión del canon. Tal y como hemos señalado en ponencias anteriores³¹¹, la no presencia de mujeres en los manuales de la Enseñanza Secundaria muestra una realidad desvirtuada, pues al no contener la presencia femenina transfigura la verdad y hace creer que, durante siglos, no existió la mujer creadora. La no presencia de cualquier mujer en algún acontecimiento histórico, literario, científico, artístico o deportivo en las aulas, que es espacio que tiene el niño y el adolescente para formarse intelectualmente, significa inexistencia. En el caso que nos ocupa, si no aparecen mujeres escritoras, los estudiantes entenderán que es porque no las hubo, lo que hace más necesaria su presencia para que esas voces femeninas encuentren el espacio que les corresponde al lado de los escritores que compartieron con ellas generaciones o movimientos literarios.

1. COMPARATIVA GENERAL. MOVIMIENTOS LITERARIOS Y EDITORIALES

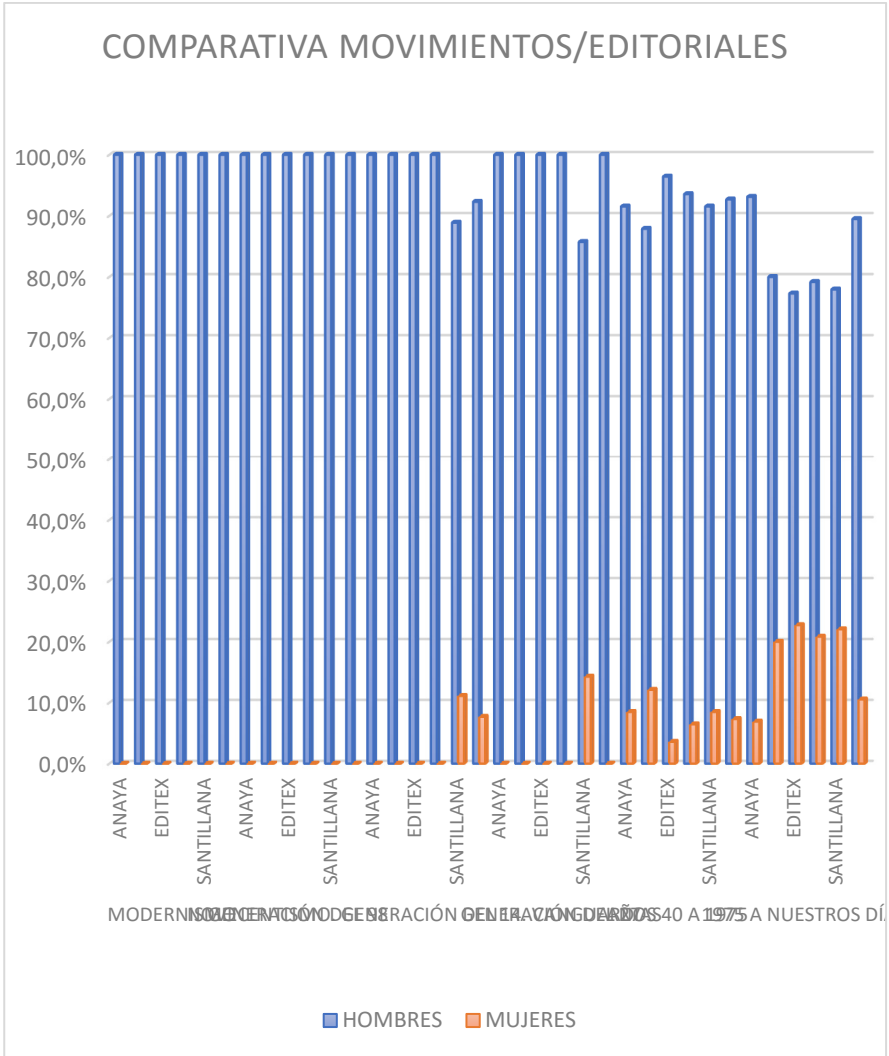
Queremos plasmar dos gráficos en los que señalamos los resultados de los estudios realizados: uno, desde la Edad Media hasta el XIX y el otro del siglo XX a la actualidad. En estos cuadros reflejamos los escritores, las escritoras, los movimientos literarios y las editoriales (Anaya, Edebé, Editex, Casals, Santillana, SM).

³¹¹ “Escritoras (des)conocidas y ausentes en los libros de texto. Siglo XX. Una propuesta de inclusión”. Es el título de la ponencia celebrada en CICELI. II Congreso Internacional. CreadorAs en la Educación Literaria e Intercultural el 18 de julio de 2020. Universitat de València. El texto se encuentra en revisión para su publicación.

Cuadro 1. Desde la Edad Media hasta el XIX. Elaboración propia.



Cuadro 2. Desde el siglo XX a nuestros días. Elaboración propia.



2. LOS CONTENIDOS CURRICULARES Y LA PROGRAMACIÓN

Hay tres puntos que estimo que han de ser tenidos en consideración. El primero, los contenidos curriculares que aparecen en la Ley de Educación y que tienen su concreción en los Decretos de las Comunidades

Autónomas, y de ellos la elaboración de los libros de texto. Las editoriales tienen su propio criterio y algunos incluyen autores y excluyen otros según su equipo editorial. El segundo, la lectura de los clásicos en las aulas de secundaria, donde la polémica de qué clásicos o qué adaptaciones de esos clásicos ha de leer el estudiante. Tercero, las antologías, ya elaboradas por los propios departamentos o ya elaboradas por editoriales. Son tres vías que han de ir unidas, pero las dos últimas solo tendrán validez si la primera ha sido realizada. Es decir, para que un alumno lea un clásico o los textos de una antología, los escritores han de estar recogidos en la Ley y en los Decretos. Por lo tanto, para que, en el caso que nos ocupa, se conozca a las escritoras desde la Edad Media hasta nuestro presente es necesario la revisión el canon escolar.

Habría que buscar la raíz del problema y revisar los programas de las asignaturas de las enseñanzas universitarias, en los Másteres de Formación del Profesorado y en las editoriales los contenidos relativos a los movimientos literarios para que se contemplen también las figuras femeninas. Las leyes de Educación deben tener en cuenta que en el presente los parámetros sociales y culturales han cambiado de tal manera que es imprescindible contribuir, desde todos los ámbitos, a la integración de las mujeres en cualquier asignatura del currículo, para evitar el desconocimiento y la no formación de los niños y adolescentes.

La historia de la literatura en la asignatura de Lengua castellana y Literatura aparece en la Educación Secundaria Obligatoria a partir del segundo ciclo de ESO. En el primer ciclo la enseñanza de la literatura se limita a los géneros y subgéneros literarios. Es en 3º y 4º de ESO cuando el alumno estudia a los autores y los distintos movimientos y tendencias (Sánchez Martínez, 2019). Por lo tanto, la revisión no debe quedar solo para la historia de la literatura, sino que la misma necesidad de estudio tienen los manuales del primer ciclo pues los ejemplos literarios que se proponen tienen una marcada tendencia a la obra de escritores obviando a las escritoras. Sería conveniente que los departamentos didácticos hicieran una selección de textos representativos sin exclusión de escritores por razones de género, raza, religión o ideología política para que así puedan capacitar al alumnado para una lectura crítica, razonada y profunda, pero como señalaremos más adelante, siguiendo unos parámetros

comunes en todo el territorio español para que se incluyan a las mujeres todas las comunidades autónomas. También como profesores debemos atender a estudios y propuestas didácticas ya publicadas que pueden ser un recurso didáctico para introducir a las mujeres escritoras en el aula, tal y como propone Reyzábal en el Capítulo 8 “Propuesta de tratamiento didáctico: la aportación femenina dentro del canon literario” en *Canon literario y diferencia de género en la educación* (2012), donde se desarrolla una unidad didáctica abierta al docente donde se contempla la aportación femenina a la literatura española y proporciona una extensa bibliografía. Otra propuesta didáctica interesante la encontramos en el último capítulo del libro de Carmen Servén Díez *La mujer en los textos literarios* (2007) donde se proponen actividades y comentarios de texto donde la figura femenina es autora o imagen representada, revisión que también ha de ser analizada.

Esta revisión, de la que hablamos, en los manuales de Secundaria que queda pendiente es el tratamiento de los personajes femeninos frente a los masculinos en toda la historia de la literatura, ya desde el refranero español, los romances o el teatro de los Siglos de Oro por poner simples e indiscutibles ejemplos, ya sea por misoginia o por la posición patriarcal o por la defensa del honor y la honra de la mujer.

3. REVISIÓN DEL CANON LITERARIO EN LOS LIBROS DE TEXTO

Entender que el canon “existe con el fin de interponer límites, de establecer un patrón de medida” (Bloom 1995: 45) como la selección de un corpus definido por los mejores escritores puede responder a un criterio restrictivo, más si tenemos en cuenta que en los manuales de secundaria es aún más limitado y taxativo ya que se entiende que el estudiante solo conocerá algunos de los escritores que, dentro de la historia de la literatura, han sido seleccionados por confluir con unos parámetros lingüísticos, literarios o culturales similares, pero que en ocasiones, y esto lo podemos ver reflejado en los procedimientos de selección de las distintas editoriales, eligen a un autor y relegan a otro. En los libros de texto consultados, sirva de ejemplo, en la Generación del 27 no hay un criterio unánime pues algunos excluyen a Dámaso Alonso y otros integran a

Miguel Hernández, por lo que este criterio aleatorio de las editoriales no debe ser más significativo que el de incluir, al menos, a escritoras que pertenecen al mismo movimiento. Señala Vellón (2018: 9) que en ocasiones la inclusión o exclusión de determinados autores está amparado por “un marcado sesgo ideológico y/o personal”, por lo que el canon literario responde a criterios de evaluación subjetivos. Servén marca un hecho interesante y es que tanto los profesores como cualquier persona con estudios medios “manejan siempre una misma lista de autores y obras que se consideran esenciales” (2007: 21) y, generalmente, esta lista está compuesta por escritores masculinos.

Las obras literarias (Cerrillo 2013) son producto de una cultura y de un contexto histórico por lo que se debe plantear en las aulas qué y cómo enseñar literatura. Es relevante entender que cualquier investigador o docente que elabore una antología de textos lo hará desde su propia perspectiva, por lo que se hace inevitable que la revisión del canon, en este caso hispánico, no se haga de manera individualizada, que no se haga solo desde algunos departamentos didácticos, sino que se haga desde la propia Ley de Educación donde se puedan poner de manifiesto los criterios comunes, los movimientos y tendencias literarias y los escritores y escritoras más importantes.

Servén (2008: 9 y ss) afirma que a lo largo de las últimas décadas muchos estudiosos están en desacuerdo con los repertorios de escritores canónicos, no solo por parte de la crítica feminista, sino también por estudiosos afroamericanos. Por lo que, como señalábamos, se hace cada vez más forzoso que, no solo la historia de la literatura debe ser revisada, sino los programas universitarios donde se enseña, fundamentalmente, filología. Ya indicábamos en estudios anteriores (Sánchez Martínez 2019), y coincidiendo con la crítica feminista, que la situación de la mujer en España ha recogido los prejuicios sexistas y que la ausencia de escritoras en los libros de texto responde a una visión patriarcal y androcéntrica y no al argumento de que ellas antes del XIX fueran “ágrafas, iletradas o incapaces” (Servén 2008: 15). Tal y como señala Servén (2007: 31) “la escasa presencia de mujeres en el canon literario no es un hecho fortuito ni viene generada por incapacidad femenina alguna. Se deriva de la muy deficiente educación que durante siglos se reservaba a las niñas”. Alberdi

y Alberdi (1984) en *Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades*, recogen que la Ley General de Educación de 1970 plantea incorporar a las mujeres al sistema educativo, aunque tuvieran que seguir con los comportamientos de su condición femenina. Lo extraordinario es que, ya no solo escritoras, sino todas aquellas científicas y creadoras que sí están en esos manuales de Enseñanza Secundaria tuvieron que soportar para poder mostrar su valía y publicar sus textos o investigaciones. Existen interesantes y elaborados estudios en los que se recoge la historia de la educación de la mujer en España desde la Edad Media y revisan los cánones o las diferencias de género en nuestra educación, como el de Carmen Servén Díez (2007), donde se hace un repaso de la mujer en la historia, el feminismo y la noción de género y el canon. El coordinado y editado por Pilar Nieva-de la Paz (2009), recopila quince ensayos y la introducción al volumen de prestigiosos investigadores en los que se aborda “la relevancia de los roles de género en la configuración de nuestra sociedad” (2009: 13-14). El de Isabel Navas Ocaña (2009) tiene un último apartado fabuloso titulado “Obras citadas. Un repertorio bibliográfico mudable e inconcluso” en el que nos detalla bibliografía desde la Edad Media hasta el siglo XX de escritoras españolas, de crítica feminista y sobre mujeres en la literatura de hombres. Además, el volumen ofrece capítulos sobre las teorías feministas, escritoras, educación y feminismo en la literatura española. Por último, el de M^a Victoria Reyzábal (2012), brillante volumen que recoge la educación y la mujer y a las escritoras desde la antigüedad (Grecia y Roma) hasta nuestros días, no solo en nuestro país, sino también en Hispanoamérica.

Debemos entender el canon como un proceso que evoluciona y que tanto escritores, editores, investigadores y lectores van creando y formando los cánones actuales. Si estos escritores permanecen en el tiempo quedarán en insertos en los libros y en los manuales, pero hay que tener especialmente cuidado pues, muchas veces, los parámetros y la estructura formal de muchos libros que son superventas no tienen la calidad literaria de otros que también son superventas o de otros libros que son exclusivos de una minoría pues no es una literatura de consumo creada para una lectura rápida e intrascendente, como señala Sullà “no todas

las obras son lo bastante buenas para ser recordadas” (1998: 11). Quiero llegar a que el canon actual, el presente, está vivo. Las librerías están repletas de obras de mujeres escritoras y muchas de ellas magníficas y han de quedar perpetuadas en la memoria colectiva para que estén dentro de los manuales y dentro de los libros de la Historia de la Literatura. Lo que hay que considerar es todo lo anterior, no focalizar solo en el momento que vivimos, y es el reconocimiento de escritoras que han sido o no reconocidas en su época y que a la hora de recordarlas históricamente sus obras se han desvanecido.

La revisión del canon debe ser inclusiva y no exclusiva (Bloom 1995) y no se trata “de reemplazar (...) a Lope de Vega por Ana Caro” (Servén 2008: 15) sino de incluirla, de incluirlas para que quede constancia de que ellas escribieron junto a sus coetáneos, que vivieron los mismos acontecimientos políticos y escribieron con los mismos criterios estéticos.

4. LAS MUJERES EN LA LITERATURA ESPAÑOLA

Llegados a este punto, se hace necesario mencionar en estas páginas un elenco de escritoras españolas que deben ser tomadas en cuenta a la hora de revisar los manuales de la Enseñanza Secundaria, quedan en negrita aquellas que sí aparecen en alguna de las seis editoriales que se han consultado para estas investigaciones (Sánchez Martínez 2019, 2020). Es destacable que no solo los libros han de contener en sus repositorios a las mujeres escritoras españolas, sino también a todas aquellas extranjeras que han influido en la literatura peninsular o en la universal pues es de justicia que, si el alumno conoce el nombre de Boccaccio y su *Decamerón*, debe conocer a Christine de Pizán y *La ciudad de las damas*.

A lo largo de la Edad Media no solo existe la figura del trovador, también está la figura de la trovadora y es ineludible que cuando se explica la Edad Media en las aulas de secundaria se las nombre y se conozcan sus composiciones, asimismo es forzoso conocer “la tradición oral de relatos y romances, en boca de mujeres anónimas y que juglaresas, cantaderas y soldaderas transmitieron a su vez” (López-Navajas y García-Molins 2012: 31). Como escritoras, destacamos a: Leonor López de Córdoba (1363-1430), en sus *Memorias* se relatan sucesos de su vida y

es una de las primeras manifestaciones del género autobiográfico. Isabel de Villena (1430-1490), religiosa que escribe en el convento para el resto de sus compañeras. Realiza una adaptación del *Vitae Christi* en latín. Beatriz Galindo (1465-1534), además de los *Comentarios a Aristóteles*, escribió poesías en latín. Florencia Pinar (1470-1530), aparecen sus poemas en el *Cancionero General*. Su obra se ajusta a lo establecido por los cánones de la poesía amatoria del siglo XV. Entre sus composiciones, no más de siete, destaca: “Canción de una dama que se dize Florencia Pinar”. Otros nombres que podrían también tenerse en cuenta son: Sor Constanza de Castilla, Teresa de Cartagena, Sor Juana de la Cruz y Sor María de Santo Domingo, todas ellas son las primeras escritoras en lengua castellana, pertenecientes a la escritura religiosa. Mayor Arias, María de Sarmiento, Marina Manuel, Catalina Manrique, la reina doña Juana, Isabel de Aragón, Leonor de Navarra, todas ellas pertenecientes a la lírica cancioneril.

Del Renacimiento, mujeres que despuntan son: Beatriz Bernal (1501-1562), primera escritora profesional que escribió una novela de caballerías, titulada *Cristalián de España*. **Teresa de Cepeda y Ahumada conocida como Santa Teresa de Jesús** (1515-1582) escribe *El libro de la Vida*, reflejo de su personalidad y su experiencia humana y sobrenatural. Le siguen *Camino de perfección*, *El castillo interior o las moradas*. Catalina de Paz, cabe subrayar el poema en coplas de arte mayor dedicado a ensalzar al Cardenal Silíceo. Catalina de Zúñiga, condesa de Andrade, poeta cortesana. Se recoge su poema en el *Cancionero de Pedro Rojas*. “El diligente deseo”. Francisca de Aragón (1521-1606), poeta cancioneril. Se ha conservado su poema: “Pues aquel gran amor que me tubiste”. Isabel Mexía, su poema pertenece a un grupo de cuatro poemillas de tono erótico. Su respuesta: “El que no mantiene ley”. Andrea de Mendoza, resaltamos su poema de cancionero: “No más ya, corazón, no más contento”. Isabel de Vega, de todas las poetas nombradas, de Vega es la más relevante pues se conservan de ella 12 poemas que están recogidos en el *Cancionero de poesías varias*. Otros nombres que podrían también considerarse son: Luisa Sigea, Olivia Sabuco, Luisa de Carvajal y Mendoza, y Luciana e Hipólita de Narváez.

En el Barroco encontramos a: **María de Zayas Sotomayor** (1590-1661) escribió novelas cortas y algunos poemas, como las *Novelas amorosas y ejemplares o Decamerón Español* y *Desengaños amorosos*. Ana Caro Mallén de Soto (1590-1646), empresaria teatral y dramaturga, además de poeta. Su obra más importante es *El conde Partinuplés*. **Leonor Meneses** (Laura Mauricia) (ca. 1620-1664), escritora de la novela cortesana *El desdeñado más firme*, compuesta en verso y en prosa. **Sor Juana Inés de la Cruz** (1651-1695) cultivó la lírica, más de la mitad de su obra, autos sacramentales, teatro y novela. Su obra va de lo religioso a lo profano. Como comedia de capa y espada encontramos *Los empeños de una casa*. Juliana Morell (1594-1653) escribe *Oración recitada delante de Paulo V*. Marcela de San Félix (1605-1687), poeta y dramaturga de la que apenas quedan seis obras teatrales como *Muerte del apetito*. Otros nombres, que podrían también contemplarse, son: Cristobalina Fernández de Alarcón, Luisa María de Padilla, Ana Abarca de Bolea, Luisa Magdalena de Jesús (Aquiles Napolitano), Juan Josefa de Meneses (Apolinario de Almada), María de Guevara, Marcia Belisarda y Leonor de la Cueva.

Escritoras ilustradas tenemos a: María Gertrudis Hore (1742-1801), monja erudita que firmaba sus escritos como HDS (Hija del Sol). Su obra queda recogida en *Obra poética*. Josefa de Jovellanos (1745-1807) escribió *Colección de poesías en dialecto asturiano*. Josefa Amar y Borbón (1749-1833), en 1786 publicó su *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres* y cuatro años más tarde su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. María Rosa Gálvez (1768-1806), dramaturga y poeta. Algunas de sus obras fueron representadas en su época, cabe destacar *Safo*. Otros nombres que podrían también incluirse son: Frasquita Larrea, Inés Joyes y Blake y Margarita Hickey.

En el XIX, en los movimientos que se integran en este siglo, señalamos en el Romanticismo a: María Josefa Massanés (1811-1887), fundamentalmente poeta, *Antología poética*, escribió también piezas dramáticas, *Descenso de la Stma. Virgen a Barcelona para la fundación de la Orden de la Merced y Misericordi*. **Gertrudis Gómez de Avellaneda** (1814-1873), destaca su novela *Sab*. **Carolina Coronado** (1820-1911), sobresale como poeta, aunque cultivó otros géneros como la narrativa, el ensayo

y el teatro. Cabe destacar *La Siega, Poesías*. **Rosalía de Castro** (1837-1885), *Cantares gallegos* es un canto a la Galicia rural. En *Follas novas* y *Orillas del Sar* hay una expresión intimista y angustiada sobre la soledad, este último poemario en lengua castellana. Escribe, además, prosa, *El caballero de las botas azules*. En el Realismo y Naturalismo: **Cecilia Böhl de Faber (Fernán Caballero)** (1796-1877), entre sus obras destaca *La gaviota*. Concepción Arenal (1820-1893) escribe poemas y piezas dramáticas, pero su obra más importante será la ensayística como *La educación de la mujer*. Rosario de Acuña (1850-1923) compuso poesía de tono romántico y dramas históricos. Más tarde escribió *El padre Juan*. Esta obra constituyó un auténtico escándalo por el anticlericalismo librepensador que mantenía la obra, esa misma noche se cerró el teatro y no se volvió a representar. **Emilia Pardo Bazán** (1851-1921), además de novelas, escribió libros de viajes, críticas y artículos periodísticos y dramas. Entre sus obras despunta *Los pazos de Ulloa*. Otros nombres que podrían también incluirse en el siglo XIX entre Romanticismo, el Costumbrismo y el Realismo son: Rosa Butler, Vicenta Maturana y Gutiérrez, Faustina Sáez de Melgar, María Mendoza de Vives, Gregoria Urbina y Miranda, Carlina de Soto y Corro, Josefa Estévez García del Canto, Julia de Asensi, entre otras.

En el siglo XX abundan las corrientes y los movimientos literarios (incluimos el XXI):

En el Modernismo distinguimos las figuras de: Juana Borrero (1978-1896), poeta cubana de estética modernista como *Rimas* (1895). Mercedes Matamoros (1851-1906), poeta cubana de tintes modernistas con tonos eróticos como *El último amor de Safo*. Delmira Agustini (1886-1914), poeta uruguaya con *Los cálices vacíos*. Sofía Casanova (1861-1958) fue la primera mujer corresponsal de guerra. Escribe poemas de corte modernista *Poesías*. María de la O Lejárraga García (1874-1974), las obras de esta escritora están firmadas por su marido Gregorio Martínez Sierra. Destaca su obra *Cuentos breves* (1899).

En la Generación del 98: Carmen de Burgos (1867-1932) escribe más de 4000 artículos periodísticos y entre sus ensayos está *El divorcio en España* (1904). Concha Espina (1869-1955) escribe más de 70 obras

entre las que sobresale *El metal de los muertos* (1902). María de Maeztu (1881-1948), cabe señalar *El trabajo de la mujer: nuevas perspectivas* (1933). Clara Campoamor (1888-1972) escribió ensayos sobre escritoras, fue una de las impulsoras del voto femenino en España. Además, se pueden proponer otras escritoras como: Sofía Casanova, Carmen Baroja, María de Perales, María Echarri y Juana Salas.

En el Novecentismo, Generación del 14 y Vanguardias: Gloria Giner de los Ríos (1886-1970) escribió, por ejemplo, *Historia de la pedagogía* (1910). M^a Luz Morales (1889-1980), en colaboración con Elisabeth Mulder, *Romance de media noche* (1933). Leonor Serrano Pablo (1890-1942), señalamos *La educación de la mujer de mañana* (1923). Carmen Cuesta de Muro (1890-1968), entre sus escritos, destaca *La vida y el obrero* (1915). M^a Luisa Navarro Margatí (1890-1947), defensora de los derechos de la mujer y despuntan de sus obras *Psicología de la adolescencia* o *Madres e hijos*. **Zenobia Camprubí** (1887-1956), más conocida por ser la traductora de la obra de Rabindranath Tagore y no por sus artículos, cuentos y diarios, entre los que se encuentra *Una escapada milagrosa* (1902). Elena Fortún (1886-1952), la escritora de *Celia* además de artículos periodísticos. Habría que revisar también a: Francisca Bohigas, Clara Campoamor, María Zambrano, María Goyri, Victoria Kent, María Moliner, Carmen Baroja, Isabel Oyarzábal.

En la Generación del 27 señalamos a: Margarita Nelken (1898-1966) escribió ensayos y de su obra destaca *La trampa del arenal* de 1923. **Concha Méndez** (1898-1986) tiene una obra poética muy extensa como *Inquietudes* (1926). Rosa Chacel (1898-1994), además de prosa, escribe 5 libros de poemas como *A la orilla de un pozo* (1936). Margarita Ferreras (1900-1964), *Pez en la tierra* es su único libro. María Teresa León (1903-1988), con una obra dramática extensa, destaca sus memorias titulada *Memoria de la melancolía* (1970). **Ernestina de Champourcín** (1905-1999), gran obra poética como *Ahora* (1928). Josefina de la Torre (1907-2002) publica *Poemas de la isla* (1930). Luisa Carnés (1905-1964), destaca *Mar adentro* (1926). Federica Montseny (1905-1994) escribe novelas como *La infinita sed* (1930). Carmen Conde (1907-1996) fue la primera mujer en entrar en la real Academia Española en 1978, entre sus libros está *Brocal* (1929). Otras *sinsombrero*: pintoras,

escultoras, actrices y escritoras pertenecientes a esta generación: Maruja Mallo, Rosario Velasco, Marga Gil Roësset, María Zambrano, Margarita Manso, Delhy Tejero, Ángeles Santos y Concha Albornoz.

Los años 40 a 75. Englobamos las generaciones del 40, 50, 60 y los Novísimos de los 70. Se ha hecho así pues el concepto de Literatura de posguerra abarca este periodo de tiempo, pero habría que enmarcar a cada una en su generación. Reunimos poesía, teatro y novela: Ángela Figuera (1902-1984), poeta que escribe *Mujer de barro*. Mercè Rodoreda (1908-1983) escribió poesía, cuentos, teatro y novela como *La plaça del Diamant* (1962). Alfonsa de la Torre (1915-1993), investigadora y escritora. **Gloria Fuertes** (1917-1998), conocida por su obra infantil que por su obra poética *Isla ignorada* (1950). **Carmen Laforet** (1921-2004), *Nada* (1944) Premio Nadal. **Carmen Martín Gaité** (1925-2000), de su obra novelística señalamos *Entre visillos*. **Ana María Matute** (1925-2014), con extensa obra narrativa entre las que están *Primera memoria* y *Olvidado rey Gudú*. Julia Uceda Valiente (1925), con *Mariposa en cenizas* (1959). Josefina Aldecoa (1926-2011), su obra más conocida es *Historia de una maestra*. Francisca (Paca) Aguirre (1930-2019), poeta de los 50. Escribe *Ítaca* (1972). **M^a Victoria Atienza** (1931), con *Arte y parte* (1961). Esther Tusquets (1936-2012), novelista que escribe, entre otras obras, *El mismo mar de todos los veranos*. Rosario Ferré (1938-2016), destaca *Papeles de Pandora* (1976). Habría que revisar también la obra de: Dolores Medio, **Rosa Chacel**, **Elena Quiroga**, Carmen Kurtz, Mercedes Salisachs, M^a Teresa Sesé, Marisa Villardefrancos, María Telo, Mercedes Ballesteros, M^a Adela Durango, Mercedes Formica, Julia Maura, Elena Soriano, Concha Alós, Ángela Figuera, **Ana M^a Moix**.

Desde el 75 a nuestros días la propuesta es muy amplia, solo damos un título de cada autora, ningún dato biográfico pero todas ellas son mujeres excepcionales y merece la pena conocer su obra literaria. *Novela*: **Rosa Regás** (1933), con *Azul* (1994). **Lourdes Ortiz** (1943), con *Fátima de los naufragios* (1998). Cristina Fernández Cubas (1945), *Con Ágatha en Estambul* (1994). **Rosa Montero** (1945), *La hija del caníbal* (1997). **Soledad Puértolas** (1947), *Gente que vino a mi boda* (1998). **Carme Riera** (1948), *En el último azul* (2000). **Almudena Grandes**

(1960), *Los aires difíciles* (2002). Además, se tendrían que tener en cuenta a: Enriqueta Antolín, Ángeles Caso, **Dulce Chacón**, Blanca Álvarez, Marina Mayoral, **Clara Sánchez**, **Maruja Torres**, Carmen Posadas, **Elvira Lindo**, **Belén Gopegui**, Lucía Etxebarria, Espido Freire, Alaitz Leceaga, Carmen Amoraga, Care Santos, Carmen Mola, Cristina López Barrio, Dolores Redondo, Elia Barceló, Isabel Bobo, Laura Gallego, Leticia Dolera, Luz Gabás, María Dueñas, María Oruña, Matilde Asensi, Vanessa Montfort, Maite Carranza, Ángela Vallvey, Alicia Giménez Bartlett. *Poesía*: **Olvido García Valdés** (1950), *Esa polilla que delante de mí revolotea*. *Poesía reunida* (1982-2008). **Blanca Andreu** (1959), *De una niña de provincias que se vino a vivir en un Chagall* (1980). Se pueden incluir también: Chantal Maillard, Ángeles Mora, Ana Merino, Aurora Luque, Elena Medel, Raquel Lanseros, Monserrat Cano, Ana Montojo, Virginia Cantó, Ángela Martín del Burgo, Elvira Sastre, Teresa Mateo, Loreto Sesma. *Teatro*: Elena Cánovas (1955), *Mal bajío* (1990). **Paloma Pedrero** (1957), *En el túnel un pájaro* (1997). M^a Manuela Reina (1958), *El navegante* (1983). Habría que incluir también a: **Ana Diosdado**, Yolanda García Serrano, Margarita Reiz, Carmen Resino, Yolanda Pallín, **Angélica Liddell**, Itziar Pascual, **Ana Rosetti**, **Lluïsa Cunillé**, Laila Ripoll, Pilar Campos Gallego, Lola Blasco, Gracias Morales. *Ensayo*: Celia Amorós (1944), *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (1985). Ana de Miguel (1961), *La dialéctica de la teoría feminista: lo que nos une, lo que nos separa, lo que nos ha hecho avanzar* (2014). Hay que añadir a este género a: Adela Cortina, M^a Xesús Lama, M^a Elvira Roca Barea, Carme Riera, Soledad Puértolas, Lourdes Ortiz, Rosa Montero.

CONCLUSIÓN

Cerramos señalando que la revisión del canon es necesaria para tener un criterio objetivo en la enseñanza de la Literatura en las aulas de secundaria. Es preciso concretar qué mujeres han de estar en los libros de texto para enseñar al estudiante la historia de la literatura de manera completa. No se pretende ni dar más trabajo al docente ni que el estudiante tenga que estudiar un número ilimitado de autores, sino de mostrar que la

calidad literaria tanto de unas como de otros es semejante y así poder dar visibilidad a aquellas que son injustamente desconocidas.

Es importante incidir, tal y como señala Vellón (2018), en la importancia de la elaboración de las programaciones de los Departamentos de Lengua castellana y Literatura en los centros educativos y de las programaciones de aula por parte del profesorado. Para que esto se produzca es inexcusable que la nómina de escritores y escritoras aparezcan recogidos en las leyes de Educación. Hay que tener en cuenta que muchos docentes elaboran sus propios materiales y otros tantos utilizan el libro de texto como guía para el alumnado. Si parte de los docentes desconoce o no considera la existencia de mujeres escritoras y si los libros de texto las obvian estamos enseñando al alumno la mitad historia de la literatura pues la otra mitad queda oculta o silenciada.

En las últimas décadas han proliferado los estudios que rescatan a las mujeres creadoras, se han abierto grupos de investigación que pretenden “desolvidarlas” y las universidades, en sus cátedras de cultura científica, por ejemplo, ensalzan la labor de las mujeres investigadoras y su poco reconocimiento durante la historia. Es notable también el eco que el ámbito de la comunicación se ha hecho de esto y ha sido noticia la ausencia de las mujeres en los libros de texto. Las redes sociales también son un vehículo importante para la circulación de la labor de profesores e investigadores y videos como el denominado “Efecto Matilda” ha recorrido gran parte de nuestra geografía y ha despertado el interés y la curiosidad de aquellos que ignoran que en el mundo de las ciencias las mujeres científicas han existido siempre y que el hecho de que no estén en los libros ha sido generado por el sistema patriarcal.

El escaso o nulo reconocimiento de estas mujeres excepcionales genera en la sociedad en la que vivimos la falsificación de la historia en todos los ámbitos del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERDI, I. Y ALBERDI, I. (1984). Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de educación* (275), 5-18.

Recuperado de

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=501>

BLOOM, H. (1995) *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

CERRILLO TORREMOCHA, P. C (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris. XVIII*, 17-31.

LÓPEZ-NAVAJAS, A. y LÓPEZ GARCÍA-MOLINS, Á. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris. XVII*, 27-40.

Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4145273>

LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2014a). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188.

LÓPEZ-NAVAJAS, A. y QUEROL BATALLER, M. (2014b). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para la inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-140. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840

LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2017). El papel del sistema educativo en la transmisión de las desigualdades: un fraude cultural encubierto. En A. Sevilla Pavón y J. Haba Osca (Ed.). *Educación multidisciplinar para la Igualdad. Perspectivas sociales, filológicas, artísticas y ambientales*, 31-41. Valencia: Universitat Politècnica de València. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375122>

NIEVA-DE LA PAZ, P. (2009). *Roles de género y cambio social en la Literatura española del siglo XX*. Amsterdam: Rodopi.

REDONDO GOICOECHEA, A. (2001). Introducción literaria. Teoría y Crítica feministas. En C. Segura Graño (Coord.). *Feminismo y misoginia en la literatura española. Fuentes literarias para la Historia de las Mujeres*. (pp. 19-46). Madrid: Narcea.

- REYZÁBAL, M^a V. (2012). *Canon literario y diferencia de género en la educación*. Madrid: La Muralla.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, S. (2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista Prisma Social* (25), 203-224. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2676>
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, S. (2020). Escritoras (des)conocidas y ausentes en los libros de texto. Siglo XX. Una propuesta de inclusión. Ponencia celebrada en CICELI. II Congreso Internacional. CreadorAs en la Educación Literaria e Intercultural el 18 de julio de 2020. Universitat de València. El texto se encuentra en revisión para su publicación.
- SERVÉN DÍEZ, C (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Revista OCNOS* n° 4, 7-21. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2008.04.01
- SERVÉN DÍEZ, C (2007). *La mujer en los textos literarios*. Madrid: Akal.
- SULLÀ, E. (1998). El debate sobre el canon literario. En *El canon literario* Enric Sullà (Coord.). Madrid: Arco/Libros. Págs. 11-34.
- VELLÓN LAHOZ, F. J. (2018). *Canon literario y currículo oculto en los manuales de ESO: Historia de la literatura y orientación femenina*. Editorial Académica Española.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ FAEDO, M.J. (2008). Josefa de Jovellanos. Semblanza de una dama a los ojos de su hermano Gaspar de Jovellanos. *Fundación Foro Jovellanos del Principado de Asturias Ideas en Metal, S. A. Cuadernos de Investigación. Monografías*, VI. Recuperado de http://www.jovellanos.org/recursos/doc/Publicaciones/39428_261126112008194649.pdf
- BALLÓ, T. (2016). *Las sonsombrero*. Barcelona: Espasa.
- BARANDA, N. (2004). Mujeres y escritura en el Siglo de Oro: una relación inestable. *Litterae. Cuadernos sobre Cultura Escrita*, 3 (4), 61-83.

- BARANDA, N. (2007). Desterradas del Parnaso. Examen de un monte que solo admitió musas. *Bulletin hispanique*, 109-2. DOI: 10.4000/bulletinhispanique. 236
- BARANDA, N. (2009). Notas para un cancionerillo de poetas cortesanas del siglo XVI. Destiempos.com, 19, 8-27. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/notas-para-un-cancionerillo-de-poetas-cortesanas-del-siglo-xvi/>
- BARANDA, N. (2014). Isabel de Vega, poeta con musa. (Alcalá, 1558,1568). *EPOS*, XXX, 99-112.
- CORTÉS TIMONER, M^a M. (2015). *Las primeras escritoras en lengua castellana*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- DE LA FUENTE, I. (2002). *Mujeres de la posguerra. De Carmen Laforet a Rosa Chacel: historia de una generación*. Barcelona: Planeta.
- ESTABLIER, H. (2005). El teatro trágico de María Rosa Gálvez de Cabrera en el tránsito de la Ilustración al Romanticismo: una utopía femenina y feminista. *Anales de Literatura Española*, 18, 143-161.
- GUERRA DE LA VEGA, R. (2013). *Mujeres de la II República. Historia de la fotografía*. Comunidad Europea: Ediciones Guerra de la Vega.
- MARINA, J.A. Y RODRÍGUEZ DE CASTRO, M^a T. (2009). *La conspiración de las lectoras*. Barcelona: Anagrama.
- MAYORAL, M. (1990). *Escritoras románticas españolas*. Madrid: Fundación Banco Exterior, Colección Seminarios y Cursos.
- MERLO, P. (2010). *Peces en la tierra. Antología de mujeres poetas en torno a la Generación del 27*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara. Vandalia.
- MIRÓ, E. (1999). *Antología de poetisas del 27*. Madrid: Castalia. Biblioteca de escritoras.
- PALACIOS FERNÁNDEZ, E. (2008). El Parnaso poético femenino en el siglo XVIII: escritoras neoclásicas. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-parnaso-poetico-femenino-en-el-siglo-xviii-escritoras-neoclasicas-o/html/01ee65ee-82b2-11df-acc7-002185ce6064_12.html
- PÉREZ PRIEGO, M. A. (1989). *Poesía femenina en los cancioneros*. Madrid: Castalia.

REDONDO GOICOCHEA, A. (2009). *Mujeres y narrativa. Otra historia de la literatura* Madrid: Siglo XXI.

REIZ, M. (2015). Breve historia gráfica de la mujer en el teatro. Desde los orígenes al Siglo de Oro Español. *Verbeia*. Nº 0, 259-272.
Recuperado de <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/15.-Margarita-Reiz.pdf>

INFANCIA Y MUERTE EN DELIBES

DR. ÍÑIGO SALINAS MORAGA
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España

RESUMEN

Si bien es cierto que las constantes literarias en la obra novelística de Miguel Delibes son la infancia, la naturaleza y la muerte, no es menos verdad que en muchas ocasiones dichos temas coinciden en una misma novela. Esto sucede especialmente cuando infancia y muerte terminan por encontrarse, confluencia demasiado frecuente como para ser casual, según afirmó el propio escritor. Así, el objetivo principal de este artículo es determinar si efectivamente los decesos infantiles son frecuentes. Del mismo modo, con el ánimo de no limitar el estudio a aspectos meramente cuantitativos, se analiza la relevancia de dichas muertes prematuras en términos cualitativos y se especifican las tipologías mortuorias concretas así como aquellas otras circunstancias relevantes que rodean los fallecimientos.

Para ello, se lleva a cabo una metodología de análisis cuantitativo para después analizar cualitativamente los datos. De dicho estudio se concluye que, efectivamente, la confluencia de infancia y muerte es tan habitual que no puede justificarse alegando mera casualidad. Y es que son dieciocho los niños que pierden la vida a lo largo de las veintiséis novelas delibesianas. Y, además, dichos decesos no se centran en pocas novelas, sino que se distribuyen de forma homogénea a lo largo del corpus del autor, muriendo al menos un niño en quince novelas.

Sin embargo, aunque la muerte infantil es habitual, no es relevante. Excepción hecha del fallecimiento por hemoptisis de Alfredo y de la caída y posterior muerte de Germán, el resto de personajes desempeñan un papel tan anecdótico en la novela que su muerte podría suprimirse sin menoscabo de la trama.

PALABRAS CLAVE

Literatura española, Miguel Delibes, Infancia, Muerte.

INTRODUCCIÓN

Aunque es verdad que las constantes temáticas en la obra novelística de Miguel Delibes (1920-2010) son la infancia, la naturaleza, el prójimo y la muerte (García Domínguez, 2010), es esta última la que actúa como elemento aglutinador de las otras (Salinas Moraga, 2016). Tanto es así que, incluso en aquellos textos en los que la muerte no es el asunto central, esta se torna elemento inseparable de la trama principal. La muerte aparece irremediabilmente en las novelas de Delibes, ya sea como elemento catalizador de todo lo demás, ya como accesorio indispensable del principal. Porque afirmar que la muerte “es un tema de recurrente aparición en la obra de Delibes” (Cuadrado Gutiérrez, 2011, p. 74), lejos de ser una sentencia arbitraria, es un juicio apoyado por la crítica generalizada, fehaciente tras la lectura de sus obras y corroborado por el propio Delibes en innumerables ocasiones: “Este sentido latente de la muerte (...) está presente en todas mis novelas” (Alonso de los Ríos, 2010, p. 84).

Al hablar de las constantes de mi obra suelo asociar la infancia, la muerte y la naturaleza. A veces las tres constantes coinciden en un mismo relato, como sucede en *El camino*, y otras se da el contrasentido de que sea un niño que apenas ha comenzado a vivir el que muere (Delibes, 2010, p. 755).

Una vez admitida por el propio escritor esta obstinación, el siguiente paso es retrotraerse en el tiempo para saber cuándo comenzó a obsesionarse con la muerte:

Ya de niño a mí me ocurría, por ejemplo, que al llegar a las escaleras de mi casa me imaginaba que un día bajarían por allí el ataúd con el cadáver de mi padre. Estas imaginaciones que reservaba para mí y no las confiaba a nadie, se repitieron hasta convertirse en una obsesión (Alonso de los Ríos, 2010, p. 55).

Si el origen de la angustia por la muerte nació casi el mismo tiempo que la persona, la temática mortuoria se prolongó a lo largo y ancho de la vida de Delibes, ya no solo novelísticamente hablando, sino también vitalmente, incluso entrelazando ambos ámbitos, como sucede en *Señora de rojo sobre fondo gris*, su obra más sincera, “desgarradora y

emotiva” (Buckley, 2012, p. 183), cuyo desenlace rotundo denota una naturalidad tal al afrontar la muerte de su esposa de 48 años que eriza la piel: “Si la muerte es inevitable, ¿no habrá sido preferible así?” (Delibes, 2009, p. 668).

Esta obstinación por el hecho luctuoso sobrevuela todas y cada una de las páginas en las que el Premio Cervantes aborda la naturaleza, el prójimo, el amor, la injusticia... pero sobre cuando su pluma dibuja personajes infantiles. O así al menos lo aseveró él mismo:

He observado que esta doble indignación mía a novelar la infancia y la muerte terminan encontrarnos, y entonces surge el patetismo: la muerte de un niño, lo más tremendo y paradójico que existe en el mundo (...). De manera que, efectivamente, hay una confluencia de los dos temas - infancia y muerte- demasiado frecuente en mi obra para ser casual. Esto ya no es un hecho normal (Alonso de los Ríos, 2010, p. 58).

Cuando un escritor de la talla de Delibes lanza al aire una preocupación constante, lo menos que se puede hacer es cogerla al vuelo y analizar los pormenores. Y eso es precisamente lo que analiza este artículo, si bien, en vez de abordar el estudio general de la muerte en la obra delibesiana, se centrará en los decesos infantiles, por ser dos temas confluyentes con una frecuencia inusitada.

1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A tenor de lo dicho, se parte de la hipótesis de que las muertes de personajes infantiles son frecuentes en la obra novelística de Miguel Delibes. Dicha suposición parte de la propia afirmación del escritor en este sentido así como de la presencia constante de la temática infantil en sus novelas. Si un autor recurre con asiduidad al tema mortuorio y los personajes infantiles son recurrentes en su obra, se presume que los decesos infantiles no solo serán abundantes, sino también relevantes por desempeñar los niños un papel determinante en la trama.

El objetivo principal de esta investigación es determinar si efectivamente los decesos infantiles son frecuentes. Del mismo modo, con el ánimo de no limitar el estudio a aspectos meramente cuantitativos, se analizará la relevancia en términos cualitativos de dichas muertes prematuras y se

analizarán las causas concretas por las que mueren los niños en la obra delibesiana así como todas aquellas circunstancias que rodean los decesos, tales como los hechos que suceden tras la muerte de un personaje (velatorio, funeral, entierro) y, en su caso, la presencia religiosa que rodea a estos actos a tenor de la “fe cristiana” que profesaba Delibes (Buckley, 2012, p. 37) y que, por consiguiente, se presupone en su obra.

2. METODOLOGÍA

2.1. INTRODUCCIÓN

Para alcanzar los objetivos mencionados y demostrar el cumplimiento o incumplimiento de las hipótesis planteadas en el apartado anterior se parte de una metodología centrada en el análisis del discurso que cuantifica cada una de las muertes infantiles que discurren a lo largo de las 26 novelas³¹² del autor vallisoletano. De esta forma se obtendrán datos ciertos como la relevancia del muerto en la novela (personaje principal, secundario o simplemente citado), el sexo, las distintas tipologías mortuorias que terminan con la vida de los infantes o, en su caso, los actos o ceremonias que se organizan en honor del difunto. Aunque la técnica cuantitativa sea la dominante en un primer momento, después los datos obtenidos servirán para llevar a cabo un análisis cualitativo, y es que el análisis de contenido “parte de una serie de presupuestos, según los cuales, un texto cualquiera equivale a un soporte en el que, y dentro del cual, existe una serie de datos” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 196).

Para ello, partiendo de unos interrogantes “vagamente formulados” (Taylor y Bogdan, 2000, p. 7), se procede a la lectura de todas las novelas con el fin de extraer las primeras intuiciones (Bardin, 2002) acerca del tratamiento que el autor hace de la muerte infantil, la frecuencia de ésta en su obra y otras variables que se irán sumando al ritmo que se avanza en la investigación. Conforme se lee, se anotan todas las referencias directas a la muerte de personajes infantiles y se crea así la primera tabla

312 “Y bien: cuando mi obra, dicho lo dicho, está concluída, y por tal la doy, veo con satisfacción que los prestigiosos editores de Círculo de Lectores y Ediciones Destino se ocupan ahora de recopilarla y reunirla en siete volúmenes” (Delibes, 2007, p. XVII).

en la que se cuantifican los muertos y sus circunstancias. Sexo, grado de protagonismo o causa de la muerte se antojan variables de partida inexcusables, aunque no se descarta incluir otras variables si la reiteración o interés así lo exigen. Del mismo modo, no se descarta suprimir algunas iniciales por carencia de peso específico que nada aportan al estudio.

Obviamente, aunque se parta de un análisis cuantitativo, no se puede perder de vista que se trata del análisis de una obra literaria, por lo que limitares a encajonar diversas variables no es el objetivo de la investigación, sino el instrumento necesario para llegar a la realidad que se esconde tras las muertes infantiles, ya que “los hechos no tienen sentido excepto dentro de algún sistema de valores; y de aquí que no pueda haber una valoración objetiva de ninguna proposición” (Reid y Sherman, 1994, p. 317).

2.2. LAS VARIABLES Y SU JUSTIFICACIÓN

Después de la lectura de las 26 novelas de Delibes, y siguiendo la metodología que se ha explicado en el apartado precedente, las variables que finalmente sirven para cumplir el objetivo de determinar todos los aspectos relevantes que rodean a cada uno de los decesos infantiles son las siguientes:

Quadro 1. Variables. Fuente: Elaboración propia

1	Principal	8	Accidente
2	Secundario	9	Asesinato
3	Citado	10	Suicidio
4	Hombre	11	Guerra
5	Mujer	12	Decapitado
6	Desconocida	13	Exequias
7	Enfermedad		

2.2.1. Personaje

Las variables 1 a 5 engloban los aspectos personales del finado. En concreto las tres primeras determinan el papel que el joven muerto desempeña en la novela. En este sentido, se considera personaje protagonista

a aquel que “constituye el núcleo generador de la intriga” (Estébanez Calderón, 2016, p. 1.081) y la trama no es posible sin su presencia. Por su parte, el personaje secundario es aquel que el lector conoce pero cuya presencia podría suprimirse sin menoscabo de la trama pero sí con cierto resentimiento. Por último, se engloban en la variable de citado (3) aquellos personajes cuya presencia en el texto es meramente testimonial. Las variables cuatro y cinco determinan el sexo del muerto: hombre y mujer, respectivamente.

2.2.2. Causa de la muerte

Las variables 6 a 12 son las que determinan la causa concreta de la muerte. De esta forma, si el personaje muere por una causa desconocida se identifica con la variable 6, si fallece tras padecer una enfermedad con la 7, después de sufrir un accidente con la 8, asesinado con la 9, si se suicida con la 10, a consecuencia de un conflicto bélico con la 11 y, finalmente, si muere decapitado con la 12. Una vez más, los hechos significativos que giran en torno a estas tipologías mortuorias se analizan pormenorizadamente en el análisis cualitativo.

2.2.3. Exequias

La presencia de un personaje en una novela no tiene porqué terminar con su muerte, ni mucho menos con una descripción de los actos posteriores a su fallecimiento de los que puede ser objeto. Sin embargo, aunque en la mayoría de las ocasiones ni tan siquiera se hace referencia al velatorio, funeral y/o entierro del finado, no se puede pasar por alto las ocasiones en las que sí se hace referencia explícita. A veces a Delibes le basta una cita para dejar constancia del hecho, mientras que en otras ocasiones se esmera en describir los actos de honra al joven muerto. En otros casos, el Premio Cervantes va más allá e incluye determinados aspectos religiosos justo antes o inmediatamente después del óbito, como puede ser, por ejemplo la confesión, la extremaunción o, simplemente, la presencia de un sacerdote. Todas estas circunstancias se incluyen en la variable número 13. Obviamente, la simple inclusión no aporta dato alguno, por lo que en el posterior análisis cualitativo se sacarán a la luz todos los datos que hagan referencia a las exequias.

3. INFANCIA Y MUERTE EN LA OBRA DE MIGUEL DELIBES

3.1. INTRODUCCIÓN

Después de leer las 26 novelas delibesianas y tras anotar cada una de las muertes infantiles, sus tipologías y circunstancias, salen a la luz unos datos objetivos que se pueden presentar en forma de tabla para su más sencillo análisis cuantitativo. Así, cada número de la columna de la izquierda se corresponde con una muerte, mientras que cada número de la fila superior hace referencia a las variables explicadas en el segundo apartado de este trabajo de investigación³¹³.

Quadro 2. Muertes y circunstancias

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1			■	■			■						
2	■			■			■						■
3			■	■					■				
4			■	■					■				
5	■			■				■					■
6			■	■			■						
7			■	■		■							
8			■	■		■							■
9		■		■				■					■
10			■		■					■			

313 Cada uno de los dieciocho números de la columna izquierda corresponden a un personaje infantil muerto. En concreto, y siguiendo el orden de aparición, son los siguientes: Manolito, Alfredo, hijo de la Germana, hijo de Irene, Germán, hermano de Cecilio, desconocido, Raulito, Mele, Tomasita Espeso, Paquito, Tim, cinco hijos (uno a efectos de cómputo), dos hermanos de don Floro (uno a efectos de cómputo), desconocido, Gervasio, Mar y Gallofa.

I1													
I2													
I3													
I4													
I5													
I6													
I7													
I8													

Fuente: Elaboración propia

Una vez contabilizados todos y cada uno de los decesos infantiles, se hace necesario dar voz a los recuadros grises. Solo así los resultados mostrarán la realidad de la muerte y sus tipologías y no una mera contabilidad fría que no refleja lo que realmente se esconde detrás de cada muerto.

3.2. PERSONAJE

De los dieciocho³¹⁴ personajes infantiles que mueren en las 26 novelas de Delibes, la inmensa mayoría (13, lo que representa 72%) desempeñan un papel meramente testimonial en la obra, mientras que tan solo uno (Mele, de *Diario de un cazador*) es secundario. Los niños protagonistas que fallecen ascienden a cuatro, cifra considerable teniendo en cuenta que supone el 22% del total.

³¹⁴ Con las miras puestas en llegar a resultados que sean coherentes con la realidad literaria objeto de estudio, en los casos en los que se citan varias muertes simultáneamente con circunstancias idénticas tan sólo se contabiliza una. Esto sucede en dos ocasiones: La primera en *Los nogales*, donde se cita la muerte de cinco hijos (Delibes, 2008a), y la segunda en *La barbería*, donde se da cuenta del fallecimiento de “dos hermanitos que nacieron allá por los años 40 y 42” y que “murieron al poco tiempo” (Delibes, 2008a, p. 928).

Quadro 3. Protagonismo y sexo

Protagonista	22%	Citado	72%	Mujer	5%
Secundario	6%	Hombre	95%		

Fuente: Elaboración propia

Los niños protagonistas muertos son Alfredo (La sombra del ciprés es alargada), Germán el Tiñoso (El camino), Tim (Los raíles) y Gervasio (Madera de héroe). El primero pierde la vida a los doce años de edad tras varios episodios de hemoptisis, mientras que el segundo lo hace después de fracturarse la base del cráneo al resbalarse “en el lógamo que recubría las piedras” (Delibes, 2007, p. 424). Las otras dos muertes de personajes infantiles no tienen relevancia por tratarse de acontecimientos oníricos. Así, Tim sueña que fallece atropellado por un camión (Delibes, 2008, pp. 858-859), mientras que Gervasio hace lo propio en dos ocasiones: Una en un sueño de su hermana Cruz (Delibes, 2009, p. 316) y otra cuando es él mismo quien se imagina que muere y la niña Manena Abad llora por él (Delibes, 2009, p. 468). De esta forma, aunque son cuatro los niños fallecidos, a efectos reales tan solo son dos los decesos de personajes infantiles.

Por su parte, en cuanto al sexo de los finados, la inmensa mayoría de ellos (dieciséis) son varones, mientras que de las dos mujeres que pierden la vida, una (Mar, de Señora de rojo sobre fondo gris) lo hace en sueños, lo que implica que su fallecimiento no repercute en absoluto en el desarrollo de la trama.

Así, si los datos de decesos infantiles son relevantes, lo son por su cantidad y distribución homogénea a lo largo del corpus delibeasiano, pero no por su importancia en la trama. En concreto, las dieciocho muertes se reparten en quince novelas, o lo que es lo mismo: en el 58% de las obras de Delibes muere al menos un niño, de lo que se deduce que el ánimo mortuorio es constante y no fruto de una época vital o literaria del autor. Dicha constancia, sin embargo, no se traduce en importancia, ya que la mayoría de las muertes podrían suprimirse sin menoscabo del hilo argumental.

3.3. CAUSA DE LA MUERTE

Antes de analizar cada una de las tipologías mortuorias, conviene diferenciar entre causas de muerte natural o violenta³¹⁵ por ser esta una distinción más amplia que puede ayudar a conocer mejor las circunstancias que rodean a los decesos infantiles. En este sentido, es necesario suprimir la variable en la que se engloban los decesos provocados por causas desconocidas. Una vez desligados esos cinco decesos (un desconocido en Mi idolatrado hijo Sisí, Raulito en La partida, Paquito en Las ratas, cinco hijos en Los nogales y dos hermanos³¹⁶ en La Barbería) los datos quedan como siguen: cuatro niños mueren tras sufrir una enfermedad mientras que el resto (nueve) lo hacen por causas violentas (accidente, asesinato, suicidio, conflicto bélico y decapitación). De estos datos se desprende un hecho llamativo: El 70% de las muertes infantiles se deben a causas violentas.

Quadro 4. Tipología mortuoria

Desconocida	28%
Enfermedad	22%
Asesinato	16%
Accidente	16%
Suicidio	6%
Decapitado	6%
Guerra	6%

Fuente: Elaboración propia

3.3.1. Desconocida

La circunstancia mortuoria más frecuente es aquella que no se cita, con cinco casos, lo que representa el 28% del total. Fallecen sin más datos que la mera mención un desconocido en Mi idolatrado hijo Sisí, Raulito

315 Se incluye en muerte natural aquellos casos en los que no interviene la mano del hombre, mientras que en las muertes violentas necesariamente ha de incurrir un tercero (con voluntad de cometer el crimen) o uno mismo en el caso del suicidio.

316 Los cinco hijos y los dos hermanos se computan, como ya se justificó, como dos muertes, no como siete, por ser fallecimientos simultáneos e idénticos. De otra forma se desvirtuaría el análisis.

en La partida, Paquito en Las ratas, cinco hijos en Los nogales y dos hermanos en La barbería. Se trata en todos los casos de personajes citados a colación de otro asunto más relevante. Por ejemplo, en el caso del deceso del personaje desconocido en Mi idolatrado hijo Sisí, se hace referencia a la muerte del hijo del ama Jacoba porque, al igual que él, “Cecilín” se encontraba en estado crítico en la cuna (Delibes, 2007, p. 553). Raulito, por su parte, “era breve y enclenque como un pájaro en carnutas” (Delibes, 2007, p. 776) mientras que la Sime recuerda la muerte de su hijo Paquito, que “está en el camposanto” junto a su padre (Delibes, 2008a, p. 761), al igual que los cinco Nilos (Delibes, 2008a, p. 914). La citación de la muerte de los dos hermanos en La barbería viene a colación para justificar que “Floro era hijo único” (Delibes, 2008a, p. 928).

3.3.2. Enfermedad

La primera causa de muerte específica entre los personajes infantiles en las novelas de Delibes es la enfermedad en cualquiera de sus variantes. De disentería muere Manolito y de hemoptisis Alfredo (La sombra del ciprés es alargada), de Sarampión un hermano de Cecilio (Mi idolatrado hijo Sisí) y de peste Gallofa (El hereje). Salvo el caso de Alfredo, el resto son personajes irrelevantes en la trama y en coherencia la descripción del mal que le provoca la muerte es somera. Tanto es así que el caso de Manolito es un visto y no visto en forma de epitafio: “El niño Manolito García murió en aciago día víctima de una terrible disentería” (Delibes, 2007, p. 76). El sarampión termina con la vida del hermano de Cecilio: “Yo tuve mi primer hijo a los veintitrés años y se murió de sarampión. No le brotó: creo que yo no tuve la culpa de ello” (Delibes, 2007, p. 501) y el niño Gallofa es uno de los cuarenta y siete personajes de El hereje que sucumben a la peste (Salinas Moraga, 2016, p. 108).

Al ser Alfredo un personaje principal, la descripción de la enfermedad que le lleva a la muerte es bastante detallada:

¿Será que Alfredo empieza a ser condescendiente porque presiente el tránsito, porque ya ha empezado a morir? (...). Alfredo estaba sonriendo, pero sobre el embozo de la sábana había vuelto a surgir la terrible mancha roja. El señor Lesmes apoyaba su oído sobre el pecho de

Alfredo. Al incorporarse dijo que “no” con la cabeza (...). Don mateo asió la sábana por el borde y la levantó cubriendo el rostro lívido de Alfredo. De improviso penetraron en la estancia muchos alaridos y tras ellos una mujer (...). Gritó aún más fuerte al ver el bulto en la cama, coronado por una mancha roja. Se arrojó sobre él y le destapó. Alfredo seguía sonriente (...). Se abrazó a él su madre, incorporándolo. Cuando lo soltó, el busto de mi amigo se desplomó, rígido y pesado, sobre la almohada, escurriéndole un hilillo de saliva rosada por la comisura izquierda de la boca (Delibes, 2007, pp. 109-112).

La enfermedad, por tanto, centra los fallecimientos infantiles cuya causa se conoce. Sin embargo, el resto de decesos que se pueden enmarcar en una tipología concreta representan el 70%, todos ellos violentos por ser una intervención directa del hombre quien lo provoca y que se analizan en los siguientes epígrafes.

3.3.3. Asesinatos y censura

Aunque son tres los niños que mueren asesinados (16%), el análisis real obliga a rebajar considerablemente la importancia de estas muertes por tratarse dos de ellas de crímenes cometidos en sueños que, por tanto, en nada repercuten en el devenir de la trama. La única muerte real es la del hijo de la Germana (Aún es de día) que da a luz a un niño sietemesino a quien asfixia nada más nacer para evitarse la pena social que por aquel entonces acarrea ser madre estando soltera. La cruenta descripción del infanticidio fue censurada en la primera edición (1949), pero Delibes optó por incluirla en la versión definitiva de la novela:

Pero la criatura, como si presintiese su negro destino, comenzó a gurrar con todas sus ganas al atravesar el vestíbulo. La Germana aceleró el paso, apretó el bulto contra sí y, una vez en el almacén, prendió un cabo de vela que ya tenía dispuesto para el caso, hizo tiras de un saco y ahogó los vagidos del pequeño rellenándole la boca con los trozos de esparto. El niño se asfixió instantáneamente (...). La Germana actuaba con irritante sangre fría, como si en vez de estar borrando las huellas de un hijo asesinado estuviera borrando simplemente las huellas de un leve desliz (...). Lo principal era deshacerse de aquel estorbo, que era lo único que podía crearle complicaciones (Delibes, 2007, p. 984-985).

Así, la repercusión de los asesinatos como causa de muerte infantil en la novela de Delibes es escasa si se tiene presente que dos de ellos no se cometen y que otro fue reprobado por la moral del momento y que, si bien después fue añadido, bien podía haberse suprimido diña añadidura sin menoscabo de la trama.

3.3.4. Accidente

Las muertes infantiles por accidente alcanzan el 16% del total, mismo porcentaje que en el caso de los asesinatos pero algo más relevantes por tratarse de fallecimientos que afectan a dos personajes protagonistas y a uno secundario, si bien uno de los principales (Tim, de *Los raíles*) es, una vez más, fruto de un sueño. Con la muerte de Germán, el Tiñoso, Delibes comienza a perfilar el final de *El camino*, esa novela en la que el autor comprende que su literatura mejora si se olvida “por completo del diccionario de sinónimos” (García Domínguez, 2010, p. 210), hecho que se corrobora con la descripción de la caída que provoca la muerte del niño:

Germán, el Tiñoso, saltó de roca en roca para aproximarse con un pedrusco en la mano. Fue una mala pisada o un resbalón en el légamo que recubría las piedras, o un fallo en su pierna coja. El caso es que Germán, el Tiñoso, cayó aparatosamente contra las rocas, recibió un golpe en la cabeza, y de ahí se deslizó, como un fardo sin vida, hasta la Poza. El Moñigo y el Mochuelo se arrojaron al agua tras él, sin titubeos. Bra-ceando desesperadamente lograron extraer a la orilla el cuerpo de su amigo. El Tiñoso tenía una herida enorme en la nuca y había perdido el conocimiento (Delibes, 2007, p. 424).

El secundario Mele (*Diario de un cazador*) muere ahogado en el río y los hechos se cuentan con un lenguaje ágil y con la naturalidad propia de Lorenzo:

Ayer se ahogó el Mele. Melecio llegó a preguntarme por el chico cuando me sentaba a comer. Le dije que no sabía una palabra y nos largamos juntos (...). Uno estaba diciendo en ese momento que se veía algo como un ahogado. Agarramos una barca y, según remaba, yo le pedía a Dios

que no fuera el Mele, pero sí era. El chavea parecía talmente de cristal (Delibes, 2008a, p. 117).

Al tratarse de dos personajes importantes en sus respectivas obras, sus muertes no se quedan en el mero hecho luctuoso, sino que se prolongan en detalles tales como el desasimiento que tanto preocupaba a Delibes o las exequias pertinentes, como se verá en el apartado correspondiente.

3.3.5. Suicidio

Mientras que en el conjunto de la obra novelística de Delibes son diez los personajes que deciden quitarse la vida (Salinas Moraga, 2016, p. 97), tan solo un niño lo hace. Se trata de la niña Tomasita Espeso (La hoja roja), que se cuelga “de una encina el 15 de mayo de 1910 para no presenciar el escalofriante choque de la Tierra con el cometa Halley, que la prensa anunciaba para el 18” (Delibes, 2008a, p. 613). La presencia meramente testimonial de la suicida y la intrascendencia del hecho hace irrelevante esta muerte.

3.3.6. Decapitación

Decapitado muere Gervasio (madera de héroe), pero como se analiza en el apartado siguiente, su fallecimiento no es real, sino soñado.

3.3.7. Muertes oníricas y flébiles ensueños

De las dieciocho muertes infantiles, tres se producen en sueños y otra se imagina. De las tres muertes oníricas, dos son asesinatos y otra un atropello. La cuarta no es más que una ensoñación más fantásica que otra cosa. El primero de los asesinatos oníricos se encuentra en *Aún es de día*, donde Sebastián, el personaje protagonista, sueña que ahorcan con el cordón umbilical al hijo recién nacido de Irene. A pesar de que el crimen es intrascendente, la descripción es completa y minuciosa en detalles:

En el fondo de la trastienda se apilaban unos sacos hechos con las piezas de colorines que figuraban en los estantes de los almacenes que constituyen un conjunto abigarrado y detonante. Encima del montón había una estructura de informe, colgada también de una vigueta por el cordón umbilical (Delibes, 2007, p. 987).

El segundo crimen de este tipo se lee en Señora de rojo sobre fondo gris donde Ana, la protagonista, sueña con “cosas atroces: con Mar descuartizada, sin manos ni pies” (Delibes, 2009, p. 632). Esta muerte onírica no va más allá y según se indica pocas líneas más adelante, se debe al efecto sedante de la talidomida que Ana estaba tomando para paliar los efectos del tumor cerebral.

La tercera muerte irreal es la de Gervasio (Madera de héroe), que ‘muere’ en dos ocasiones. La primera se da cuando, en un alarde de heroísmo en ciernes, desea su propia muerte con tal de atraer la atención de su particular Dulcinea:

...Y con él sus fantasías, de forma que, en su paroxismo, no era raro que llegara a ofrecer su vida por la Causa. La imagen de la niña llorando su muerte, a más de conmooverle, le deparaba placer, un tortuoso placer masoquista que Gervasio, recordando las palabras del padre Sacristán, aun referidas a situaciones diferentes, empezado a denominar “mi vicio solitario de los miércoles” (Delibes, 2009, p. 468).

En otra ocasión es Cruz, la hermana de Gervasio, quien en sus flébiles ensueños imagina la muerte del niño, en este caso no derivada del deseo de atraer la atención de su ideal femenino que a todo héroe debe guiar en sus andanzas, sino por acercar su vida terrena a ejemplo de santidad:

Mama Zita, mujer de ideas religiosas primarias, identificaba heroísmo y santidad, propendía a ver en su hijo antes al devoto que al valiente, punto de vista que su hermana Cruz extremaba y, en sus flébiles ensueños, conducía dramáticas situaciones plásticas: Gervasio decapitado, la cabeza erizada dentro de un balde, y, alrededor, un coro de infieles (...). La representación de la escena era tan vívida y la relataba con tal lujo de pormenores, que ambas hermanas se miraban y rompieran a llorar desconsoladas (...). Y tía Cruz, elevándose después a las más altas cimas místicas, divagaba en torno al amor de Dios y sus inescrutables designios (Delibes, 2009, p. 316).

El último caso se encuentra en Los raíles, donde Tim, el personaje principal, sueña que muere atropellado:

No le dio tiempo a pensar más, porque las ruedas del vehículo le pasaron por encima y dividieron su cuerpo en pequeños trozos. Él veía, sin embargo, desde fuera, con perfecta claridad, su cuerpo descuartizado sobre la calzada (Delibes, 2008a, p. 859).

En ninguno de los cuatro casos mencionados tienen repercusión los fallecimientos, ya no solo por no ser reales, sino porque no modifican en absoluto nada de la novela en las que se describen.

3.4. RELIGIÓN Y EXEQUIAS

Cuando la muerte está tan presente en la narrativa de un novelista, la religión no suele ser un tema transversal o ausente: aunque ambos asuntos se reflejen desde vértices distintos, lo hacen desde el mismo poliedro. Resulta francamente complicado hablar del final de los días sin hacer mención a la vida eterna, o a la ausencia de ella, o al menos a las dudas que plantea. Y Delibes no es una excepción:

Mi fe es confusa y difusa, días más días menos. También yo pido a Dios una señal (...), pero Dios siempre guarda silencio. Mi fe se fundamenta sobre todo en Jesucristo. Cristo y su evangelio me confortan. Cristo es mi asidero. Y por eso, siempre con mil dudas e incertidumbres, confío encontrarme con él en la última vuelta del camino (García Domínguez, 2010, p. 869-870).

Este consuelo se plasma en cifras que desvelan una preocupación constante de Delibes por el más allá o, más bien, por una visión católica de la muerte. Las confesiones, la presencia de un sacerdote en los últimos momentos de vida terrenal, la administración de la extremaunción o, en fin, las oraciones de súplica por la salvación del alma de un ser querido recorren las páginas delibesianas.

La religión se hace presente por medio de sacramentos y oraciones. Así, en *La sombra del ciprés es alargada* se dice que “el sábado por la tarde se confesó Alfredo y en la mañana del domingo el párroco le llevó la comunión” (Delibes, 2007, p. 107), mientras que el sacramento de la extremaunción aparece en *El camino*, cuando don José, el cura, “llegó, abrazó al zapatero y administró al Tiñoso la Santa Unción” (Delibes, 2007, p. 426).

Las oraciones, por su parte, hacen acto de presencia, siquiera someramente, en el velatorio de Alfredo y en el entierro de Germán, el Tiñoso. En la ópera prima del autor se ora al final del velorio:

Vencida casi la noche, la luctuosa reunión tomó un cariz distinto. Alguien dijo oportunamente qué, aunque nos decidiésemos materialmente en lágrimas, no por ello vamos a reintegrar la vida “al muchacho” y que creía más a propósito elevar al Cielo nuestras plegarias en una piadosa intercesión por su alma, que era lo único que pervivía. Seguidamente todos nos pusimos a rezar el rosario dirigidos por doña Gregoria. Así estuvimos hasta que amaneció. Las oraciones rodaban monótonas, elevándose pausadamente hacia el cielo. Las largas letanías arrullaban las almas adormiladas por el dolor. Comprendí en aquella ocasión que orar es lo único digno que hacer en presencia de un difunto; que todo lo demás es una mera explosión de nuestro inacabable egoísmo (Delibes, 2007, pp. 114-115).

En *El camino*, por su parte, ya con un lenguaje más característico de Delibes, “don José, el cura, que era un gran santo, comenzó a rezar responsos sobre el féretro depositado a los pies de la fosa recién cavada (...): Kyrie, eleison. Christie, eleison. Kyrie, eleison. Pater noster qui es in coelis...” (Delibes, 2007, p. 433).

Como no podía ser de otra manera, Delibes no escatima detalles en las exequias de los dos niños protagonistas. El entierro de Alfredo es, como siempre sucede en la primera novela de Delibes, un conglomerado de términos escrito con un estilo rebuscado y pretencioso que dota al momento de una sensación artificial exageradamente fúnebre y tenebrosa:

Se detuvo la carroza junto a la verja. Cuatro hombres se hicieron cargo de la caja sobre la que el párroco derramó la luz de paz de su responso. Vi entumecida de frío la vieja acacia bajo cuya sombra Alfredo eligiese el pie de un pino como lugar ideal de descanso. Avanzamos por el paseo central precedidos por el féretro. Cruces por todos lados. A la izquierda, a la derecha, al fondo... cruces y lápidas empenachadas de nieve (...). Recordé los frutos mondos que parían sus ramas y que un día poblaran la cabeza albina de Alfredo de lucubraciones macabras (Delibes, 2007, p. 117).

El entierro de German también se describe con todo lujo de detalles. Comienza la descripción a las cinco de la tarde lloviendo y con el valle impregnado “de los tañidos sordos, opacos, oscuros y huecos de las campanas parroquiales” (Delibes, 2007, p. 431) y continúa con la profesión, encabezada por el cura y por los cuatro hermanos del muerto, que llevaban el féretro a hombros hasta el “pequeño camposanto del lugar” (Delibes, 2007, p. 432), tibio y acogedor, en el que apenas cabían todos. Luego, echaron monedas en la arpillera y “bajaron la caja a la tumba y echaron mucha tierra encima. Después la gente fue saliendo lentamente del camposanto anocheecía y la lluvia se intensificaba” (Delibes, 2007, p. 435).

Si las pompas fúnebres de los dos niños protagonistas que mueren se describen con cierto detalle, en el caso de los fallecimientos de Raulito (La partida) y de Mele (Diario de un cazador) la literatura hace mutis por el foro para dejar paso a simples menciones: Al morir el primero “le encerraron en un cofrecito blanco” (Delibes, 2007, p. 776), mientras que en el caso de Mele don Floro, el cura, habla con el padre del difunto y se limita a rezar “el respondo frente a la parroquia” (Delibes, 2008a, p. 118).

4. CONCLUSIONES

A tenor de los resultados que se desprenden de la investigación se puede afirmar que, efectivamente, la confluencia de infancia y muerte es tan habitual que no puede justificarse alegando mera casualidad. Y es que son 18 los niños que fallecen lo largo de la obra delibesiana. Y, además, dichos decesos no se centran en unas pocas novelas, sino que se distribuyen de forma homogénea a lo largo del corpus del autor, muriendo al menos un niño 15 novelas.

Sin embargo, la relevancia de los decesos infantiles resulta insignificante en el conjunto de la novela. O lo que es lo mismo: la muerte infantil es habitual en las obras de Delibes, pero no relevante cualitativamente. Excepción hecha del fallecimiento por hemoptisis de Alfredo y de la caída y posterior muerte de Germán, el Tiñoso, el resto de personajes infantiles muertos desempeñan un papel anecdótico en la trama.

Por lo expuesto, sorprende que el propio Delibes admitiese la frecuente aparición de la muerte de niños en sus novelas cuando en realidad este hecho es más anecdótico que sustancial, sobre todo si se analiza la entidad que los infantes desempeñan en la trama de la novela. Así, aunque no es desdeñable que en 15 de las 26 novelas al menos se cite la muerte de un menor, es inexcusable hacer hincapié en que, salvo en dos casos (*La sombra del ciprés es alargada* y *El camino*), el deceso infantil es un hecho que pasa de puntillas sobre la narración, por lo que la mayoría de las obras en las que Delibes termina con la vida de un niño no perderían un ápice de su sentido si se omitiera dicha muerte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso de los Ríos, C. (2010). *Soy un hombre de fidelidades. Conversaciones con Miguel Delibes*. La esfera de los libros.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal universitaria.
- Buckley, R. (2012). *Miguel Delibes, una conciencia para el nuevo siglo. La biografía intelectual del gran clásico popular*. Destino.
- Cuadrado Gutiérrez, A. (2011). *Memoria, soledad y muerte en La hoja roja, de Miguel Delibes*. Castilla. *Estudios de Literatura*, 2, 73-90.
- Delibes, M. (2007). *Obras completas I. El novelista I*. Destino.
- _____ (2008a). *Obras completas II. El novelista II*. Destino.
- _____ (2008b). *Obras completas III. El novelista III*. Destino.
- _____ (2009). *Obras completas IV. El novelista IV*. Destino.
- _____ (2010). *Obras completas VI. El periodista. El ensayista*. Destino.
- Estébanez Calderón, D. (2016). *Diccionario de términos literarios*. Alianza editorial.
- García Domínguez, R. (2010). *Miguel Delibes de cerca*. Destino.
- Reid, W. y Sherman, E. (1994). *Qualitative research in social work*. Columbia University Press.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Salinas Moraga, I. (2016). La presencia de la muerte y sus tipologías en la novela de Miguel Delibes [Tesis doctoral, Universidad CEU-Cardenal Herrera]. Re-CEU-Cardenal Herrera. Recuperado de <http://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/8386>

Taylor, S. y J. Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

RESILIENCIA Y NARRACIÓN INTERACTIVA: LOS VIDEOJUEGOS Y SU SITUACIÓN AJENA AL CANON CULTURAL DE LAS HUMANIDADES MÉDICAS³¹⁷

DR. DANIEL ESCANDELL MONTIEL
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

Una parte del área de trabajo de las Humanidades Médicas que más ha crecido en los últimos años es el uso de los espacios creativos (y, en particular, las artes narrativas) como estrategia de resiliencia para la gestión del dolor y la superación del trauma. Sin embargo, los videojuegos son tratados como un aspecto marginal frente a otras formas artísticas y creativas. Abordamos el caso del videojuego *That Dragon, Cancer* (2016) como espacio narrativo orientado a la superación del dolor y trauma generado por el fallecimiento del hijo del matrimonio responsable del proyecto, quien padeció cáncer. El videojuego, una experiencia narrativa lúdica (alejada de cualquier forma de *edutainment* o *serious game*), establece duros puentes emocionales con el usuario que vive el viaje del joven paciente a lo largo de la enfermedad y su tratamiento, así como el de sus padres, hasta la muerte final del hijo y la lucha por superarlo y poder seguir adelante de los progenitores. Para ello, atendemos a una panorámica del tratamiento del dolor y en la enfermedad en los hipermedios hasta llegar al nivel interactivo del videojuego, valoraremos su interpretación e impacto sociocrítico y su capacidad como medios textovisuales para formar narrativas complejas e íntimas.

PALABRAS CLAVE

Videjuego, Humanidades Médicas, Resiliencia, Canon cultural, Enfermedad.

³¹⁷ Este capítulo parte del proyecto: PID2019-104957GA-I00. Nombre del IP: Daniel Escandell Montiel. Título del proyecto: Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI. Entidad Financiadora: Ministerio de Ciencia e Investigación.

INTRODUCCIÓN

El papel de los videojuegos dentro del canon cultural sigue siendo discutido, pese a no haber duda sobre el tamaño de esta industria del entretenimiento. No en vano, se sigue enfrentando a muchos de los prejuicios que operaron sobre el cine por su dualidad entre producto de entretenimiento o espectáculo, y medio expresivo, narrativo y artístico. Todo ello mientras se ignora que todas las formas de arte se sitúan en esa dualidad y que sus múltiples vertientes y formas determinan qué pesa más en una obra, cuál es la intención del autor y condicionan cómo es recibida por el público sin que eso suponga ninguna determinación sobre todo el conjunto de las creaciones de ese tipo. Parte del proceso se ve enmarcado, a su vez, en el tipo de inscripción académica, y si bien es cierto que los *Game Studies*, como tal, llevan tiempo al alza, el videojuego como objeto de estudio inserto en la tradición de otros enfoques teóricos sigue percibiéndose de forma incompleta, en la medida en que los estudios culturales, históricos y artísticos centrados en estas formas lúdicas todavía son puestas en duda desde algunos de los centros canónicos. El sector del videojuego está en una fase de legitimación como espacio narrativo tras la maduración de las últimas décadas, con un creciente campo de estudios en el que las Humanidades están teniendo un papel destacado. En el propio panorama universitario, los posgrados orientados al mundo del videojuego se están multiplicando en España reproduciendo el modelo estructural formativo que ya ha tenido éxito en países de nuestro entorno (Francia, Reino Unido, Alemania, Suecia, etc.). Sin embargo, no se ha dado en el ámbito hispánico todavía un paralelismo en todos los ámbitos, como el de la narrativa del videojuego desde el ámbito filológico. Otros medios sí han disfrutado ya de un amplio crecimiento en los últimos diez años, como la transmedialidad y la intermedialidad.

Todo ello mientras resulta evidente que, por su complejidad mediática, deben abordarse desde diferentes enfoques humanísticos. La situación parece hacerse mucho más compleja cuando, además, nos situamos en la órbita de las Humanidades Médicas, esto es, la intersección entre las disciplinas humanísticas y las de las ciencias de la salud. Las humanidades sanitarias en general (tanto desde la relación entre lo médico y las

Ciencias Humanas —*Medical Humanities*— como desde la relación entre salud y Humanidades —*Healing & Humanities*—, así como la narrativa de la sanación (*Narratives of Healing*), están experimentando un fuerte crecimiento en el ámbito académico estadounidense, canadiense y británico, con grupos consolidados en centros como el Instituto Wu Tsai de Neurociencias de Stanford, que incluye también un programa formativo orientado a que los participantes mejoren sus niveles de estrés y felicidad). Que las Humanidades se sitúen en el centro y en igualdad con los aspectos médicos, responde al modo en el que este campo del conocimiento está influyendo en la práctica médica según el modelo de centros de referencia como el Centre for Medical Humanities de Leeds o el Institute for Medical Humanities de Durham, ambos en el Reino Unido.

En esta línea concreta de interdisciplinariedad plena, nos interesa de forma particular el modo en que se han abordado las estrategias de uso de la creatividad en sus múltiples formas como parte de los tratamientos contra el trauma y el dolor para estimular las estrategias resilientes de superación. De hecho, en la definición más establecida de resiliencia nos referimos a ella como una capacidad innata al ser humano que recoge el conjunto de destrezas que permiten la superación del trauma, como han mostrado las investigaciones del neurólogo y presidente del Centre National de Création et de diffusion culturelles (Francia) Boris Cyrulnik (1993) o el pediatra Michel Manciaux (2010). Según estos trabajos, en el proceso creativo el artista puede nutrirse de su propia experiencia traumática para dar lugar a su obra. Somos conscientes, sin embargo, de la delgada línea que se dibuja en ocasiones entre la arteterapia (respaldada en la práctica sanitaria por centros de investigación médica como las universidades de Stanford y Columbia) y algunas pseudociencias que se aprovecha, precisamente, de la aparente accesibilidad que supone vista desde fuera su teoría resiliente.

No en vano, la literatura, la pintura o la escultura, entre otras formas del arte, han dedicado parte de su espacio creativo a la representación de la enfermedad y el dolor, en todas las vertientes que han sido relevantes para nosotros como sociedad y también como parte de la experiencia individual. La forma de socializar la debilidad y el sufrimiento humanos

ha sido conceptualizada en trabajos recientes que han ofrecido una perspectiva histórica, como en el trabajo fundamental *Historia cultural del dolor* de Javier Moscoso (2011). A través de los espacios narrativos y artísticos, como la novela, el teatro o el cine, la enfermedad ha sido retratada siguiendo la estética de los tiempos, con obras que han ayudado a construir el imaginario colectivo de esos males, como en el caso de la peste de *Les Misérables* de Víctor Hugo (1862) y su influencia en el marco histórico-conceptual de la historia presentada, o el retrato intimista del SIDA en la película *Philadelphia* de Jonathan Demme (1993), reconocida como la primera cinta comercial que abordó esta enfermedad. Por supuesto, el cine independiente trató esta enfermedad mucho antes, pero la capacidad de difusión de su mensaje queda lejos del que se asocia con la maquinaria hollywoodense.

1. EL CASO DEL CÁNCER EN LOS MEDIOS NARRATIVOS AUDIOVISUALES

El cáncer, en sus muy diferentes encarnaciones, ha sido una de las enfermedades más duras, pero también recurrentes, de medios como el cine con prestigiosas producciones nacionales —*Planta 4ª* de Antonio Mercero (2003)— e internacionales que han tenido un gran impacto a la hora de mover audiencias, como la japonesa *Ikiru* (Akira Kurosawa, 1952) o la popular *Terms of Endearment* de James L. Books (1983), a partir de la novela original de Larry McMurtry. Se trata de una línea que se ha mantenido a lo largo de los años, hasta la actualidad, con cintas más recientes como *The Fault in Our Stars* (Josh Boone, 2014) o *Irreplaceable You* (Stephanie Lang, 2018). La nómina es lo suficientemente extensa como para que resulte obvio para todo el mundo que los títulos mencionados en estas líneas son apenas representativos. Si algo podemos afirmar es que hay un proceso de aceptación de la enfermedad que hace que esta deje de ser un tabú y que, una vez se conoce más, se convierte en tema admisible, lo que puede explicar que en los últimos años hayamos visto el tratamiento complejo e interesante en este medio de enfermedades mentales (lejos de los manidos arquetipos tradicionales, incluyendo el del asesino psicópata) o, por ejemplo, patologías como la parálisis cerebral.

Sin embargo, lo cierto es que otros medios narrativos populares y de igual consumo masivo no han abordado el cáncer ni con la seriedad ni con la profundidad que se ha ido dando en el cine y la literatura. De hecho, las artes narrativas tienen un potencial mucho mayor como acto resiliente, pues deben buscar el orden dentro del caos para su narrador. En este sentido, el videojuego es ya, con todo el derecho del mundo, una de las artes narrativas consolidadas nacidas en el siglo XX. Cómic y videojuegos, dos formas narrativas contemporáneas que además representan una parte muy importante de la industria cultural y del entretenimiento, han sido menos propensos a abordar este tipo de temas. Sin duda, la combinación de su juventud como medios y el haber estado orientados tradicionalmente a un público igualmente joven han limitado el alcance temático y el rigor preferible por los agentes empresariales del sector. No podemos, con todo, seguir sumidos en ese prejuicio.

Los cómics abordaron hechos trágicos internacionalmente como los atentados de Nueva York del 11 de septiembre con un número especial del superhéroe de Marvel Peter Parker, es decir, Spider-Man (Straczynski, 2006), donde los villanos y superhéroes daban paso a los bomberos y policías como grandes héroes mientras Peter Parker adoptaba un papel secundario de apoyo para ayudarles. El cómic mostraba con un número especial una de las vías de superación del trauma colectivo para la nación estadounidense con maestría y superaba el tratamiento anecdótico del drama cotidiano, como la hambruna, la pobreza o las enfermedades, que tantas veces habían aparecido en los cómics, sí, pero de forma un tanto frívola en muchas ocasiones y, desde luego, nunca llegando a ser centrales.

2. TRAUMA Y SUPERVIVENCIA: EL PESO DE LA CREACIÓN PARA EL DESARROLLO RESILIENTE

Son varios los estudios que señalan que, en el proceso creativo, el artista puede nutrirse de su propia experiencia traumática para dar lugar a su obra. Consideramos que puede resultar especialmente esclarecedor el testimonio directo que aporta Ana Steitnitz a raíz de una entrevista sobre su madre, la artista Trude Sojka, superviviente del Holocausto:

¿Qué es la resiliencia? Es volver a levantarte tras haber sentido que tu vida te vencía o, de hecho, te venció. Es resurgir y vivir después de conocer el horror. De manera muy simple, esa es una definición de resiliencia que yo puedo dar pero es un concepto con ejemplos claros: es lo que hizo mi mami en su vida y que se ve en sus obras... Desarrollar resiliencia es desarrollar tu capacidad de no quedarte en la desolación, la amargura, la venganza o la rabia para siempre. La resiliencia es ir más allá: construir, reconstruir y seguir viviendo. Mi madre no se dejó vencer. Ella hizo una “segunda vida”, segunda vida porque tras sobrevivir a la primera en Europa, no se rindió. Cuando le preguntabas cuál era el sentimiento que tenía por lo que vivió, ella te decía, claramente, que lo único que sentía era gratitud, gratitud incluso ante eso. Pese a que no le gustaba hablar de los hechos, ella te mostraba que ya no tenía resentimiento. (López, 2016, p.67)

En este caso, el trabajo de López destaca la importancia que tuvo la experiencia creativa en Sojka para la superación del trauma del genocidio y cómo a partir del desarrollo de su actividad como artista se crean las estrategias de supervivencia. En el proceso, la artista se nutre de su propia experiencia traumática para dar lugar a su obra. Dicho de otra manera, el arte y la creación no es solo susceptible de explotarse para el desarrollo de la resiliencia como parte de arteterapias, como señalábamos inicialmente. Por tanto, seguimos moviéndonos en el terreno de la exploración artística como terapia psicológica contrastada en tratamientos psiquiátricos y también como proceso de superación traumática de determinadas enfermedades, como demencia, autismo, esquizofrenia o cáncer.

Así, la arteterapia se ha empleado en trabajos de reinserción social con convictos. Por supuesto, dejamos fuera de este término sus usos vinculados con pseudociencias, y nos acogemos estrictamente a su definición de la British Association of Art Therapists: “a form of psychotherapy that uses art media as its primary mode of expression and communication”. Y es que, como se ha señalado, es igualmente abundante el número de estudios previos que han mostrado que la escritura creativa es una de las estrategias de desarrollo de resiliencia, en la misma línea que el resto de las artes. En cualquier caso, los videojuegos son un medio todavía más joven y quizá incluso más frívolo. Sin embargo, ya se han

realizado estudios contundentes sobre múltiples aspectos sociológicos, como la presencia de la mujer o su capacidad para narrar el trauma de la guerra (Escandell, 2020).

3. EL VIDEOJUEGO COMO NARRACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA ENFERMEDAD

El videojuego, pese a las comparaciones con el largometraje por el componente cinematográfico de tantos títulos modernos, está más relacionado en muchas ocasiones con la microficción, en la medida en que sus historias son en muchas ocasiones nucleares, concisas y con personajes de baja caracterización. Todos estos aspectos concuerdan con los descriptores establecidos por David Roas (2012), aunque no siempre se dan otros elementos distintivos como la intertextualidad y demás rasgos considerados temáticos, o ciertos elementos formales, como la condensación temporal. Hay, pese a ello, suficientes elementos en común que se refuerzan más si cabe si tenemos en cuenta que hay un segmento de juegos que no pretenden ofrecer experiencias extensas (decenas o cientos de horas de juego), sino que se centran en una experiencia narrativa concentrada en el tiempo (desde minutos hasta unas pocas horas). Otros componentes son más próximos a la narrativa escrita, en la medida en que la extensión del videojuego puede alcanzar un tamaño considerable y, por tanto, recurre de forma natural a mecanismos estructurales equiparables a los de las novelas.

La industria de los videojuegos es uno de los negocios más globalizados del mundo: el desarrollo actual de videojuegos de alto presupuesto requiere años de trabajo con equipos de cientos de personas en todo el mundo. Esto sitúa a los videojuegos en el centro económico del consumo del tardocapitalismo, pero también de la acción social. Sin embargo, el debate social reciente sobre los videojuegos se ha centrado sobre todo en cuestiones de género, algo muy vinculado con las preocupaciones de visiones machistas en productos orientados a un público considerado mayoritariamente infantil o adolescente y, con ello, notablemente estereotipado en muchas de sus representaciones de roles de género.

Los videojuegos pueden utilizarse como una herramienta cultural relevante, pero pueden perder su propósito de entretenimiento en este proceso. Como entretenimiento pop, cuando un videojuego usa referencias de la alta cultura (como en las tradiciones culturales), se basa principalmente en esta transformación a configuraciones de cultura inferior. Sin embargo, esta transformación también significa múltiples tradiciones culturales son desdogmatizadas a medida que sus iconos, símbolos y referencias se vuelven a muestrear en su nueva vasija. El tratamiento de cuestiones importantes para la sociedad, como conflictos armados o la enfermedad, puede sufrir esa misma dualidad y la complejidad de un equilibrio casi imposible entre ofrecer una experiencia lúdica, inherente al concepto de videojuego, y la seriedad de los temas abordados.

Más allá de las preocupaciones, todavía en curso, del medio del videojuego como marco narrativo que ocupan parte de los *Game Studies*, y de la procedencia o no de tratar determinados temas (lo que significa infantilizar y precensurar el medio, a sus creadores y receptores de forma injustificada), ha habido iniciativas orientadas a potenciar el ánimo de los pacientes oncológicos con videojuegos.

Nosotros nos centraremos en estas páginas en una selección limitada y concreta de videojuegos orientados a explorar la relación entre enfermedad y medio: por un lado, dos videojuegos asociados con un proyecto médico y, por tanto, impersonales por definición, pero con fines útiles; por otro lado, un videojuego independiente creado por los padres de un niño que falleció por cáncer.

En este sentido, empezaremos cronológicamente y abordaremos en primer lugar el caso de *Re-Mission* (Realtime Associates, 2006). Este fue un videojuego diseñado para pacientes de entre 13 y 29 años con la intención de ofrecerles una experiencia lúdica en la que controlan un nanorobot que combate células cancerígenas en el organismo de un paciente. Esta visión ludificada del tratamiento estaba orientada a ser parte de un estudio que permitiera evaluar la influencia de los videojuegos en el estado de ánimo de los pacientes y, a su vez, cómo una actitud positiva podía ayudar a superar el trauma de la enfermedad.

El título proponía convertir la enfermedad en una aventura de acción y ciencia ficción para el usuario en la que se le pone a los mandos del personaje de RX5-E, un nanobot humanoide insertado en el cuerpo de un paciente oncológico. El nanobot combate con sus láseres las células cancerígenas. Pero no solo eso: el usuario también debe monitorizar las constantes vitales del paciente, no solo limitarse a combatir las células cancerígenas. Uno de los objetivos educativos que esconde la experiencia del videojuego es, precisamente, que el usuario aprenda a interpretar datos y síntomas, y transmitir información sobre cómo funcionan los tratamientos de algunas formas concretas de cáncer, como la leucemia.

Esta combinación de acción y educación es resultado de la voluntad de ofrecer un videojuego con intención educativa, desde un punto de vista médico, y no solo ofrecer apoyo emocional, entretenimiento o empatía. En definitiva, estamos ante un videojuego asociado a un estudio sobre seguimiento de tratamiento, que tuvo un impacto definitivamente positivo entre quienes lo jugaron: el estudio publicó los resultados y estos mostraban claramente cómo los usuarios del videojuego siguieron con más precisión las instrucciones de los médicos y eso tuvo una repercusión positiva en sus tratamientos.

Los responsables lanzaron en 2013 *Re-Mission 2*, aunque su filosofía de diseño era muy diferente: en este caso se trataba de una compilación de juegos en línea. Eso sí, se mantenía la idea de integrar un factor educativo y de apoyo a jóvenes pacientes oncológicos. Para ello, en cada minijuego se realizan diferentes estrategias para luchar contra algunos tipos de cáncer usando quimioterapia, antibióticos y más. Los resultados del estudio de uso del videojuego mostraron que los pacientes que jugaban con el título mejoraban su motivación a la hora de afrontar la enfermedad y esto se relacionó directamente con los pacientes que seguían mejor las instrucciones de los médicos y las pautas de sus tratamientos, ratificando las observaciones previas (Cole, Yoo y Knutson, 2012).

Estamos ante el paradigma de los juegos con fines más allá del entretenimiento y entendidos como herramientas. Los *serious games*, esto es, juegos serios, están orientados a ser herramientas formativas no necesariamente entretenidas (en cuanto estrictamente lúdicas) pese a utilizar

las mecánicas de recompensa de un sistema que sí es lúdico. Esto incluye como uno de sus ejemplos más recurrentes los simuladores más rigurosos que pueden emplearse, por ejemplo, para entrenar a futuros pilotos. El *edutainment*, o entretenimiento educativo, está muy cerca de esta concepción, pero mantiene la noción de la importancia del entretenimiento como parte de la experiencia, de tal forma que se persigue la función educativa sin que esto suponga un detrimento para la experiencia lúdica al considerar que retroalimentan la experiencia y producen una mejor adquisición de esos conocimientos.

Bien diferente resulta, por intención, recursos y contexto, el caso de *That Dragon, Cancer* (2016), un videojuego desarrollado fuera del circuito profesional y de las grandes editoras y productoras transnacionales de videojuegos, con objetivos de autor que van más allá que la de ofrecer un producto reactivo a la demanda del mercado para generar beneficios para la corporación.

Este título fue desarrollado por el estudio Numinous Games con Ryan Green como diseñador, Amy Green como guionista, Josh Larson como programador y Jon Hillman como compositor. Se diseñó sobre el motor Unity y su debut se produjo el 12 de enero de 2016 en los sistemas operativos Windows, Mac OS X y para la miniconsola Ouya (Android). la versión para dispositivos móviles Apple (iOS) se lanzó el 5 de octubre de 2016.

El título ha sido aceptado en el contexto de los premios y reconocimientos de la industria del videojuego: entre otros reconocimientos, el título ganó el premio a la mejor innovación en la 13ª entrega de los British Academy Game Awards y se reconoció su objetivo de generar impacto en los Game Awards 2016. En los premios especiales centrados en los videojuegos como objeto cultural para el impacto social, Games for Change Awards, en 2016 se hizo con los premios a juego más innovador y a mejor jugabilidad. Sin embargo, quedó muy lejos de ser un éxito comercial, por lo que puede haber argumentos sólidos para identificar una dualidad entre la maduración interna de este medio y el tipo de consumo mayoritario que se da. Eso sí, creemos que cualquier prejuicio en ese sentido tiene su equivalente en la dualidad sobradamente

conocida entre los juicios de la crítica y lo que luego se produce en la taquilla de los cines, o las diferencias entre las listas de ventas de libros y lo que se exalta en la tribuna de la crítica literaria habitual.

El motivo principal por el que se creó este videojuego fue la búsqueda de la superación del trauma causado por la muerte, a causa de cáncer, del hijo de sus impulsores, Ryan y Amy Green. El juego es fundamentalmente biográfico y recoge la vida de Joel, su hijo, junto con sus padres. Al año de vida, Joel fue diagnosticado con un cáncer terminal (tumor teratoideo rabdoide atípico infantil), si bien logró vivir cuatro años más y, finalmente, falleció en marzo de 2014. El título busca generar una respuesta emocional en el jugador estimulando la relación empática con los personajes a través de la interacción en el mundo virtual que se construye a través de sus diferentes fases. Estamos ante una experiencia narrativa lúdica (alejada, como se evidencia, de cualquier forma de *edutainment* o *serious game*), que establece duros puentes emotivos con el usuario que vive el viaje del joven paciente a lo largo de la enfermedad y su tratamiento, así como el de sus padres, hasta la muerte final del hijo y la lucha por superarlo y poder seguir adelante de los progenitores. Y es que, según explicó este matrimonio, tras el fallecimiento de su hijo sintieron la necesidad de expresar cómo se sintieron como vía de superación de su largo duelo sin atender a los mitos de la gestión de la pérdida (Wortman y Silver, 1989). De la misma manera, el juego no solo recoge las experiencias directas (filtradas, reinterpretadas y convertidas en experiencias interactivas), sino el reflejo emocional y espiritual-religioso de los padres: “While it’s not new for indie and experimental games to take on ambitious, emotional concepts and existential crises, never has one come along that has been so frank, so nakedly autobiographical, and so imbued with its creators’ spiritual identities” (Machkovech, 2016).

Esta fuerza experimental e intimista que caracteriza a *That Dragon, Cancer* es posible porque hay una implicación directa del matrimonio Green. Si bien ellos no crean el juego en solitario, sino que conforman un equipo, este es pequeño no solo por las constricciones presupuestarias asumibles, sino porque la proliferación de herramientas como Unity han impulsado una fuerza democratizadora y horizontalizante de la creación de videojuegos. Unity es un motor de videojuegos, es decir, un

conjunto de herramientas que sirven para crear todos los sistemas que hacen que funcione el producto, y su posterior ejecución en múltiples sistemas, dando un marco de trabajo conocido y transferible. En el caso de Unity se opta, además, por ofrecerlo gratuitamente (modalidad personal) con licencias para usos comerciales, lo que ha situado entre los motores más populares del sector de la creación de videojuegos.

Entre los aspectos relevantes del videojuego y su tratamiento de la representación del cáncer está el modo en que se aborda la enfermedad (y, en particular, una enfermedad tan grave), puesto que este es uno de los tabúes sociales que mantenemos sobre todo ante el paradigma de la masculinidad tradicional que tantas veces se asocia, mediante prejuicios sociales, al estereotipado usuario promedio de videojuegos. De este modo, el dolor, el sufrimiento y la debilitación que implican las enfermedades son elementos que las industrias del entretenimiento muchas veces rehúyen por completo si se orientan a ese tipo de público objetivo. Se muestra, así, la vocación del proyecto tras *That Dragon, Cancer* de trascender las limitaciones de alcance que podrían asociarse a un producto interactivo para ir más allá de lo frívolo o lo impostado.

Un aspecto en apariencia incidental es que la definición que sus creadores ofrecen oficialmente para el videojuego elude ese término y apuesta por la expresión “experiencia narrativa”:

Using a mix of first-person and third-person perspective, and point-and-click interaction, this two-hour narrative experience invites the player to slow down and immerse themselves in a deeply personal memoir featuring audio taken from home videos, spoken word poetry, and themes of faith, hope, despair, helplessness and love [...]. (Numinous Games, 2016)

En uno de los artículos sobre el juego, se otorga una descripción mucho más prosaica que nos lleva a tener en consideración el punto de vista inherente a los creadores y su implicación emocional y concepción artística, por encima de la estrictamente descriptiva y más aséptica que se puede ofrecer desde un punto de vista externo. Así, Short describe la narrativa del juego afirmando que:

It tells its story through a series of vignette levels; in each, you have restricted navigational options to explore a 3D space, while audio and in-world manifestations of text fill in what is going on in the family at this point. Often you can hear the conversations of people whom you cannot see, which gives the sense of a ghostly dissociation. (Short, 2016)

A partir del contraste entre ambas descripciones, y volviendo a centrarnos en la aportada por los responsables directos de hacer el videojuego, consideramos que esto sugiere que los propios creadores, pese a centrarse en el diseño de un videojuego y tratar su contenido como tal, han decidido mantener sus referencias experienciales en el terreno artístico (de ahí la mención expresas a la poesía, por ejemplo) y, con ello, alejarlo de la percepción todavía dominante de frivolidad que se vincula con la noción de videojuego que se encuentra inherentemente vinculada al consumo de estos productos entre una parte todavía relevante del mercado general.

4. CONCLUSIONES

Frente a una enorme nómina de múltiples producciones de industrias diversas del entretenimiento, como el mercado audiovisual como gran paradigma de referencia, que abordan la enfermedad en general, y el cáncer en particular, como parte de sus historias, los videojuegos han esquivado en buena medida abordar un tema que resulta sensible e incluso tabú. Las Humanidades Médicas han propuesto estimular las estrategias de superación del dolor traumático, incluido el vinculado al duelo o la enfermedad en sí misma, con la arteterapia; sin embargo, el videojuego no ha ocupado un espacio de atención desde ese punto de vista. Sin duda, la complejidad del medio, que exige unos conocimientos técnicos que son todavía poco comunes, frente a otras formas artísticas que tienen un nivel de entrada menor, contribuye a dejarlos en un espacio secundario. La escritura o la pintura, por ejemplo, resultan formalmente más accesibles, pero también desde un punto de vista económico; además, son expresiones artísticas asociadas con lo individual, algo que también es importante en la fase de introspección necesaria que lleva a la resiliencia.

Casos como el de *That Dragon, Cancer*, opuesto a otros como los representados con *Re-Mission*, nos invitan a pensar que no solo el videojuego es viable para situarse en la misma posición que otras expresiones arteterapéuticas, sino que debe ser valorado desde el ámbito de las Humanidades Médicas como una forma expresiva que también puede ayudar al desarrollo de estrategias de resiliencia. Más allá del acceso a experiencias de realidad virtual y productos lúdicos orientados a estimular el bienestar emocional, la visión del videojuego como algo que también puede ser creado sin formar parte de una multinacional y sin dejarse absorber por las dinámicas del mercado dominante.

La proliferación de herramientas de creación de videojuegos cada vez más accesibles, el crecimiento de una escena creativa independiente, y el anhelo narrativo de contar historias complejas a través de medios relevantes, sugiere que esta tendencia crecerá en los años venideros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOOKS, J.L. (Director). (1983) *Terms of Endearment* [película]. Paramount Pictures.
- BOONE, J. (Director). (2014) *The Fault in Our Stars* [película]. Temple Hill Entertainment.
- BRITISH ASSOCIATION OF ART THERAPISTS (n.d.). *What is art therapy?*
<https://www.baat.org/About-Art-Therapy>
- COLE, S.W., YOO, D.J., y KNUTSON, B. (2012). Interactivity and Reward-Related Neural Activation during a Serious Videogame. *PLoS ONE*, 7(3). Recuperado de
https://ui.adsabs.harvard.edu/link_gateway/2012PLoS...733909C/doi:10.1371/journal.pone.0033909
- CYRULNIK, B. (1993). *Les Nourritures affectives*. Odile Jacob.
- DEMME, J. (Director). (1993) *Philadelphia* [película]. TriStar Pictures.
- ESCANDELL MONTIEL, D. (2020). El drama de las refugiadas sirias en el videojuego: exilio femenino y uso del ocio electrónico para el relato de la memoria traumática reciente. En J.M. Martín (ed.), *Memoria traumática: visiones femeninas de guerra y posguerra* (pp. 291-302). Dykinson.

- HUGO, V. (1862). *Les Misérables*. A. Lacroix, Verboeckhoven & Cie.
- KUROSAWA, A. (Director). (1952) *Ikiru* [película]. Toho.
- LANG, S. (Director). (2018) *Irreplaceable You* [película]. ACE.
- LÓPEZ ÁLVARO, V. (2016). *Trude Sojka: sobrevivencia, creación artística y resiliencia* [tesis doctoral]. Universidad Andrina Simón Bolívar.
- MACHKOVECH, S. (2016). *That Dragon, Cancer: A game that wrestles with grief, hope, and faith*. *Ars Technica*. Recuperado de <https://arstechnica.com/gaming/2016/01/that-dragon-cancer-a-game-that-struggles-with-grief-hope-and-faith/>
- MANCIAUX, M. (ed.). (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- MERCERO, A. (Director). (1993) *Planta 4ª* [película]. Bocaboca Producciones.
- MOSCOSO, J. (2011). *Historia cultural del dolor*. Taurus.
- NUMINOUS GAMES. (2016). *That Dragon, Cancer*. Numinous Games.
- REALTIME ASSOCIATES. (2006). *Re-Mission*. HopeLab.
- REALTIME ASSOCIATES. (2013). *Re-Mission 2*. HopeLab.
- ROAS, D. (2012). Pragmática del microrrelato: el lector ante la hiperbrevedad. En A. Calvo y J. Navascués (eds.), *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano* (pp. 53-64). Iberoamericana-Vervuert.
- SHORT, E. (2016). *That Dragon, Cancer* (Numinous Games). Recuperado de <https://emshort.blog/2016/01/12/that-dragon-cancer/>
- STRACZYNSKI, J.M. (2006). *Amazing Spider-Man #36* [comic]. Marvel.
- WORTMAN, C.B. y SILVER, R.C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 249-357.

TEORÍA Y TÉCNICA DE LA CREACIÓN LITERARIA: EL APRENDIZAJE DE LOS CUENTOS MEDIANTE EL DISEÑO DE UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

DRA. CARMEN MARÍA LÓPEZ LÓPEZ

DRA. ANA M. GIMÉNEZ GUALDO

DRA. M. ÁNGELES CANO MUÑOZ

Universidad Católica de Murcia, España

RESUMEN

Este estudio plantea el diseño de un taller de escritura creativa con el fin de incentivar la creación literaria de cuentos en los futuros docentes. En el proceso del aprendizaje lectoescritor, y con el propósito de fomentar la escritura en el marco de la Educación Superior, la presente propuesta se articula como una revisión teórica de distintas cuestiones comenzando con un recorrido sobre los hábitos lectores y las claves del aprendizaje literario del código escrito. En este sentido, la familia juega un papel clave y modulador para la motivación y la generación del hábito lectoescritor, generando un ambiente positivo orientado a esta práctica con los hijos. Estas experiencias se enriquecen y amplían en el contexto escolar, donde los conocimientos literarios de los docentes median en las prácticas de educación lectora que ofrecen a sus alumnos. Pero, ¿conocen los futuros docentes en formación la dinámica de creación literaria desde un punto de vista de los cuentos como instrumentos didácticos de gran potencial para su inclusión en las aulas de educación infantil y primaria? Este interrogante se aborda en la segunda parte de esta propuesta para continuar en la tercera, reflexionando en torno al protagonismo del docente y su rol en la iniciación literaria.

Una vez ofrecida la revisión de estas cuestiones teóricas preliminares, el estudio se centra en diseñar una propuesta de innovación basada en un taller de escritura creativa dirigido a los alumnos de los Grados en Educación Infantil y Primaria. A través de la profundización en aspectos nucleares como los orígenes de la creación a partir de los conceptos de *ingenium/lars* horacianos, se plantearán la creatividad desde el marco de la Retórica y, sucesivamente se proporcionarán métodos de escritura narrativa así como estrategias lingüístico-comunicativas del género cuento (lenguaje, estilo y otros recursos literarios como las figuras retóricas o tropos, tales como onomatopeyas, anáforas, paralelismos o similitudes). La finalidad de la propuesta estriba en recuperar dos ejes o contextos (familia y escuela) en la formación literaria de los futuros docentes, y potenciarlos mediante la creación literaria en el Marco de la Educación Superior. El

buen funcionamiento y, por ende, el éxito del taller radicaré en el aprendizaje y puesta en práctica de dichas convenciones literarias dentro de un proyecto capaz de ofrecer múltiples enfoques de escritura creativa.

PALABRAS CLAVE

Creación literaria, Escritura creativa, Hábitos lectores, Educación Superior, Cuentos

INTRODUCCIÓN

La literatura no nació el día en que un chico llegó corriendo del valle neanderthal gritando “el lobo, el lobo”, con un enorme lobo gris pisándole los talones; la literatura nació el día que un chico llegó gritando “el lobo, el lobo”, sin que le persiguiera ningún lobo. [...] Entre el lobo de la espesura y el lobo de la historia increíble hay un centelleante término medio. Ese término medio, ese prisma, es el arte de la literatura (Nabokov, 2001, pp. 28-29).

De entre todas las artes, quizá ninguna como la literatura para aproximarnos al poder sugestivo de la ficción. Escribía Nabokov que la literatura no nació el día que alguien vio y escribió un relato sobre un lobo, sino cuando precisamente gritó “el lobo, el lobo” sin existir lobo alguno. Sirva este relato del escritor sobre la potencia desbordante de la creación para introducirnos en las claves de la escritura creativa; precisamente porque en el trecho que media entre la realidad referencial y los actos literarios se albergan la fantasía, el espacio en blanco, lo que aún está por escribir.

Por infortunio, los planes de estudio distan muchas veces de ofrecer una formación integral en lectura y escritura, en detrimento del enriquecimiento profesional de quienes tendrán entre sus funciones principales la promoción lectora. Ante este escollo en la enseñanza de la lectoescritura, los cuentos se erigen como herramientas didáctico-lúdicas que permiten trabajar cuestiones curriculares y transversales. Este estudio parte de la convicción de las posibilidades didácticas y lúdicas del taller de escritura, con el fin de despertar el interés de los alumnos hacia la creación literaria. Cabe preguntarse entonces ¿para qué leer? ¿Para qué

escribir? ¿Para qué sirven los libros? Valga esta reflexión de José María Merino para dar respuesta a estas preguntas:

Este libro te hará comprender que en las novelas hay también misteriosos espejos, y que en sus personajes puedes estar reflejado tú mismo en una perspectiva que nunca antes habías podido imaginarte, haciendo viajes interiores (Merino, 2005, p. 21).

La lectura y la escritura descubren aspectos fascinantes de la realidad. Revelan hechos misteriosos. Nos ayudan a conocernos a nosotros mismos y a los demás. Conscientes del desafío que supone incentivar el gusto lector entre los futuros docentes, este estudio ofrece el diseño de un taller de escritura a partir de los cuentos con el fin de que los alumnos desarrollen su competencia en escritura creativa.

1. HÁBITOS LECTORES Y DIDÁCTICA DE LA LECTOESCRITURA EN EDADES TEMPRANAS

“El ser humano es sobre todo un animal narrativo” (Delmiro, 2002, p. 18). Así comienza una de las aproximaciones al contexto de la escritura creativa en las aulas. Y es que, tanto el proceso de lectura como los hábitos lectores han ido adquiriendo un protagonismo esencial desde los primeros niveles educativos aunque por contra, no han sido objeto de una concreción curricular con una oferta didáctica específica (Quintanal, 1996). Esto puede ser debido a que desde el momento en que la lectura se transforma en una actividad escolar apoyada en el texto escrito, deja de tenerse en cuenta (Delmiro, 2002). Si bien en la actual oferta formativa de muchas universidades existen materias que trabajan de forma más específica la didáctica y animación lectoescritora en los Grados de Educación Infantil y Primaria, esto no es una realidad generalizada en toda la Educación Superior por la cual los futuros docentes se sientan realmente capacitados para su futura implementación en el aula, principalmente en esa etapa temprana de aproximación, tan esencial para generar hábitos y motivación hacia la lectoescritura.

La lectura y la escritura son dos herramientas básicas y poderosas que cimentan las bases del desarrollo cognitivo en niños y adolescentes.

Ambas juegan un papel fundamental para la adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de toda la vida. La iniciación a ambos en la etapa temprana y en el aula por parte del docente, es crucial para favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión que suponen un objetivo básico del currículum de Educación Infantil. En la Educación Primaria, estos aprendizajes iniciales se concretan a partir de la consolidación del proceso lectoescritor a través de la producción de textos escritos y otras técnicas que ayuden a fomentar la creación literaria como es el caso del cuento.

En el proceso de adquisición lector, el docente debe partir de la base de si este aprendizaje igualmente se trabaja en el contexto familiar en el que, precisamente, se van configurando los primeros hábitos de comportamiento con los que se consolidan otros aprendizajes en la infancia. Todo ello, partiendo de la reflexión sobre el modo en que el cerebro de los niños, la experiencia y la personalidad interaccionan para producir el contenido que será reproducido en el texto escrito. Así, en el proceso de lectura se conjugan dos actos complementarios que cabe conocer para su posterior consideración en la enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Estos son: la *interpretación del mensaje gráfico* y la *motivación*. Siguiendo a Quintanal (1996), en la interpretación del mensaje participan: a) la fluidez, b) la comprensión y c) la integración estructurada a partir de la cual de manera veraz el docente (en este caso), es consciente que el niño no solo sabe algo que antes desconocía, sino que sabe relacionarlo con la información anterior. El segundo acto comprende la motivación determinada a la par por el interés, la necesidad y el hábito.

El proceso lectoescritor se erige, construye y desarrolla en los dos principales contextos de socialización de los niños como son la familia y la escuela. Si bien, en edades tempranas incluso la motivación, el interés y la necesidad se deben generar y crear a partir de propuestas didácticas que alienten la curiosidad por saber, imaginar, construir, para despertar una motivación e interés que sea intrínseco como paso previo a la construcción del hábito.

Tomamos el planteamiento de Delgado (2007) en su reflexión en torno a los fundamentos del proceso lector, que dicta así:

Si escribir plasma la reflexión interior, leer es desplegar en uno mismo la reflexión de otro que significa lo escrito, siguiendo un proceso en el que se entrelazan los argumentos propios con los de otros, creando la trama mental al relacionar los significados; es decir, las lecturas (Delgado, 2007, p. 41).

El hábito lector no es algo innato, más puede ser despertado y desarrollado desde la infancia y adquirido mediante el aprendizaje, controlando el impacto y las prácticas de la lectura en esta etapa de desarrollo. De ahí, la importancia de fomentarlo poniendo el énfasis en desarrollar la competencia y afición lectora y el disfrute personal (Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017). En la misma línea, Baquero y Doria (2017), apuntan que la lectura exige pensar, comprender, observar el mundo a través del libro, interpretar y analizar su contenido produciendo efectos en la persona como son: a) la imaginación, b) el procesamiento de la información y c) la producción de conocimiento. Es por ello que, en la escuela y en la institución universitaria que es el contexto en el que nos enmarcamos, se debe formar a los futuros docentes en competencias para la enseñanza de la lectura y la escritura infantil y para ello, hay que saber abrir espacios permanentes a través de estrategias acordes con las necesidades de los educandos. En esta línea, cabe considerar una serie de principios generales en el proceso de adquisición del hábito lector (Guerrero, Valledor y Ponce de León, 2018):

- Se desarrolla en la actividad: por lo que hay que propiciar condiciones para que aparte del disfrute de la lectura, la persona participe creativamente de la construcción/reconstrucción del texto
- Se desarrolla en la constancia: estimulando a los educandos a que lean de forma sistemática
- Es resultado del ejercicio: logrando la automatización de las operaciones del proceso lector
- Cabe considerar la preparación del sujeto y sus conocimientos lingüísticos y culturales previos

En este hábito es sobre todo la conducta del maestro, el “enseñante”, la que es capaz de reforzar las respuestas acertadas de los niños, y su aprobación, junto con gestos de asentimiento, elogios, interés y mirada afectuosa (Toro y Cervera, 2014) la que logrará que el proceso de adquisición de la lectura sea un camino de aprendizaje y motivación para los discentes. Adquiridas las bases de la lectura y el inicio en los hábitos lectores, la escritura, según Hanán (2018), supone una práctica y experiencia integradora en tanto que emana de la lectura como fuente de inspiración e implica la exploración del lenguaje, sentimientos, ideas, para encontrar la mejor forma de expresión, entre los que cabe protagonizar al cuento como herramienta plausible para la creación literaria y la transmisión de conocimientos, valores y emociones.

La propuesta de taller que se presenta parte del convencimiento de que su puesta en práctica a través de la invitación a la creación e imaginación literaria a partir del cuento, es un recurso viable para los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria en formación, para fomentar el hábito lectoescritor en sus alumnos, preparándolos para la vida y para participar de forma más activa en la sociedad.

1.1. EL FOMENTO DE LA ESCRITURA CREATIVA EN LA ETAPA INFANTIL Y SU CONTRIBUCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El desarrollo y fomento de la escritura creativa conlleva múltiples ventajas ya que favorece los procesos cognitivos relacionados con el procesamiento, la organización y la gestión de la información para su posterior expresión en forma de narración oral y escritura. Impulsa la creatividad ya que supone generar escenarios diferentes a los habituales dejándose llevar por la imaginación. Escribir, además, permite cuidar la salud, convirtiéndose en una herramienta terapéutica que ayuda a reducir la ansiedad, deja salir pensamientos limitantes y permite trabajar la atención focalizada (Navarro, 2019).

En el proceso de adquisición de la escritura confluyen diferentes variables que todo docente debe conocer y considerar para lograr un acercamiento motivador a la misma como son: a) la conciencia fonológica, b) la velocidad de denominación y c) el lenguaje oral. Este último, se verá claramente reforzado y enriquecido por la lectura. La investigación de

Gutiérrez-Fresneda (2017), analiza precisamente el efecto positivo que sobre el rendimiento en el aprendizaje de la escritura tiene el refuerzo de las tres variables comentadas previamente. Sus resultados concluyen que la instrucción en esas variables/habilidades contribuye a la mejora significativa en el aprendizaje del sistema de la escritura en los niveles iniciales de escolarización. Igualmente, el aprendizaje de la lengua escrita y el hábito lector a través de la sistematización de distintos métodos de lectura y escritura guiada, individual y compartida, y el aumento en el tiempo de exposición a ambos procesos, permiten acercar al alumnado a los contenidos curriculares de la enseñanza primaria y secundaria, con mayores garantías de éxito. En otro estudio similar, Albuquerque y Alves-Martins (2016), encuentran mejoras en las habilidades de escritura y lectura tras la aplicación de un programa de intervención específico, con una mejora en los niños de educación infantil en la comprensión del sistema alfabético y en la representación de unidades fonéticas por escrito durante la etapa preescolar y el inicio de la etapa de educación primaria. Otros métodos como la copia y la exactitud en el dictado mediante una intervención curricular concreta, también son apuestas estadísticamente efectivas sobre el rendimiento y aprendizaje de la escritura en la etapa infantil (González y Delgado, 2007), tareas que pueden formar parte de un proceso de creación literaria en el reconocimiento y redacción de cuentos cortos para su exposición y tratamiento en el aula.

Recapitulando. Todo docente o futuro docente en las etapas educativas tempranas (educación infantil y educación primaria) debe conocer los mecanismos que favorecen el desarrollo inicial de la lectura y escritura y, basándose en recursos como el cuento (entre otros), favorecer tiempos y espacios para su inclusión en el aula. El cuento, y su proceso de creación a través de la escritura creativa impulsan el desarrollo de la imaginación tan crucial para el desarrollo cognitivo e integral del ser humano, más si cabe si se trabaja desde la etapa preescolar.

El advenimiento y naturalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha potenciado la inclusión de las mismas en las aulas y sobre todo, su uso didáctico con los menores para la generación de conocimiento y el intercambio comunicativo. En los últimos años, se han sucedido numerosas experiencias en las que las TIC

apuestan por la literatura digital a través de experiencias didácticas como son la creación de microcuentos para una red social. En este sentido, destaca la investigación cualitativa de Cascales y Carrillo (2018), en la que se concluye que las redes sociales como Twitter contribuyen a desarrollar el pensamiento divergente del alumnado para materializarlo en el proceso de creación literaria. Además, las construcciones de los futuros docentes en formación según se desprende de esta investigación, fueron concisas por las particularidades de la red social, a la par que permitió la exposición de ideas inusuales, con contenidos llamativos y originales. Ya sea desde con la utilización de las TIC como desde un método más tradicional, la escritura creativa se atisba como una oportunidad para la composición espontánea literaria que parte del poder de la imaginación del sujeto, permitiendo estimular precisamente los procesos de pensamiento divergente tan importantes en la edad preescolar.

A colación de la conexión entre literatura y creatividad:

La literatura y su conexión con la creatividad se definen en la medida que la literatura infantil posibilita en los niños la interacción con los diversos lenguajes y expresiones, y ofrece un contacto con la forma y sonoridad de la lengua, al tiempo que le permite estimular al niño a contar, cantar, crear, expresar y jugar con su lengua (...) (Sánchez, Morales y Rodríguez, 2017, p. 70).

1.2. LOS CUENTOS: HERRAMIENTAS DIDÁCTICO-LÚDICAS PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA Y LA CREACIÓN LITERARIA

El cuento se presenta como un género de la literatura, un mecanismo pedagógico, didáctico y lúdico a través del cual se procura entretenimiento, gozo, diversión, compaginando sucesos fascinantes, ficticios, con otros que pueden ser veraces y reales, trasladando a oyentes y lectores a un mundo de imaginación (Fernández, 2010). Su inclusión en el aula tanto en edades tempranas como en educación secundaria e incluso en el contexto universitario, lo constituye como un medio metodológico estimulante que permite la interacción de los participantes en la clase, el desarrollo de habilidades comunicativas, y otras vinculadas con las competencias ciudadanas despertando el interés por lo público y lo social (Jaramillo, 2012).

Si bien, una de las principales finalidades del uso del cuento en la etapa de Educación Infantil es precisamente el aprendizaje significativo enmarcado en historias y narraciones reales o ficticias, hecho que cobra más sentido por el carácter globalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje que caracteriza a esta etapa de acuerdo a lo expuesto en el currículum. Son numerosas las experiencias que avalan que el uso del cuento tradicional como por ejemplo, *Peter Pan*, *Aladdin* o *Pocahontas*, son útiles para el tratamiento de contenidos y objetivos curriculares de una forma significativa y lúdica (Vivas, 2020). A la par, la lectura de cuentos y la creación literaria de los mismos, plantea un escenario proclive para iniciar el diálogo entre los estudiantes (Sandoval, 2005), entre estudiantes y el docente, rescatando conocimientos previos y suscitando interrogantes a situaciones desde las que se imbricarán las nuevas aportaciones que renazcan del proceso de creación. De hecho:

Cuando los cuentos son introducidos en las mentes de los discentes, los hace imaginar un mundo fantástico donde todo es posible y se establecen relaciones con la naturaleza y los animales, y la realidad viviente del niño (a) juega un papel fundamental en su formación integral (Jiménez y Gordo, 2014, p. 157).

Pero el cuento no solo alimenta la imaginación, sino que permite el desarrollo de ejercicios de lectura heterónoma que, con la debida práctica y acompañamiento por parte del docente y la familia, se puede ir convirtiendo en una lectura interesada y placentera (Jiménez y Gordo, 2014). Si a este medio pedagógico se le suma la música, los cuentos musicales se presentan como una técnica muy valiosa para abordar objetivos, contenidos y competencias curriculares propios de la etapa preescolar (Maeztu, 2015), como de otras áreas curriculares (Yagüe y González, 2019). En una aproximación actual, el cuento con tintes matemáticos y en diversos formatos, permite potenciar la creatividad, aumentar la implicación del alumnado en la materia, mejorar el rendimiento en la adquisición de conocimientos y habilidades propios de la competencia matemática, como aumentar la satisfacción y predisposición al aprendizaje del alumnado (García, Garrido y Marcos, 2020).

Igualmente, el cuento fomenta y facilita el pensamiento divergente, sobre todo, pero también el pensamiento convergente permitiendo aunar

conocimientos previos con otros nuevos, formular preguntas, indagar, construir hipótesis de sucesos, y principalmente, creando en el aula, tanto con niños como con adolescentes y universitarios, espacios de aprendizaje individual y compartido (Jiménez y Gordo, 2014). Por ende, sostenemos que, la aplicación y el uso de los cuentos en la formación de futuros docentes facilita la adquisición de competencias, hecho que trasladado a etapas educativas infantiles supone con garantías de no equivocarnos, el mismo efecto.

2. EL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO LECTOESCRITOR DE LOS ALUMNOS

En el camino lectoescritor que los menores inician en el hogar, los docentes tienen un papel fundamental como guías de este recorrido, pues la formación lectoescritora es una de las principales funciones a desempeñar con el alumnado en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Del mismo modo, los docentes tienen su propia trayectoria pasada y presente como lectores y escritores, que media en la educación lectoescritora que ofrecen en el aula.

Atendiendo al comportamiento lector de los docentes, existen múltiples investigaciones al respecto que principalmente se han dirigido a: a) indagar sobre las vivencias que han influido en sus biografías lectoras; b) estudiar la relación entre sus experiencias lectoras y sus creencias y actitudes hacia la lectura; c) analizar la influencia de esas experiencias en su desarrollo personal y docente durante su formación, y d) utilizar sus experiencias de lectura como estrategia de capacitación docente. Estos cuatro aspectos convergen en un único foco de atención, que es el estudio de la influencia que ejerce la relación que los docentes mantienen con la lectura sobre sus prácticas educativas vinculadas a esta (Granado y Puig, 2015).

Se habla así del docente como sujeto lector y sujeto didáctico que como enseñante es, lo que nos lleva a resaltar la necesidad de pensar en la formación inicial del profesorado como un factor clave para incidir en la

construcción del “sujeto lector didáctico” (Munita, 2016). Sin embargo, las investigaciones revelan que los hábitos lectores de los futuros docentes son insuficientes, manteniendo una visión instrumental de la lectura y la literatura, así como una motivación extrínseca hacia la práctica lectora. Asimismo, los estudiantes de Magisterio son lectores poco asiduos e inmaduros, de textos prescritos por sus estudios y de libros de moda o de gran impacto mediático. Frecuentan poca variedad de textos y no dan gran valor a los libros, utilizando de manera esporádica las bibliotecas. Además, sobreestiman su práctica como lectores, pero reconocen sus carencias de formación en este sentido, de lo que también se aquejan los profesores universitarios (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2019; Colomer y Munita, 2013; Elche y Yubero, 2019; Granada, 2014; Granada y Puig, 2014).

En lo que respecta a la dimensión práctica de la literatura, la escritura, es igualmente necesario remarcar la importancia de la formación de los maestros y maestras en el uso de la palabra escrita. Como expresa Delmiro (2002):

No se avanzará ni un ápice en el objetivo de conseguir que los alumnos y alumnas escriban en el aula si el profesorado no es capaz, en primerísimo lugar, de hacer inteligible ante el alumnado, en el bregar didáctica de cada día, la importancia que tiene para su vida cotidiana el trabajo de comprensión, producción e interpretación de textos literarios. (p. 17)

No obstante, las evidencias científicas tampoco revelan unos datos muy esperanzadores. Según el estudio llevado a cabo por España (2011), el alumnado de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria no posee el nivel C1 de español en lo relativo a textos escritos. Esto se debe a que los estudiantes cometen errores más profundos que las tradicionales faltas de ortografía, pues fallan en la ordenación general del texto y en la construcción de párrafos de manera coherente. Además, tienen dificultades para limitar y relacionar las distintas oraciones que conforman un párrafo, sobre todo por no usar correctamente los signos de puntuación, así como los conectores y marcadores del discurso. Tampoco el lenguaje suele ser apropiado por no cuidar la formalidad en la expresión, aunque la frecuencia de aparición de errores ortográficos es baja. Concluye el autor que estas no son dificultades causadas por

desconocimiento de las reglas gramaticales u ortográficas, sino por problemas en la manera de aplicar esas reglas para trasladarlas a un texto.

El desarrollo de lo que algunos autores vienen a llamar “alfabetización académica”, no solo implica la capacidad del estudiante para leer y escribir sobre una disciplina particular, sino que también transforma su identidad personal y social (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015). En consecuencia, la formación lectoescritora del alumnado universitario es un reto para el profesorado de todas las titulaciones, pero es especialmente relevante en aquellos grados que habilitan al ejercicio profesional del desarrollo lectoescritor de otros, como exponemos al inicio de este apartado. Los planes de estudio del profesorado deberían promover una formación integral en lectura y escritura, pues la enseñanza de estas competencias se nutre de los conocimientos y el valor que los docentes otorgan a las mismas para apoyar e incentivar el interés del alumnado hacia el mundo literario.

No se avanzará ni un ápice en el objetivo de conseguir que los alumnos y alumnas escriban en el aula si el profesorado no es capaz, en primerísimo lugar, de hacer inteligible ante el alumnado, en el bregar didáctica de cada día, la importancia que tiene para su vida cotidiana el trabajo de comprensión, producción e interpretación de textos literarios (Delmiro, 2002, p. 17).

3. EL ARTE DE CONTAR CUENTOS: DISEÑO DE UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

3.1. ORÍGENES DE LA CREACIÓN LITERARIA: *INGENIUM/ARS*

En su texto *La cocina de la escritura*, Daniel Cassany sugiere que el proceso de escritura debe ser similar al de “las piedras preciosas para conseguir su brillo” (Cassany, 1993, p. 61). Si bien esta afirmación de Cassany alude a los escritores profesionales que, día a día, tratan de perfeccionar su técnica y pulir el instrumento con el que trabajan (las palabras), los aprendices de escritores o principiantes en el arte de escribir cuentos suelen empezar de cero hasta hacerse con técnicas de escritura que, en etapas sucesivas, les permitan el dominio de la creación literaria.

Para estos escritores en ciernes, la práctica del taller de escritura se considera una estrategia idónea para aproximarse a la creación. De hecho, si revisamos las teorías sobre los orígenes de la creación literaria, la dualidad entre la inspiración y el talento ya se planteó en uno de los estudios de preceptiva poética pioneros de la antigüedad conocido como *Arte Poética* o *Epístola a los Pisones* de Horacio. En este texto funcional, el poeta estableció una dialéctica entre el *ingenium* y el *ars*. Mientras que el *ingenium* se correspondería con lo que desde el romanticismo se conoce como el genio creador, la creatividad desbordante o el talento innato de los escritores, el *ars* alude a la práctica artística cultivada, es decir, a la importancia de la educación literaria para alumbrar una obra de arte, que no es fruto del ingenio, sino del esfuerzo y el perfeccionamiento de la creación.

A lo largo de los siglos, la cuestión sobre la creación literaria ha basculado entre estos dos polos: quienes se han aferrado a la idea de que solo el talento o las capacidades innatas y geniales de la persona permitirían crear y; por otro, la de quienes sostienen que es posible cultivar y educar ese talento mediante la formación o el perfeccionamiento de la técnica. Para el diseño del taller que ahora nos ocupa, nos decantamos por la segunda alternativa: el *ars* horaciano. Desde esta premisa es posible proporcionar a los estudiantes distintas estrategias creativas para escribir cuentos.

3.2. PLANTEAMIENTO DESDE LA RETÓRICA

El planteamiento del taller recurre a las distintas fases en que se estructura el discurso desde la Retórica o arte del buen decir (*ars recte dicendi*) (Cicerón, 1927; Quintiliano, 1970). Para iniciar la escritura, es conveniente concentrarse en el tema y anotar en un papel todo lo que viene a la mente del escritor (Cassany, 1993). La técnica de la lluvia de ideas o del torbellino de ideas puede resultar fructífera para aproximarse a la *inventio* del texto. En segundo lugar, es interesante pensar en la estructura o forma interna que tendrá el cuento. Esta cuestión se denominó desde la retórica *dispositio*, por cuanto aborda la disposición estructural de los elementos de la narración (por ejemplo, si la estructura es tripartita al modo de introducción, nudo y desenlace). El tercero de los

estadios, la cuestión de la *elocutio*, radica en el acto mismo de escribir un discurso. Es la escritura en acto. Por último, la retórica concibe dos estadios sucesivos a la escritura: *memoria* y *actio*. Mientras que la memoria se refiere a la importancia de recordar los relatos o atesorar los cuentos en nuestra memoria, la *actio* alude a la puesta en práctica o la actuación de lo escrito. En este quinto estadio tendrían cabida las dramatizaciones de cuentos o los cuentacuentos al finalizar el taller.

3.3. ESTRATEGIAS CREATIVAS: HACIA EL DISEÑO DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Como viene constatándose, la creación literaria es un proceso complejo que requiere de una mínima estimulación por parte del docente. Álvarez-Angulo (2010: 93) sostiene que el aprendizaje de la escritura debe “enfaticar el proceso de escribir” (2010, p. 93). El buen funcionamiento y, por ende, el éxito del taller radicará en el aprendizaje de algunas estrategias lingüístico-comunicativas dentro de un proyecto capaz de ofrecer múltiples posibilidades y enfoques de escritura creativa. Por infortunio, no existe una fórmula mágica para la creación y, sin embargo, sí pueden proporcionarse distintas estrategias partiendo de algunos fundamentos lingüísticos:

La escritura consiste en aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura, pero también para sí mismos. Las ideas son como plantas que hay que regar para que crezcan. (Cassany, 1993, p. 54)

Distintos autores han constatado cómo el lenguaje de los cuentos utiliza metáforas e imágenes poéticas (Lakoff y Johnson, 2001) que son cercanas a los niños. Por tanto, el lenguaje de los niños se nutre de expresiones metafóricas, metonímicas y simbólicas que le otorgan un funcionamiento no tan distinto a la poesía. Por ejemplo, “Mamá, ¿me apagas los ojos?”, le dijo Mar, con 2 años, a su madre, pidiéndole que le ayudara a dormirse” (García Carcedo, 2004, p. 73) puede ser una frase dicha intuitivamente por un niño que, incorporada a los diálogos del cuento, puede crear un poderoso efecto poético. En este sentido, la indistinción tan frecuente entre el lenguaje estándar y el lenguaje literario se convierte en un instrumento idóneo para la creación literaria infantil y juvenil

“por su falta de conciencia de determinadas reglas de funcionamiento del mundo y de la gramática, o, precisamente, por una excesiva conciencia de las reglas y un desconocimiento de las excepciones” (Ceballos Viro, 2016, p. 122). Por ello, será de utilidad el conocimiento distintas figuras literarias y tropos configuradores del lenguaje literario: metáforas, metonimias, símiles o comparaciones (García-Barrientos, 2014).

Desde la *Gramática de la fantasía*, Rodari aporta la triada imaginación-juego-libro que suele funcionar como instrumento creativo en el marco de la literatura infantil. En tanto que la fantasía permite crear y recrear la realidad, la literatura está cercana al juego (en sentido lingüístico) para dotar de una dimensión lúdica a las palabras y a las cosas, mediante invenciones lingüísticas y conceptos semánticos que aportan una nueva significación.

En esta dimensión lúdico-creativa del acto de escribir, García Carcedo (2011) propone realizar ejercicios lúdicos de aproximación a la escritura. Estas actividades, de muy diversa índole, se conciben a modo de propuestas de transformación de los textos basados en criterios formales o semánticos. La autora propone ejercicios de transformación por reducción (escisión, concisión o condensación), como por ejemplo, modificar la estructura del cuento, eliminar o subvertir alguna de sus partes; ejercicios de transformación pragmático-referencial, en la que se modifica el contexto o la situación comunicativa donde acaecen los acontecimientos. Es posible también la transformación semántico-global, donde el significado o valor conceptual del cuento cambian al haberse trastocado los ideales de ese mundo. A su vez, la transformación estructural y organizativa introduce cambios en el esqueleto del relato, por lo que afecta al modelo tripartito (introducción, nudo y desenlace) que suele ser arquetípico en los cuentos. Son posibles también las transformaciones que aluden al cronotopo o a los elementos espacio-temporales, así como las propuestas de imitación referidas al estilo. En esta última vertiente, se pueden establecer versiones de un mismo cuento (seria, cómica, paródica, etc.).

Todas estas claves o estrategias creativas cobrarán sentido pleno cuando se inserten dentro de un taller: “El éxito estriba en no limitar la creación

poética a una actividad aislada, sino integrarla en una metodología de taller o de proyecto, o bien otorgar una continuidad semanal a este tipo de prácticas” (Ceballos Viro, 2016, p. 126).

3.4. DESARROLLO DEL TALLER

El taller se ha diseñado para llevarse a cabo en 16 sesiones, haciéndolo corresponder con los contenidos de lectoescritura y conocimiento literario. Para ello se estructurará en tres grandes bloques: “Introducción al arte de contar cuentos”, “Narratología del cuento” y “Taller de creación literaria”. Las dos primeras partes del proyecto tendrán lugar entre las sesiones 1-8, mientras que al taller de creación literaria se dedica toda la segunda parte (sesiones 8-16) dado el tiempo que requiere dominar distintas técnicas de escritura. A continuación, se describen las partes del taller:

1. “Introducción al arte de contar cuentos”: explicación acerca del origen de los cuentos, así como de la evolución del género cuento desde la literatura popular de tradición oral hasta el arte del cuento escrito moderno y contemporáneo.
2. “Narratología del cuento”: exposición teórica de los principios rectores del cuento, desde elementos como el narrador, los personajes, el espacio, el tiempo, así como distintas categorías y arquetipos propios de los cuentos folklóricos (la bruja, el mago, la princesa, el ogro...), basándonos para ello en el índice de los tipos propuesto por Aarne-Thompson sobre el relato maravilloso (Camarena y Chevalier, 1997), así como en las tipologías del cuento maravilloso expuestas por Vladimir Propp en *Morfología del cuento* (1928). Una vez transmitidos los conceptos narratológicos y ejemplificados con relatos clásicos, finaliza el primer bloque de formación en la competencia lectoescritora de cuentos.
3. “Taller de creación literaria”: en esta segunda parte del proyecto se pasa de la teoría a la acción. Por tanto, se ofrecen estrategias e instrumentos, así como ideas creativas para ponerlas en práctica mediante la escritura que configuran el diseño de un

modelo de intervención didáctica (estos aspectos se desarrollan con mayor profundidad en el apartado 3.4 de este estudio). Ensayar la escritura, practicar e inventar son los principios que articulan esta segunda parte del taller. Para este primer contacto con la escritura, se dan dos alternativas: a) escritura en grupos (escribir un relato en cada sesión y compartirla con el resto de los grupos); b) escritura individual (escribir un cuento de forma individual para potenciar así la fantasía, la imaginación y, en definitiva, el pensamiento creativo). Además, mediante la lectura en voz alta a modo de cuentacuentos, el docente dará un *feedback* continuo a los alumnos sobre los cuentos creados.

CONCLUSIONES

Este estudio ha abordado diversas perspectivas teóricas y técnicas de creación literaria para focalizar su atención en el aprendizaje de los cuentos en el marco de un taller de escritura creativa. Ante la necesidad acuciante de que desde las universidades se fomenten las prácticas lectoescritoras de los futuros docentes, el estudio se ha articulado en torno a tres grandes ejes de sentido. Mientras que los dos primeros abordan, por un lado, la lectura y escritura en el contexto escolar y, por otro, la importancia de las familias en la educación lectora, el tercero ofrece el diseño de un taller de escritura creativa a través de los cuentos. La novedad del taller ha sido su enfoque teórico-práctico, capaz de aunar principios teóricos sobre el arte de la escritura (“Introducción al arte de contar cuentos” y “Narratología del cuento”) y, la escritura en sí misma (“Taller de creación literaria”).

Con todo, este estudio se plantea no como un proyecto cerrado sino como *work in progress*, por cuanto aún sus resultados no se han volcado sobre la práctica educativa. Pretende realizarse en la asignatura de “Comunicación oral y escrita” y, desde estas consideraciones, sería interesante estudiar en una futura incursión teórica los resultados del taller, así como sus efectos en la competencia creativa de los alumnos basándonos en un cuestionario de la escala Likert para medir sus aptitudes creativas sobre el género cuento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBURQUERQUE, A. Y ALVES-MARTINS, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 592-625.
<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2016.1196913>
- ÁLVAREZ-ÁNGULO, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- ÁLVAREZ-ÁNGULO, C. Y DIEGO-MANTECÓN, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096.
<https://doi.org/10.5209/iced.60082>
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. Y PASCUAL-DÍEZ, J. (2019). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *RIES, Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 57-75.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- BAQUERO, M. L. Y DORIA, R. (2017). Transformación de las prácticas de aula en la escuela para la construcción del hábito lector. *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 49-62. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1060>
- CAMARENA, J. Y CHEVALIER, M.. (1997). *Catálogo tipológico del cuento folklórico español: cuentos de animales*. Grados, Biblioteca Románica Hispánica.
- CANO, M. Á. (2007). El papel de las familias en los hábitos lectores de los hijos. En V. Sanchís, L. C. Palomo y A. Andúgar (eds.), *Además de la palabra: aproximaciones interdisciplinarias a los estudios literarios* (pp. 172-182). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- CASCALES, A. Y CARRILLO, M^a (2018). Creatividad, microcuentos y redes sociales en el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Creatividad y Sociedad* (27), 123-144
- CASSANY, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- CEBALLOS, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. UNIR.
- CICERÓN, M. T. (1927). *Obras completas*. Volumen II. Hernando.
- COLOMER, T. Y MUNITA, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-44.

- DELGADO, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 3, 39-53.
- DELMIRO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Editorial GRAÓ.
- ELCHE, M. Y YUBERO, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- ESPAÑA, E. (2011). Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas. *Normas, Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 37-51.
- FERNÁNDEZ, C. G. (2010). El cuento recurso didáctico. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 26.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERO_N_01.pdf
- GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (2014). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Arco Libros.
- GARCÍA, D. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.370071>
- GARCÍA CARCEDO, P. (2004). Lenguaje infantil y poesía: “cantan las niñas en alta voz”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 57-75.
- GARCÍA CARCEDO, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 33, 49-59
- GONZÁLEZ, C. (2011). *Didáctica de la lengua en la escuela infantil*. Editorial GEU.
- GONZÁLEZ, M. J. Y DELGADO, M. (2007). Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 651-677.

- GRANADO, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- GRANADO, C. Y PUIG, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de los libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- GRANADO, C. Y PUIG, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- GUERRERO, J., VALLEDOR, R. F. Y PONCE DE LEÓN, R. A. (2018). El desarrollo del hábito lector en los educandos. *Opuntia Brava*, 10(4), 315-325.
- GUTIÉRREZ-FRESNEDA, R. (2017). Estudio longitudinal sobre el fomento de las habilidades de escritura en el periodo de alfabetización inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 137-143.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.002>
- GUZMÁN-SIMÓN, F. Y GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (2015). La alfabetización académica en la universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5018>
- HANÁN, F. (2018). ¿Qué escriben los niños? Propuestas para la escritura creativa en el siglo XXI. *Educación y comunicación*, 16, 129-140.
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2018.vi.ii6.12>
- HORACIO, Q. (2008). *Arte poética*. Gredos.
- JARAMILLO, C. J. (2012). El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Plumilla Educativa*, 9(1), 85-101.
- MAETZU, C. (2015). El cuento musical en educación infantil. *Revista Arista Digital*, 60, 8-16.

- MERINO, J. M. (2005). Leer, una aventura diferente. En P. C. Cerrillo y J. García-Padrino (eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 25-29). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MOROTE, B. (2014). La escritura creativa en las aulas del Grado de Primaria. Una investigación-acción. *Tonos digital. Revista de Estudios Filológicos*, 26.
https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-18-la_escritura_creativa_en_el_grado_de_primaria.htm
- MUNITA, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77- 97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- NAVARRO, P. (2019). *Escritura creativa para niños*. Recuperado de <https://pilarncolorado.com/escritura-creativa-ninos/>
- NABOKOV, V. (2011). *Curso de literatura europea*. Círculo de Lectores.
- PROPP, V. (1977). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- QUINTANAL, J. (1996). Planteamiento didáctico del proceso lector. *Didáctica*, 8, 227-234.
- QUINTILIANO, M. F. (1970). *Institutionis Oratoriae Libri Duodecim*. Oxford University Press.
- RODARI, G. (2006). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Planeta.
- SANDOVAL, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(1). <http://revista.iered.org/v1n1/pdf/csandoval.pdf>
- SÁNCHEZ, M. T., MORALES, M. A. Y RODRÍGUEZ, M. N. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientada por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima*, 26, 61-81.

- SERNA, M., RODRÍGUEZ, A. Y ETXANIZ, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- TORO, J. Y CERVERA, M. (2014). *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura*. Antonio Machado Libros.
- VIVAS, V. (septiembre, 2020). La globalización en Educación Infantil: el uso de cuentos infantiles. Comunicación presentada en *CIVINEDU 2020. 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 400-401). Adaya Press.
- YAGÜE, M. I. V. Y GONZÁLEZ, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-505. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57738>

REFLEXIONES EN TORNO A LA IDENTIDAD, LA REALIDAD Y LOS INTERESES LITERARIOS DEL LECTOR JUVENIL

DR. ÓSCAR JOSÉ MARTÍN SÁNCHEZ
Universidad Pontificia de Salamanca, España

RESUMEN

El lector juvenil, en período de formación, es vinculado irremediamente al ámbito escolar, asunto que condiciona el carácter de parte de la Literatura juvenil. En las últimas décadas, la escuela ha pasado de tener una función puramente instructiva a considerar esenciales factores relacionados con el desarrollo cognitivo del discente para procurar su formación integral. Además de los contenidos de las áreas curriculares, se entiende que su formación psicoafectiva es imprescindible para el desarrollo de sus competencias. La escolarización se anticipa y el acceso a la formación es más sencillo. Así, se podría hablar de una “democratización de la educación” que persigue el desarrollo armónico e integral del alumno, considerado un ser socioemocional con características y necesidades propias. La Literatura juvenil da buena cuenta de ello y trata de enriquecerlo recreando universos afines a él y respondiendo a sus necesidades. Así, considerar *juvenil* a un lector potencial implica reconocer un individuo con intereses propios y participe de un estamento educativo condicionante del camino de su evolución. La Literatura juvenil se adapta a este cambio incorporando innovaciones temáticas y estructurales distanciadas de los modelos literarios del pasado.

Estas cuestiones, favorecidas por el avance experimentado por las Ciencias Sociales en el ámbito educativo y la incorporación de las tecnologías de la información, han simplificado el acceso al universo del joven lector. El nuevo perfil del lector, como consecuencia, está más presente que nunca en el ámbito de la creación literaria, se le aproxima la situación comunicativa y se le ofrece la posibilidad de participar activamente en ella, pues los nuevos formatos permiten acceder a los itinerarios de la creación. Así pues, con este trabajo reflexionamos acerca de la naturaleza actual del joven lector delimitando su realidad e identidad y perfilando el tipo de lectura que le interesa y al que tiene acceso. Pretendemos establecer los ejes fundamentales sobre los que se vertebra el panorama literario juvenil contemporáneo, considerando como perspectiva esencial la transformación de las formas de comunicación literaria y la repercusión que esto implica tanto en la generación de nuevos temas, personajes y formas de comunicar en Literatura juvenil en lo que hemos denominado *e-literatura*.

PALABRAS CLAVE

literatura; hábito lector; Literatura juvenil.

INTRODUCCIÓN

La profunda transformación que han experimentado los canales de comunicación en las últimas décadas ha provocado un significativo viraje en las formas de expresión artística en todos los niveles. La Literatura, a pesar de ser una manifestación artística que aún conserva en gran medida los itinerarios clásicos de elaboración y de distribución, refleja del mismo modo un proceso de metamorfosis donde se incorporan mecanismos de experimentación formal que reflejan modos de expresión acordes con los actuales, así como la inserción del tratamiento de temas y personajes igualmente contemporáneos. La actual Literatura juvenil, como núcleo temático de reflexión que abordaremos en este trabajo, ofrece un interesantísimo ámbito de exploración en lo que respecta a dichas transformaciones pues, desde nuestro punto de vista, es un fenómeno literario que evidencia formas de creación muy en consonancia con las vías de comunicación contemporáneas vinculadas a las tecnologías en muchos casos, reubica tanto a los autores como a los lectores en una dimensión distinta a la ocupada tradicionalmente, incorpora sistemáticamente canales de difusión y distribución antes inéditos para la Literatura clásica y, por supuesto, representa la sociedad contemporánea mediante la asunción de nuevos temas y nuevos personajes que responden a los intereses y gustos de los lectores a los que va dirigida. Estas características constituyen una manifestación literaria que se adapta a las formas de expresión contemporáneas y también a la identidad, realidad e intereses de su receptor, como expresan Dantas, T., Cordón-García, J. A., & Gómez-Díaz, R. (2017, 62):

Entre los muchos efectos que la literatura es capaz de provocar, está la capacidad de servir como un espejo donde el lector puede sentirse reflejado, a través de sus personajes, relacionando las historias, desafíos y logros diseñados por el autor (Kokesh y Sternadori, 2015). Por esta razón, muchas veces lo retratado en las obras de literatura infantil y juvenil tiene un fuerte impacto en el imaginario de sus lectores, uniendo

realidad, ilusión y expectativas (Rustin, 2016). Este impacto hace que la lectura entre los más jóvenes tenga igualmente la capacidad de generar efectos tanto en su trayectoria lectora, como en otros sectores de la vida, sobre todo en lo relativo a la autoestima, concentración, y expresión, e incluso puede incentivarlos a posicionarse como sujetos activos en su propia historia (Ballester e Ibarra, 2016; Petit, 1999).

1. LA NATURALEZA PROPIA DE LA LITERATURA JUVENIL ACTUAL

Las temáticas literarias juveniles están fuertemente marcadas, salvo excepciones, por historias preñadas de un ideario fantástico y maravilloso. Estas historias las protagonizan personajes que pertenecen a universos paralelos, inspirados a su vez en la sociedad contemporánea. Esta realidad literaria también se atestigua en la literatura para adultos. Así, se infieren un gusto y una necesidad por la evasión, pero no a contextos románticamente exóticos sino hacia un mundo interior deslocalizado. Baste observar el éxito, tanto en el público infantojuvenil como en el adulto, de las novelas que representan sagas de personajes, como *La hermandad de la Daga Negra*, de J. R. Ward, y *Fantasma*, de C. Feehan; de libros de aventuras y de ciencia ficción, como la trilogía escrita por Verónica Roth, *Divergentes*; o historias postapocalípticas como *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins; o narrativas fantásticas que apoyan o complementan a las ficciones audiovisuales y a los juegos diseñados para diversos soportes, como *El Señor de los Anillos*, de J. R. R. Tolkien, y *Crónicas de la Torre*, de la valenciana Laura Gallego García, además de los otros títulos.

También es necesario mencionar libros que adaptan estrategias de lectura diseñadas para un público juvenil, como la novela publicada en 2013 *La cápsula del tiempo*, de Miqui Otero, que adopta el formato de la colección de Timun Mas «Elige tu propia aventura», que tanto éxito cosechó durante los años ochenta. En esta novela, el lector (adulto) se convierte en el protagonista de la historia, pues es quien decide sus propios pasos, al elegir caminos diversos dentro de una estructura planteada en treinta y siete itinerarios distintos. La trama, en este caso, refleja temáticas relacionadas con la crisis o los problemas asociados al paso del tiempo durante la edad adulta.

Así, es esta una sociedad infantilizada y asexuada donde se van difuminando las barreras que separan las etapas del desarrollo y también las diferencias entre los sexos. No existen, como hace sólo algunas décadas, profesiones específicas para hombres y para mujeres; no tienen tanta tirada los relatos concebidos para niñas, y no existe una literatura femenina entendida como tal, pues implicaría en esencia la afirmación de la diferencia entre los sexos. Como consecuencia, la Literatura juvenil presenta unos rasgos de identidad que, si bien surgen de la reflexión sobre las peculiaridades del desarrollo evolutivo del sujeto durante la etapa juvenil, no son excluyentes de los pertenecientes a la literatura para adultos. Es decir, la literatura puede ser juvenil o resultar juvenil dependiendo de unas estrategias compositivas y temáticas que están en consonancia con el interés del joven lector. Una circunstancia semejante, en la que el lector juvenil y el adulto coinciden en el mismo plano de interés, se observa con algunos relatos decimonónicos que, posteriormente, fueron asignados al joven lector aunque no fueron concebidos para él estrictamente; nos referimos, por ejemplo, a las aventuras noveladas de Jules Gabriel Verne (*Los hijos del Capitán Grant* [1868] y *Veinte mil leguas de viaje submarino* [1869-1870]), Mark Twain (*Oliver Twist* [1876] y *Las aventuras de Huckleberry Finn* [1884]) o Robert Louis Balfour Stevenson (*La isla del tesoro* [1883] y *La flecha negra* [1888]), entre otros muchos autores y novelas.

1.1. LA COCREACIÓN Y CODIFUSIÓN DE LA LITERATURA JUVENIL

Por otro lado, hay que asociar las formas literarias juveniles con las nuevas estrategias de composición y promoción de la lectura como factor identitario. Para ello, es importante discriminar los tres elementos que participan en el proceso de lectura de los más jóvenes: autores, mediadores y lectores. El autor, en Literatura juvenil, va resurgiendo del anonimato al que estaba circunscrito en virtud del reconocimiento de los personajes y universos diseñados por él. El contacto de los jóvenes lectores con los autores, gracias al diseño de actividades escolares basadas en el intercambio entre autores (también ilustradores) y alumnos como estrategia de animación a la lectura, y el significativo apoyo de otras plataformas de intercambio y comunicación (redes sociales, blogs, revistas

digitales, etc.) donde la figura de los *influencers* (BookTubers, Bookstagrammers, BookTokers, etc.) cobran una destacadísima relevancia como mediadores, acorta las distancias entre unos y otros. La idea romántica del autor de novelas, retirado del mundo observando la realidad desde su torre de marfil, se ha transformado en otra que presenta al creador de carne y hueso, que está a pie de calle en contacto con los jóvenes, que entiende y participa de los problemas e intereses de todos ellos y que, de alguna manera, quiere acompañarlos en su evolución como lectores. Los autores, auspiciados por empresas editoriales (mediadores), recorren los centros escolares y las bibliotecas para ofrecer charlas sobre las novelas que escriben, explicar el proceso de creación literaria, desenmascarar los entresijos de las historias y la evolución de los personajes que crean, y resolver y recoger las dudas y sugerencias que los jóvenes les plantean en esos intercambios, tanto presenciales como virtuales. Así, se difumina igualmente la mitificación de la figura del autor y queda relegada a la idea de fabricante de historias que está al servicio de la sociedad más joven³¹⁸.

Además de esta estrategia de promoción, también es necesario incidir en el acceso del joven lector a la literatura a través de internet. Este canal adapta el formato de los libros a nuevos productos que se hallan a medio camino entre el juego interactivo y el anuncio publicitario. Son las propias editoriales, en su afán por generar un mayor número de ventas, las que construyen estos artefactos cibernéticos que se ocupan de hipnotizar al lector para que acceda y compre el libro. Es necesario considerar que muchas de las historias se conciben a partir de la construcción de un determinado soporte, de manera que la morfología de libro actúa como recurso condicionante de la creatividad del autor.

Como se ha indicado anteriormente, el libro juvenil traspasa los límites del papel y ocupa nuevos soportes generadores de realidades paratextuales, como postula Gemma Lluch (2010, 113):

³¹⁸ Indudablemente, esta idea de evanescencia del autor nos devuelve a periodos de nuestra historia de la literatura en los que la autoría era anónima. Esta peculiaridad está directamente relacionada con los canales de difusión oral por los que circulaban las historias y que les permitía formar parte del patrimonio cultural de un pueblo.

Cada vez más, Internet se ha transformado en la vía de acceso más rápida al lector y se ensayan nuevas formas de promocionar nuevos libros que se han adaptado de universos diferentes. Por ejemplo, un minisite, es decir, una web sencilla y de una sola página destinada a la promoción de un producto, como un nuevo modelo de coche, una película o un libro. Justamente, los nuevos libros para adolescentes cuentan con estas páginas que a menudo imitan los tráileres de lanzamiento de una película: tanto su estética como su estilo, planteando al lector la situación inicial de la narración y el inicio del conflicto. Paradójicamente, la información que se ofrece se transmite oralmente y con animación acompañada de música creando el equívoco de situarnos ante una narración audiovisual antes que una escrita.

Con este nuevo artefacto de divulgación artísticoliterario a través de internet se regresa a un pasado en el que la transmisión del conocimiento y de la cultura se ejecutaba por medio de la vía oral, con la diferencia de que, en la actualidad, se sustraen las variables de tiempo, lugar y espacio. Así, se podría hablar de una situación próxima a la utopía de comunicación total.

Alrededor del libro juvenil contemporáneo se conforman nuevas herramientas para la atracción del lector y para la ampliación de un universo históricamente relegado al formato escrito. No sin justificación, se podría señalar la insuficiencia actual de la palabra escrita en literatura y, por extensión, en los procesos de comunicación funcional, que han de enriquecerse con canales, esencialmente visuales y auditivos para conseguir efectividad comunicativa.

Por todo ello, la Literatura juvenil contemporánea adopta una dimensión poliédrica de planos difusos en la que se puede vislumbrar su carácter vital por su condición metamórfica e ilimitada. La vitalidad de las obras literarias tiende a transferir su prerrogativa de calidad, basada en patrones formales y temáticos dictaminados por la tradición, a nuevos criterios valorativos fundamentados en la versatilidad literaria. Es decir, la mejor Literatura juvenil contemporánea será aquella que presente la posibilidad de transformarse en un producto afín al lector y no tanto la que responda a los gustos e intereses del joven lector como abstracción.

Debe ser una realidad multiforme que presente la cualidad de reconocerse en diversos formatos y que, además, asuma, desde su concepción, su condición evanescente, similar a la que caracteriza a un periódico o a un libro de texto. Esta comparación no es gratuita, pues la Literatura juvenil tiende a tratar asuntos directamente relacionados con la contemporaneidad, máxima perseguida por un diario, y aborda contenidos que tratan de desarrollar competencias dictaminadas por leyes educativas, como los libros de texto. Por todo ello, se podría estar planteando un tipo de literatura, denominada aquí e-literatura, proyectada sobre la inestabilidad versátil que proporciona la concepción multidimensional de los medios de comunicación.

2. LA LITERATURA JUVENIL: UN CAMINO POSIBLE HACIA LA E-LITERATURA

El nuevo perfil del lector, favorecido por las nuevas tecnologías de la comunicación, está más presente que nunca en el ámbito de la creación literaria, se le hace más próxima la situación comunicativa a la que se le invita y se le ofrece la posibilidad de participar activamente en ella, pues los nuevos formatos permiten el acceso a itinerarios de la creación, como postula Colomer (1998, 285):

[...] la colaboración pasa por invitar al lector a distintas formas de participación activa más allá de la lectura, tal como otorgarle una página en blanco para que escriba el fragmento siguiente. Este tipo de instrucciones distancian al lector de la lectura haciéndole recordar la situación de comunicación en la que se halla, e invitándole a invertir el papel de receptor por el de autor en una llamada a la participación creativa que parece haber sido adoptada con entusiasmo por la narrativa de los últimos años.

El autor, junto con los editores, tratan de dar respuesta a estas exigencias mediante un esfuerzo de adecuación que se materializa en creaciones literarias en las que se manifiesta la tensión ejercida entre la libertad creativa y los requerimientos del mercado. Este esfuerzo es más meditado que en épocas anteriores, en las que también autores y editores adaptaban el material literario infantil y juvenil a los gustos e intereses del lector de la época, como afirma la investigadora veneciana Bortolussi

(1985, 132) cuando postula que «la lectura o recepción que implica el discurso modificado debe adecuarse a las exigencias impuestas por la naturaleza esencial del receptor».

Como consecuencia de dicha reflexión, los universos creativos conquistados por las manifestaciones literarias juveniles, donde se ofrece la posibilidad de que autor y lector se sitúen en el mismo plano, podrían presentar la nueva tipología literaria aquí denominada *e-literatura* y caracterizada por:

1. Manifestar una naturaleza poliédrica y multiforme. La no exclusividad del soporte papel como medio para transmitir material literario abre un riquísimo universo de posibilidades formales favorecido por la intangibilidad que lo virtual confiere. Así, junto con los avances propios que la industria del papel ha experimentado en cuanto al uso, al manipulado, a la aplicación de nuevos materiales, etc. en la impresión de libros, se abre paso una realidad literaria que se desplaza hacia una dimensión cibernética donde se permite conjugar el código comunicativo escrito con el audiovisual. Es necesario considerar que muchas de las obras contemporáneas juveniles han sido concebidas a partir de la naturaleza poliédrica y multiforme que las identifica, de forma que su mutabilidad condiciona el devenir creativo de los autores.
2. Presentar una idiosincrasia fragmentaria y deslocalizadora. Una de las peculiaridades que ha poseído la Literatura juvenil, y también la infantil, desde sus orígenes es su carácter fragmentario, por la asequibilidad que tal estructuración suponía para el joven receptor. Así, no son infrecuentes las historias juveniles divididas en capítulos, las compilaciones de relatos breves autónomos o hilvanados por algún elemento narrativo (personaje, narrador, ubicación, etc.), las historias por entregas distribuidas en revistas de carácter periódico, las sagas, las trilogías, etc. A esta evidencia habría que añadir el hecho de que, en la actualidad, las plataformas virtuales pueden funcionar como un espacio de difusión literaria para completar, ampliar o marcar nuevos itinerarios narrativos de los libros en papel. De esta forma, al fragmentarismo

tradicional se le suma la peculiaridad de la deslocalización, que implica el cambio de soportes de transmisión.

3. Reconocerse en diversos formatos. El fragmentarismo y la deslocalización anteriormente explicados favorecen, asimismo, la diversificación de la presencia de los materiales literarios en diversos ámbitos, lo que constituye una ampliación de formas identificativas de los mismos, de tal suerte que, a partir de una historia, de los personajes o elementos que la constituyen, se pueden crear productos de papelería, ropa o alimentación que, de alguna manera, avalan la pertenencia a una comunidad de lectores determinada.
4. Tener una autoría evanescente y plural. Salvo en contadas ocasiones en las que el autor de un libro de éxito juvenil es reconocido y aclamado por sus lectores, la presencia del autor *e-literario* pasa desapercibido a favor del universo creado por él. A pesar de que las publicaciones muestran el nombre de los autores tanto en las páginas de créditos como en las cubiertas, su presencia en el ámbito literario se desvanece como si de obras pseudoanónimas se tratase. El joven lector reconoce antes a los personajes o las historias, incluso el sello editorial al que pertenece el libro, que al autor de Literatura juvenil. Tal evanescencia podría explicarse por la falta de prestigio que aún hoy arrastra la Literatura juvenil, por la que los autores no forman parte, salvo en contadas excepciones, de la historia de la literatura. Por este motivo, los autores viven a menudo relegados al anonimato, a pesar de las cuantiosas ventas de sus publicaciones.

Por otro lado, es importante considerar que en la elaboración de este tipo de literatura participan diversas figuras editoriales (editores, revisores técnicos, asesores pedagógicos, ilustradores, etc.) no sólo en el proceso editorial sino también en la composición y creación de las propias historias, de tal manera que la autoría se difumina en una especie de autoría coral que también podría justificar su evanescencia.

5. Priorizar la contemporaneidad y el paralelismo con las competencias claves educativas. El joven lector, como sujeto desespecializado y carente de una amplia experiencia literaria, necesita referencias directas en las narraciones que pueda identificar en su cotidianeidad. La superación de los tabúes asociados a determinados temas en Literatura juvenil posibilita el reflejo de circunstancias actuales especiales con las que el joven lector se puede ver reflejado y así conectar con sus intereses. Además, el uso de las nuevas herramientas tecnológicas permite establecer con rapidez los mecanismos intertextuales que, en épocas anteriores, se les suponía a los lectores para poder completar con eficacia la función estético-literaria. Por esta razón, se le resta valor a las manifestaciones literarias que prestan más atención a la demostración de erudición que a la recreación de circunstancias actuales. Por todo ello en las últimas décadas, la Literatura juvenil apuesta por la configuración de historias en las que el factor contemporáneo es prioritario, sea cual fuere el género en que se materialice. Así, son frecuentes los textos en los se tratan temas de rigurosa actualidad expresados con un lenguaje que intenta ser similar al que emplean los jóvenes de hoy día. A todo esto es necesario añadir que es innegable la enérgica influencia del factor educativo en la composición de estas historias. En los currículos escolares en vigor aparecen las competencias claves y los estándares educativos sobre los que se basan los docentes para que los alumnos de un curso adscrito a un ciclo puedan superar un nivel determinado. En dichas competencias se hace referencia explícita a las habilidades y destrezas que los discentes deben adquirir y demostrar para enfrentarse a diversos grados de complejidad de las materias de estudio. En el ámbito de la enseñanza de la Literatura sucede de igual manera, de ahí que se sugieran ámbitos de interés temático que el alumno debe reconocer y comprender para alcanzar cierta competencia lectora. Este es el motivo de que las entidades editoriales realicen un pormenorizado estudio de tales exigencias e impongan a sus creadores estrategias concretas de creación literaria para acomodarse a la normativa educativa y, gracias a ella, circular por los mismos

ámbitos de comercialización del libro de prescripción escolar o por otros paralelos.

6. Incorporar los recursos expresivos propios provenientes de la oralidad. En el ámbito de lo formal es complejo establecer una tendencia concreta que sirva para identificar este tipo de literatura, de la misma forma que tampoco se podrían discriminar temas propios, pues la orientación hacia el sincretismo formal en literatura se evidencia mediante al progresivo difuminado de las fronteras entre los géneros. Sin embargo, sí se podría afirmar que la posibilidad de fusión del código escrito y el audiovisual en este tipo de literatura proporciona al creador la opción de emplear un lenguaje más directo, tendente a la simplificación de herramientas encargadas de provocar el extrañamiento literario y a valerse de recursos expresivos propios del ámbito de la lengua oral. Así, hay textos en los que la linealidad del discurso se ve interrumpida por intervenciones de voces de personajes o del propio narrador, como si de una conversación espontánea se tratara; narraciones que recogen numerosas oraciones exclamativas, onomatopeyas, llamadas al lector, preguntas retóricas, léxico coloquial, enunciados inacabados, desorden enunciativo, estructuras literarias basadas en el juego y en la ausencia de compromiso con los modelos narrativos tradicionales mediante el planteamiento irregular de los contenidos, la ruptura de expectativas, la «desemantización» de la palabra y escenarios que superan los límites marcados por la página del libro a través de recursos paratextuales (imágenes, complementos para la lectura en tres dimensiones, dispositivos sonoros, códigos QR, etc.). Son obras que poseen un lenguaje sencillo y directo, ausente de cualquier indicio de erudición que suponga un obstáculo para la comprensión del contenido, o encriptado, como rasgo distintivo e identificativo de una colectividad rebelde que se distancia del universo adulto.

Esta aparente simulación de espontaneidad o, incluso, de improvisación, favorecida por la posibilidad de incorporarse en diversos formatos, dota al texto literario juvenil de una serie de

mecanismos de anclaje que confieren la sensación de contemporaneidad al joven lector, quien se reconoce participante activo en el hecho literario y no simplemente como un sujeto pasivo.

Este tipo de narraciones incorporan, tanto en sus formas como en sus temas, realidades que no podrían haber aparecido si no hubiera existido internet. Por otro lado, es necesario reseñar que esta tendencia no es exclusiva de la Literatura juvenil, pues también se da en la literatura para adultos, como se puede observar con libros como *Tras la red* (2012), que compila una serie de cuentos que, de una manera u otra, hablan de temas vinculados estrechamente con la Red. Como cuenta la prologuista del libro, María Goicoechea, en una entrevista para una revista cultural (Gamissans, 2013):

Internet ha transformado la sociedad y el modo en que nos relacionamos con los demás. De ahí la idea de crear una colección de relatos con historias que no podrían acontecer sin la red de redes.

7. Apostar por el vitalismo y la verosimilitud. La cercanía existente entre los universos creados en estas narraciones y el universo del lector le confiere al texto una sensación de vitalidad similar a la que pueden tener las publicaciones periódicas, así como su carácter efímero. Por otro lado, este carácter vital también contribuye a conformar universos verosímiles, aunque reflejen realidades inexistentes o situaciones imposibles, basados en la coherencia y en la aplicación de ciertos códigos preestablecidos en las propias narraciones.
8. Presentar personajes que experimentan circunstancias que el lector puede identificar como propias. Es una identificación basada no tanto en que el personaje y el lector tengan la misma edad como en el singular alcance de la misma. Con tal afirmación se hace referencia a que los personajes no son diseñados, por regla general, atendiendo a criterios de edad y a determinadas pautas de comportamiento y de muestra de valores que garanticen la asunción de similitud de universos y el efecto identificador que tal semejanza provoca en el joven lector. Así, a pesar de que los

resultados del valiosísimo análisis realizado sobre un amplio corpus de lecturas de Literatura infantil y juvenil recogido por Colomer (1998: 238) corroboran que los personajes protagonistas de este tipo de narración son humanos con edad similar a la que se le presupone al lector, también desvela una tendencia pronunciada a la oscilación en la que se observa una grandísima cantidad de libros, casi la mitad del corpus, en la que los personajes humanos se mezclan con personajes fantásticos y animales humanizados. Tal circunstancia supone una tendencia a la despersonalización de los personajes en virtud de evidenciar sus circunstancias. Este hecho singular también está apoyado por los resultados del mismo análisis en los que se demuestra, asimismo, una preferencia por el diseño de personajes abstractos, a medio camino entre lo humano y lo inhumano, con los que se prioriza la circunstancia frente a la materia (Colomer, 1998: 239):

Aunque no poseemos datos comparativos, parece claro que en la Literatura infantil y juvenil han predominado los seres fantásticos con poderes. En cambio, ahora es abrumadora la preponderancia de objetos y encarnaciones de entidades abstractas como resultado de la tendencia a la especulación sobre cualquier tipo de realidad.

Por otro lado, esta oscilación no sólo se da en la aparición de personajes infantiles y juveniles junto con los adultos, sino también en el conjunto de voces narrativas que enuncian la narración, en el que se alternan o fusionan ambas focalizaciones.

9. Recurrir a la evasión y al entretenimiento sustentado en la estrategia humorística, disparatada o irreal que garantice la huida de la realidad desde un mundo cotidiano posible vinculado al contexto familiar y escolar. A medida que el lector al que va dirigido el texto tiene más edad, se amplía el contexto situacional donde se da la acción narrativa, de tal suerte que los libros destinados a lectores más pequeños presentan un escenario esencialmente circunscrito al ámbito doméstico y escolar. Sin embargo, las narraciones destinadas a un lector joven se desmarcan de dicha ubicación y recrean escenarios alejados de tales ámbitos, aunque, de manera soterrada, permanecen presentes. Así, se podría afirmar

que los vínculos familiares o la presencia escolar son una constante en la narrativa juvenil aunque se manifieste deslocalizada. La justificación que explica esta constante podría encontrarse en la relación indiscutible de dependencia que existe entre el lector no adulto y su contexto familiar, ya sea por apego o desapego, y la identificación del mundo escolar insertada en la conciencia del joven, sobre todo en las publicaciones creadas a partir de la ampliación de la edad en la escolarización obligatoria en nuestro país. A esto último habría que añadir el interés extraliterario por homogeneizar los escenarios escolares en los literarios por una razón estrictamente comercial.

10. Prescindir de linealidad temporal en la narración de sus acontecimientos. La naturaleza multiforme, el gusto por la oscilación formal y la tendencia al juego y al humor como estrategias de anclaje con el joven lector constituyen maniobras que se apartan de la idea de simplicidad que siempre ha acompañado a este tipo de literatura. A todo ello se suma la progresiva inclinación por interrumpir la linealidad temporal mediante anacronías hacia el futuro o hacia el pasado. Este procedimiento se sustenta sobre la idea de que la comprensibilidad de las narraciones juveniles no está reñida con la inestabilidad del orden temporal. Los canales temporales por los que transcurren los acontecimientos se diversifican y, gracias a esto, permiten jugar con el tiempo de la narración y con el del lector, para así generar la máxima de vitalismo y verosimilitud anteriormente anunciada. Pese a esta inclinación, aún son muy abundantes los textos que prefieren respetar la linealidad temporal, pues continúa estando muy presente la idea de la dificultad de comprensión que los cambios temporales implican. Sin embargo, la construcción fragmentaria de estas narraciones y la recurrencia a emplear recursos paratextuales, como parte de la diégesis literaria, invita, de alguna manera, a conjugar el tiempo de la narración mediante constantes movimientos de anticipación y retroceso, sobre todo en las obras dirigidas a lectores de más de diez años, como afirma Colomer (1998: 268):

Las narraciones se construyen sobre un orden cronológico que, a grandes rasgos, puede calificarse de lineal, pero casi la mitad de las obras analizadas incluye distintos tipos de anacronías, algunas ya aparecidas en las narraciones de las etapas anteriores, pero que aquí³¹⁹ aumentan en número y variación. Las principales distorsiones se producen porque las historias ya se han hecho bastante complejas y se necesita que el narrador o los personajes que aparecen expliquen los antecedentes de determinados acontecimientos. También existen retrocesos parciales por parte del narrador para explicar episodios que se han producido en un tiempo simultáneo y aumentan las anacronías retrospectivas establecidas en el inicio de la historia para justificar la narración.

De forma ocasional se produce alguna anticipación narrativa sobre el futuro de los personajes más allá de los límites de la historia o se presenta un juego narrativo basado justamente en el desarrollo temporal de la historia.

3. CONCLUSIONES

Hasta aquí se han tratado de delimitar la identidad, la realidad y los intereses literarios del joven lector así como las peculiaridades de la Literatura juvenil como camino hacia la *e-literatura*, exponiendo rasgos que identificamos como propios de ella pero no excluyentes del resto de las manifestaciones literarias. El progreso en los caminos de la creación literaria y, por descontado, del conjunto de las artes se ha visto favorecido por la integración de los nuevos canales de comunicación a partir de la posmodernidad. Sin embargo, existe un factor singular que se identifica con la literatura de destinatario juvenil y que se desmarca de la general en detrimento de su propia valoración estética dentro del ámbito literario. Este factor está relacionado con aquellas obras que priorizan sus objetivos formativos y escolares frente a los literarios.

El problema existente en esta pretensión radica precisamente en que algunos autores eluden la responsabilidad creativa en cuanto a la transgresión poética en favor de la supuesta comprensibilidad de sus textos por parte del joven lector. Para evitar esta inclinación es necesario que los textos adquieran el compromiso de «significatividad lógica», en

319 La autora se refiere a la complejidad narrativa de las narraciones dirigidas a lectores de 10 a 12 años.

términos de David Paul Ausubel, mediante la cual se garantiza que el esfuerzo de comprensión de un texto literario esté claramente recompensado y con él se amplíen los límites impuestos por la denotatividad de los conceptos, en los que su morfología y su sonoridad aportan, en un contexto determinado, delicadas texturas de ampliación de significados. Además, la plurisignificatividad de los textos literarios constituye una oportunidad única para la expresión de la libertad interpretativa a partir de estructuras inmóviles/abiertas textuales y para el desarrollo del placer que proporciona la acomodación de la red de interpretaciones del lector, posibilitando así alotextos, en dirección contraria a la planteada en el hecho comunicativo, como expone el profesor Sánchez Corral (1992, 540):

[...] es necesario para la literatura infantil lo que el profesor García Berrio denomina sistematicidad como práctica de la excepción o, al menos, exigir la transgresión frente a la presencia del paradigma base transgredido, porque, de lo contrario, jamás podrá alcanzarse el imprescindible efecto pragmático de la sorpresa y del interés mediante una comunicación de tipo excepcional, tal y como debe ser la comunicación artística.

Así, es necesario interiorizar definitivamente en la confección de creaciones literarias juveniles que el lenguaje poético no destruye lo referencial, sino que construye lo referenciado de otro modo a través de la transgresión y de la «hipersementización» del lenguaje poético, que posibilitan la expresión de universos singulares. Por tanto, no corresponde a los textos literarios configurar un universo referencial de aprendizaje, sino a otro tipo de textos de carácter instructivo, que, si bien pueden incorporarse en el ámbito literario, no deberían ocupar un lugar de privilegio dentro de él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bortolussi, (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*, Alambra, Madrid.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- Dantas, T., Cordón-García, J. A., & Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Ocnos*, 16 (2), 60-74.
- Gamissans, (2013): *Literatura e internet, más conectadas que nunca, culturamas, la revista de información cultural e internet*. Recuperado de <https://www.culturamas.es/2013/07/05/literatura-e-internet-mas-conectadas-que-nunca/>
- Lluch, G. [ed] (2010): *Las lecturas de los jóvenes. Un lector para un nuevo siglo*. Anthropos. Barcelona.
- Sánchez Corral, (1992). (Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso, *CAUCE*, 14-15: 540.

TEORÍA LITERARIA Y LECTORES EN FORMACIÓN. A
PROPÓSITO DE UNA EXPERIENCIA
EDUCATIVA BECQUERIANA

DR. ANTONIO MARTÍN EZPELETA
Universitat de València, España

RESUMEN

Enmarcado en el debate metodológico de ponderar los planteamientos teórico-literarios en detrimento de los historicistas, todavía tan presentes en la educación secundaria española, el presente trabajo presenta una experiencia educativa llevada a cabo con casi doscientos estudiantes de Magisterio, que han valorado una secuencia didáctica sobre la leyenda “El miserere”, de Gustavo Adolfo Bécquer, vertebrada por aspectos narratológicos y tematológicos. El resultado muestra que este clásico —también de las aulas— es un buen punto de partida para impulsar una correcta educación literaria que sirva para potenciar autónomamente aprendizajes significativos relacionados con la configuración del texto narrativo y el análisis de productos culturales desde un punto de vista comparatista.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, innovación, lectura, literatura

INTRODUCCIÓN

Este trabajo, que parte de una contextualización teórica sobre el modelo de enseñanza de la literatura basado en la Teoría de la literatura, se centra en demostrar el potencial educativo de la leyenda de Gustavo Adolfo Bécquer “El miserere” a partir de una experiencia educativa llevada a cabo con maestros en formación. La elección de esta leyenda becqueriana responde a su pertinencia para desarrollar aspectos claves en una secuencia didáctica diseñada a tal efecto, que se ha basado fundamentalmente en presentar la técnica narratológica conocida como *mise en abyme* y mostrar relaciones intertextuales a partir de los temas de la locura y el libro.

El resultado de la secuencia didáctica fue evaluado a partir de las respuestas de los estudiantes a un cuestionario *ad hoc* al final del curso, que permitía comprobar el impacto formativo y la valoración personal de la experiencia. Para ello se incluyeron preguntas que servían para comprobar la comprensión y recuerdo de tecnicismos estudiados durante la secuencia, así como su opinión sobre la experiencia y lo que para el grueso resultaba ser una manera de leer y aprender literatura completamente inédita. Todo ello lleva a concluir un más que notable rendimiento de la secuencia en lo que asimilación de tecnicismos se refiere, pero sobresaliente en su capacidad de motivar y estimular una reflexión literaria que supedita los planteamientos historicistas a la Teoría de la literatura, la gran aliada del moderno enfoque de la educación literaria.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. LA EDUCACIÓN TÉORICO-LITERARIA EN SU HISTORIA

Hace veinticinco años, los prácticamente pioneros estudios monográficos sobre Didáctica de la literatura en España de Colomer (1991), Mendoza (1994; coord., 1998) o Lomas (1996), entre otros, ya ponían de relieve la necesidad de apostar por una formación literaria que abordara con mucha mayor intensidad el acercamiento a la Teoría de la literatura en claro detrimento de la Historia de la literatura nacional. Los manuales actuales han recogido estas tesis (véase, por ejemplo, los de Mendoza, 2004; Prado, 2004; Ballester, 2007 y 2015; López Valero y Encabo

Fernández, 2002 y 2016; Martín Vegas, 2009) y proponen claramente la asimilación de una serie de conceptos clave que coadyuvan el desarrollo de la denominada competencia (lecto-)literaria y que son de evidente relación con la disciplina de la Teoría de la literatura, de los que proceden en gran parte. Entre estos últimos, cabe destacar la aproximación al hecho literario y su recepción social, el canon y la literatura oral, la intertextualidad e hipertextualidad o, por modo particular, los géneros, que es el asunto que aborda principalmente este trabajo.

Lo cierto es que, más allá de introducir los macrogéneros de la poesía, la prosa o el teatro a partir de proliferas nóminas de datos eruditos (mester de clerecía, lírica trovadoresca...) como se venía haciendo tradicionalmente, la potenciación de una correcta educación literaria pasa por la posibilidad de relacionar algunos de estos conceptos teóricos con textos literarios y paraliterarios adecuados a los destinatarios, lo que ha de redundar en una estimulante experiencia de lectura, el verdadero objetivo. Se descubre así el camino bidireccional de la descodificación y codificación del texto, con el auxilio de unos pocos tecnicismos, que quieren ser herramientas para entender la producción cultural y no, como tantas veces ha sucedido, el caso contrario: fragmentos literarios descontextualizados que sirven para ejemplificar listas de tecnicismos aparentemente ajenos a la realidad de los alumnos.

No obstante, estos presupuestos teórico-metodológicos no han terminado de concretarse en materiales didácticos suficientemente ricos como para pensar que se ha vencido ese planteamiento historicista hegemónico. Así, la educación secundaria española en lo que a literatura se refiere, y hecha la excepción de 1.º y 2.º de la ESO cuyos currículos parten de los géneros y no de etiquetas historiográficas y, en todo caso, la asignatura de primero de bachillerato de “Literatura comparada” (que tiende a descontextualizar *un poco* obras y géneros), continúa siendo tributaria de una explicación de la literatura que convierte a las obras literarias en documentos y no tanto monumentos, siguiendo la feliz terminología de Wellek y Warren (1974: 347), quien, por cierto, ya en su manual hablaba de la Teoría de la literatura como una disciplina prope déutica (1974: 41), que es precisamente la función —ancilar, en tanto es medio y no fin— que aquí destacamos.

Sin embargo, y a pesar de que en los currículos el abuso de marbetes historiográfico-literarios es claro, tampoco se puede afirmar que no se legitime desde ellos una explicación que nazca desde la Teoría de la literatura en detrimento de la Historia de la literatura nacional. El problema tiene que ver con una tradición teórico-metodológica cuya mejor huella son los manuales escolares y las obsoletas en la forma y en el fondo pruebas de acceso a la universidad, que claramente contribuyen a perpetuar un tipo de enseñanza de la literatura tradicional que se demuestra poco eficaz. Por lo demás, tampoco hay que olvidar que en la mole tradicionalista también tienen su cuota de responsabilidad aquellos padres que no quieren que sus hijos aprendan de manera distinta de la que ellos experimentaron, que es algo que también podría extrapolarse al caso de los profesores, algunos de los cuales buscan su autoridad en un método afianzado en el tiempo.

Todo ello condiciona de una manera terrible la relación de la literatura con los adolescentes. Este es el pensamiento unánime de los expertos en Didáctica de la Literatura actuales, que entienden que no se ha terminado de vencer una inercia historicista en las aulas de secundaria y que no se ha sabido continuar las muy buenas decisiones educativas que se vienen tomando desde infantil y primaria con una apuesta firme por el enfoque de la educación literaria.

En este contexto, se antoja que una tarea fundamental para mejorar la formación literaria de los lectores noveles radica en el diseño de ambiciosos materiales didácticos que superen los actuales libros de texto, tan conservadores en sus planteamientos teórico-metodológicos o, desde otro punto de vista, tan tributarios de los manuales que les han antecedido³²⁰. Este es el contexto donde se enmarca la siguiente experiencia educativa, que, a partir de una obra del canon escolar tradicional, propone un acercamiento distinto al historicista.

³²⁰ Sobre este asunto, véase la tesis doctoral de Antonia María Mora (2012), que recorre los últimos treinta años de manuales escolares de literatura. Para asimilar todo este asunto historiográfico previo a los libros de texto de Fernando Lázaro Carreter, véase Núñez y Campos (2005), Martín Ezpeleta (2008) o Núñez (2016).

1.2. BÉCQUER EN LAS AULAS

Las *Rimas* (*El libro de los gorriones*) de Gustavo Adolfo Bécquer han sido leídas —y memorizadas— por muchas generaciones de jóvenes alumnos. No es exagerado, pues, afirmar que se trata de una de las obras más tradicionales en el canon escolar, especialmente en secundaria, aunque no solo. Sin embargo, contrariando a Cela y su maligna afirmación de que “Bécquer era un laúd de una sola cuerda”, desde los años 80 del siglo pasado las *Leyendas* han cobrado un gran protagonismo. Entre estas narraciones de claro origen folclórico, se encuentran algunos de los cuentos más conocidos en estos ámbitos educativos: “El monte de las ánimas”, “Ojos verdes” o “Rayo de luna”.

Las evidentes posibilidades didácticas del género de los cuentos tradicionales son de sobras conocidas³²¹. Pero es que las *Leyendas* de Bécquer, además de ayudar al acercamiento de los estudiantes a un autor canónico que forma parte del imaginario colectivo, propician la creación de espacios educativos y el debate en torno a aspectos de índole ética. En este sentido utiliza Begoña Regueiro (2013) la leyenda de Bécquer “La cueva de la mora”, que le permite trabajar en el aula valores como el respeto al otro o al diferente, al extranjero esta vez. Por su parte, Rosa Ana Martín Vegas propone la lectura de la obra de Bécquer en general para vehicular una reflexión sobre la educación sentimental (2009: 276). Y recientemente Daniel García Martínez (2016) utiliza las *Leyendas* en el aula para observar la evolución del género del cuento romántico hasta los actuales cortometrajes fílmicos.

Cabe añadir que la riqueza formal de estos textos literarios (prosa poética o poesía en prosa, para algunos) ha invitado a no pocos profesores de literatura a desarrollar en sus clases comentarios estilísticos de alguna leyenda. Este método analítico, extraordinariamente difundido en los manuales de texto desde 1980, a buen seguro ha servido para que muchos jóvenes se quedaran abrumados ante tantas aliteraciones, sinestias

³²¹ Véase en este sentido el trabajo de Francisco J. Rodríguez y Susana Ridao (2012), que posee el interés de relacionar estos contenidos con el currículum de secundaria y varios libros de texto actuales, así como de compilar una nutrida bibliografía sobre estos asuntos.

y metáforas como caracterizan la orfebrería estilística de las *Leyendas* de Bécquer³²².

Así, pues, no es ni siquiera necesario echar mano de los currículos oficiales para entender por qué múltiples generaciones de estudiantes han descubierto y descubren la literatura romántica española (¿de la segunda mitad del siglo XIX!) de la mano de Bécquer y sus *Leyendas*. En fin, en esta ocasión no parece que haya que llevarle la contraria al canon clásico, según concluyen los especialistas en canon escolar, como Cerrillo, quien recomienda sin ambages las *Leyendas* como textos para trabajar en bachillerato (2012: 12)³²³. Consecuentemente, aquí se propone una secuencia didáctica para trabajar una leyenda en concreto, “El miserere”, que seguramente no es de las más conocidas, pero que se juzga que es un buen punto de partida. Su diseño ha respondido a los objetivos que fijan las asignaturas de literatura para maestros en formación, que cabe extrapolarlos a la educación literaria de los últimos cursos de la educación secundaria.

³²² En manuales escolares de literatura como, por ejemplo, el de José Manuel Blecua (a la sazón, maestro de Fernando Lázaro Carreter...), se explica bien a las claras que “nuestro autor [Bécquer] es tan poeta en verso como en prosa. Más aún, la diferencia no es muy grande y además diversos motivos poéticos y hasta versos enteros aparecen en sus obras en prosa. [...]” (Blecua, 1943-1944, II: 106; sobre este manual, Martín Ezpeleta, 2014). Ya hemos apuntado el conservadurismo que caracteriza buena parte de la producción de libros de texto, que, aunque con plataformas virtuales complementarias, sigue siendo tributaria de una tradición más crítico-literaria que educativa.

³²³ Véase, entre otros trabajos del mismo autor en idéntico sentido, su “Canon literario, canon escolar y canon oculto” (2013), donde se documenta el peso de Bécquer en el canon escolar hoy en día. Como es sabido, Colomer (1998) o Lluch (2002) opinan que el peso de los clásicos en el aula debe estar condicionado al receptor, cuyo gusto será una auténtica garantía para que los textos sean leídos. No obstante, el hecho es que en este grupo de obras las de Bécquer (el segundo poeta español más leído después de García Lorca, y el primero en el caso de los más jóvenes) sigue siendo bien recibido por los estudiantes, según quedará también de manifiesto en las respuestas de varios de nuestros alumnos encuestados.

2. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

2.1. OBJETIVO Y DESTINATARIOS

El objetivo principal de la secuencia didáctica que a continuación se describe es desarrollar la competencia literaria de maestros en formación de la mano de la asimilación de tecnicismos narratológicos y el establecimiento de relaciones entre productos artísticos de diferente naturaleza (literarios y fílmicos), calidad literaria (clásicos y obras populares) e impacto social (temas y motivos presentes en el imaginario colectivo y referentes cultos).

Las asignaturas relacionadas con la educación literaria de los futuros maestros de los grados de Magisterio actuales apuestan con muy buen criterio por potenciar una serie de prácticas de aula que supongan experiencias de lectura agradables y formativas, que se completan con análisis dirigidos de textos y la creación literaria en secuencias didácticas que conforman talleres. En este contexto es precisamente donde se incardina la siguiente propuesta didáctica sobre la leyenda “El miserere”, de Gustavo Adolfo Bécquer, que quiere satisfacer varios objetivos.

El primero de todos ellos es el mencionado de propiciar una experiencia de lectura rica en el camino del desarrollo del lector literario, tal y como lo entiende Cerrillo (2016); pero también está encaminada a ayudar a asimilar una serie de conceptos teóricos, narratológicos esta vez, que redunden en una mejor comprensión de la configuración del texto. En segundo lugar, quiere resultar de estímulo motivacional al descubrir los hilos invisibles que unen esta leyenda de Bécquer con obras artísticas que pertenecen al imaginario colectivo, según lo definió Edgar Morin (2001), y que se imbrican en el fértil campo de la Literatura comparada (que no por nada suele compartir departamentos con la Teoría de la literatura). Por último, será inevitable que los alumnos permeabilicen alguna información sobre el contexto de la obra y, especialmente, su afamado autor, cuya imagen tópica también se quiere poner de una forma muy provocativa en tela de juicio, al igual que sucederá, por extensión, con el *relato* de la Historia de la literatura española tradional.

Cabe advertirse que esta propuesta didáctica se ha implementado (si no completa, sí en parte) casi una docena de veces en las asignaturas de “Literatura española y su didáctica”, “Fundamentos de literatura” y “Formación literaria para maestros” de los planes de estudios de las antiguas diplomaturas y los actuales grados de Magisterio (en las universidades de Jaén, Zaragoza y Valencia) y siempre ha sido recibida con notable interés. En 2015 se decidió comenzar a evaluar este interés comenzando a encuestar a los alumnos de grupos de “Formación literaria para maestros” del Grado en Maestro en Educación Primaria e Infantil de la Universitat de València. Hasta 2017 fueron cuatro grupos los encuestados con un total de muestra de 184 alumnos.

El cuestionario pretendía recoger la opinión de los alumnos en relación a su interés por las actividades desarrolladas en clase a partir de la lectura de la leyenda de Bécquer “El miserere”; pero especialmente la capacidad de esta secuencia didáctica para fijar una serie de conceptos relativos a la narratología, que se habían estudiado durante el transcurso de la misma. El resultado, según se explicará con mayor detalle en las próximas páginas, refrenda la idea de que esta manera de proceder puede dar buenos réditos. Y es que facilitar experiencias de lectura profundas, acompañadas de análisis semidirigidos ocupados sobre todo en propiciar aprendizajes significativos a partir del análisis de aspectos de fácil relación con la actualidad o creaciones artísticas reconocibles por parte de los alumnos, todo ello, es garante de que las clases de literatura puedan vencer esa indiferencia tan extendida actualmente, cuando no el olvido.

2.2. ESTRUCTURA

La secuencia didáctica nace de la lectura de la leyenda “El miserere” de Gustavo Adolfo Bécquer. Se trata de un texto de indudable calidad literaria que resulta especialmente interesante para estudiar ciertos aspectos teóricos que se incluyen en los contenidos de asignaturas destinadas a formar la competencia literaria de los futuros maestros en los grados de Magisterio. Es el caso de la asignatura “Formación literaria para maestros”, impartida en las especialidades de Primaria e Infantil en la Universitat de València (los nombres de esta asignatura troncal fluctúan en los diferentes planes de estudio nacionales: “Fundamentos de literatura”,

“Literatura y su didáctica”... , pero las guías docentes son muy similares). Entre los objetivos de “Formación literaria para maestros” se encuentra que los alumnos se familiaricen con los macrogéneros literarios (poesía, teatro y prosa), y especialmente con un género como el del cuento y su relación con la oximonórica literatura oral. Además, deben enriquecer su bagaje cultural con el acercamiento al corpus de clásicos, por evidente que sea que el canon de aula que utilizarán en sus clases estará compuesto además por otro tipo de textos, como los pertenecientes a la literatura infantil y juvenil, los *best-sellers* u obras populares, así como la denominada paraliteratura, textos todos estos que también forman parte de las clases de “Formación literaria para maestros”.

Pues bien, “El miserere” permite perfectamente satisfacer ambos objetivos, pues es el caso paradigmático de un folclorista doblado en escritor romántico, que además se reconoce en el canon literario español de manera incuestionable. La experiencia de trabajar con este texto en varios grupos de la mencionada asignatura permite afirmar que, por norma general, es muy del gusto de los jóvenes estudiantes, por mucho que haya que ayudar a vencer la reticencia a leer textos clásicos un poco extensos, así como a comprender el texto en profundidad. Y es que el cuento no está exento de cierta complejidad en su comprensión³²⁴, pues se configura a partir de una estructura narrativa del tipo *mise en abyme* o de cajas chinas, que dificulta seguir el hilo del argumento, pues se registran hasta tres narradores homodiegéticos y uno heterodiegético.

En fin, “El miserere” se estructura a partir de un primer marco narrativo, en el que un narrador-testigo-personaje protagonista se siente muy atraído por un salmo cristiano, que, de la mano de un segundo narrador-testigo (un anciano, como narrador prototípico en la literatura oral), se nos explica que no debe ser descifrado (está escrito en latín y acompañado por una partitura), pues ya en el pasado ocasionó la locura a otro

³²⁴ La edición de Joan Estruch de las *Leyendas* de Bécquer (1999) es un buen punto de partida para acercarse a los estudios sobre esta obra, pues subsume las conclusiones de estudios canónicos como los de García-Viñó, López Estrada, Russell Sebold, Risco o Díez Taboada, entre otros que el interesado podrá recuperar en dicha edición. Por lo demás, la bibliografía de Bécquer se fue completando periódicamente en la revista becqueriana *El Gnom* (Ara Torralba y Naval, 1992; Rubio, 2010-2011).

personaje que, al igual que el primer narrador, quiso ir más allá de lo que le fue revelado, tentando a las fuerzas del trasmundo. La aparición de un tercer narrador con el único fin de dotar de verosimilitud a la obra, así como la ayuda de un narrador omnisciente que permite al lector enterarse de lo que le sucedió al personaje que se volvió loco (visitó unas ruinas en Jueves Santo en su intento de descubrir los arcanos de este salmo contraviniendo la recomendación de todos, con el consecuente castigo de que se le aparecieran una suerte de fantasmas que, a la postre, lo dejaron en un estado enajenado), completa el análisis narratológico de esta leyenda, cuya estructura, como es bien sabido, la relaciona con tantos otros cuentos tradicionales, como, por ejemplo, algunos de los contenidos en *Las mil y una noches*.

Precisamente, es uno de las actividades fundamentales que cabe trabajar con este texto; ya que resulta muy útil para ejemplificar los pormenores narratológicos que forman parte de la asignatura. La manera más sencilla es que, en parejas o grupos, los alumnos intenten dibujar el esquema narrativo de la obra, que forzosamente les obligará a afianzar la comprensión del texto y utilizar los tecnicismos narratológicos mencionados, a los que cabe añadir aspectos englobados en la trama, como el marco espacial, temporal y los personajes. La correcta explicación en la pizarra del esquema narrativo de la obra (la ordenación de la trama en el argumento), que profundiza hasta en tres marcos narrativos (tres cajas chinas), es un inmejorable momento para comprobar la correcta comprensión del texto, simplemente formulando las preguntas: ¿quién es el narrador?, ¿dónde se encuentra?, ¿a quién se lo cuenta? Así, se descubre que un primer narrador se localiza casualmente en una biblioteca del Monasterio de Fitero con un miserere indescifrable para él y un anciano, que pronto desempeña el rol de segundo narrador, y que introduce una historia con claros paralelismos con la que están viviendo. La proyección de la historia del pasado en la presente es fácil, y al final de la narración cabe extrapolarla al caso del propio público receptor (el lector), que, al igual que el protagonista, se siente atraído por un misterio que no le ha sido revelado. Es decir, el mensaje ético tradicional de que el hombre debe respetar los arcanos, pues existe una razón, un trasmundo, que así lo ha decidido.

El desarrollo de este análisis en el grupo grande ha de resultar en el trazado de un esquema en la pizarra donde el docente, siguiendo las respuestas de los estudiantes a las preguntas mencionadas, termina de ilustrar la técnica narratológica de las cajas chinas mencionada. Esta actividad resulta de gran aprovechamiento, pues los alumnos conforme van desenredando los marcos van comprendiendo mucho mejor la trama.

En este punto, hay que hacer reflexionar al grupo sobre el hecho de que la configuración de los marcos narrativos se lleva a cabo, según queda explicado, a partir de la aparición de varios narradores-testigo; pero llegado un momento la narración no recae en la voz de un narrador-testigo, sino de un narrador omnisciente, que, aunque de manera muy sutil, irrumpe en la trama (poniendo un poco en riesgo la verosimilitud y cambiando el género de un cuento tradicional, que nunca hubiera tenido un narrador heterodiegético) para contarnos un episodio en el que solo estaba el protagonista (que deviene en loco y no se comunica con nadie) y unos fantasmas. El análisis narratológico demuestra el armazón de la trama y las diferentes aproximaciones que propicia, llegando siempre a la conclusión de que favorece extraordinariamente la verosimilitud y la captación de atención del lector, que, como tantos otros personajes de la narración, siente una gran curiosidad por saber el secreto del misere-re, el cual es, precisamente, el tema de la obra: no hay que querer saber más de lo que se nos ha sido revelado, si no queremos el castigo de la enajenación y la locura.

Esta actividad la he llevado a cabo en diversos cursos y mi valoración es que siempre resulta muy instructiva para los alumnos, que no solo afianzan la comprensión lectora y muchos tecnicismos; sino que quedan muy impresionados por el descubrimiento de que las diferentes cajas chinas presentan similitudes y que todas ellas están encaminadas a impactar al lector al final de la leyenda. Desde luego, tras esta dinámica actividad, los alumnos enriquecen su competencia lectora y descubren aspectos culturales de gran aprovechamiento para su formación.

Por otro lado, el segundo aspecto clave tiene que ver con las referencias intertextuales. Esta vez se trataba de profundizar en subtemas de la obra,

básicos en la cultura popular, como son la locura o el libro y las bibliotecas. En este sentido, el análisis de esta breve leyenda abre la puerta a la lectura y comentario de fragmentos de otras obras estrechamente relacionadas con el tema de la locura, que van desde los clásicos, como el tratado *Elogio de la locura*, de Erasmo de Róterdam (1511), la tragedia *Hamlet*, de Shakespeare (1599), la novela *El Quijote*, de Miguel de Cervantes (1605-1615), los cuentos de Edgar Allan Poe o Guy de Maupassant en el XIX...; hasta los títulos más recientes de *Alguien voló sobre el nido del cuco*, de Ken Kesey (1962), *El resplandor*, de Stephen King (1977), o, entre tantos otros, *Los renglones torcidos de Dios*, de Torcuato Luca de Tena (1979), cuyos títulos los alumnos suelen al menos haber oído. En fin, en estas lecturas de fragmentos concatenadas los jóvenes estudiantes evidencian el rendimiento de la locura en los textos literarios (y filmicos), y aprenden el origen del género del terror en los cuentos del XIX.

En relación al tema del libro, es muy conveniente completar esta suerte de constelación literaria (Jover, 2009) sobre la locura que apuntaba a la extensión con la intensidad del análisis intertextual de la novela *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco de 1980 (1982). La lectura y análisis del principio de la obra evidencia la presencia también de un marco narrativo con el artificio del manuscrito encontrado, tal y como sucede en el “El miserere”. Además, a partir de la adaptación cinematográfica dirigida por Jean-Jacques Annaud en 1986, y protagonizada por Sean Connery en el inolvidable papel del fraile franciscano Guillermo de Baskerville, resulta muy sencillo reflexionar sobre otras claves interpretativas que comparten “El miserere” y la novela de Eco. Así, además del mencionado recurso del manuscrito encontrado, se puede abordar el tema de la persecución del saber, la ambientación en esa Edad Media —ciertamente atemporal en el caso del cuento de Bécquer— y el símbolo del libro en el que se cifran arcanos mensajes que esperan ser descubiertos por los más osados o desobedientes (en *El nombre de la rosa* no se trata de un miserere, pero sí de un grupo de libros prohibidos, entre los que destaca la parte sobre la risa de la perdida *Poética* de Aristóteles).

En fin, las concomitancias son evidentes, pero es que, además, el hecho de que el protagonista sea un claro trasunto del famoso detective

Sherlock Holmes (el nombre de Guillermo de Baskerville viene, claro, del cuento “El sabueso de Baskerville”, de 1901; también se ha propuesto su relación con Roger Bacon y Guillermo de Occam, del que tomaría el nombre, que con sus ideas racionalistas anticiparon el Renacimiento³²⁵), o que el ciego que custodia la biblioteca, de nombre Jorge, esté basado, como confesó el propio Eco, en su admirado Jorge Luis Borges (la caracterización en la película es evidente), que también se encargó de dirigir una biblioteca al quedarse ciego, la Nacional de Buenos Aires. Todo ello no deja de poner de relieve los juegos intertextuales cultos y abrir un mundo de relaciones entre obras y referentes culturales apasionante. A estas juegos, claro, cabe añadir el título de la novela, que rinde homenaje a uno de los poemas de Borges más famosos de *El otro, el mismo* (1964), como es “El Golem”, donde se lee: “El nombre es arquetipo de la rosa, / en las letras de la rosa está la rosa / y todo el Nilo, en la palabra Nilo” (Borges, 1999: 110).

El descubrimiento de estas aparentes coincidencias, que rápidamente entienden los alumnos que se trata de planteamientos tópicos y tradicionales desde el punto de vista temático, así como el hecho de que la literatura está hecha de literatura y que es muy sugestivo descubrir las deudas cultas que muchas obras contienen, permite introducir a los futuros maestros en la disciplina de la Literatura comparada. Estos planteamientos comparatistas, según es bien sabido, hoy en día resultan irrenunciables para profundizar en el análisis literario; pero también en la formación lecto-literaria, como ya destacó Antonio Mendoza en su monografía *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura* de 1994 (confróntese, entre otros, Ballester, 2007).

³²⁵ Sobre la contextualización socio-histórica y cultural, son fundamentales los trabajos de Bernardo Paniagua (1984) y Montero Cartelle (1986).

3. RESULTADOS

3.1. OBSERVACIONES DEL DOCENTE

Si sirve mi experiencia con este texto y secuencia didáctica enriquecida paulatinamente en las aulas de Magisterio, el análisis narratológico, que ocupa una sesión entera, termina siendo una actividad muy interesante para los alumnos, que buscan la respuesta a las preguntas del profesor en torno a los narradores, descubriendo un armazón formal que ni sospechaban que existía. Por lo demás, las preguntas al espacio donde se ubica el narrador, quién le acompaña, etcétera, comportan un ejercicio de comprensión lectora muy completo, que permite que, incluso los alumnos que no han querido leer el texto, se enteren de la trama y su armazón narratológico. El esquema de la pizarra, que, por cierto, los estudiantes gustan copiar en sus apuntes, es un trabajo que se realiza a partir de un didáctico diálogo creador que resulta muy estimulante para los alumnos y el profesor.

Desde el curso 2014-2015 intenté enriquecer la lectura de esta leyenda y el uso que de ella venía haciendo en mis clases. En este sentido, preparé las actividades destinadas a profundizar en algunas referencias intertextuales, que siempre suelen agradar a los alumnos. En fin, los alumnos del siglo XXI y el cine de terror y gore también se sorprenden al enterarse de los ingenuos intentos por generar verosimilitud/miedo en los lectores en el siglo XIX (recordemos que la historia se publicó el día de Jueves Santo en *El Contemporáneo*, precisamente el momento del año cuando transcurre la historia de “El miserere”, siguiendo el extendido juego periodístico de contaminar la realidad con la ficción). En este punto, un ejercicio creativo de gran interés y aceptación por su parte es el de, siguiendo los presupuestos de Rodari, reescribir la historia de “El miserere” transportando el espacio y el tiempo a la Valencia actual. Por su parte, el análisis de los textos resultantes resulta de gran aprovechamiento, pues permite desmenuzar los componentes formales y temáticos de los textos literarios y darle así la vuelta al tapiz para entender cómo ha sido tejido.

Entre otros ejemplos preparados por alumnos del curso lectivo 2014-2015, destacaré dos aspectos recurrentes y especialmente interesantes

desde el punto de vista narratológico. El primero de ellos parte del mencionado tópico del manuscrito encontrado, pero esta vez los alumnos lo suelen proyectar curiosamente no en un libro, sino en un aparato electrónico. El más extendido es el de un teléfono móvil olvidado, seguido muy de cerca de mensajes misteriosos recibidos como SMS/Whatsapps o correos electrónicos. A partir de aquí, siguiendo una estructura narrativa detectivesca (idéntica a la de terror, como es bien sabido), el personaje principal sigue las pistas misteriosas de ese mensaje o ese móvil perdido (en una historia planteada por los alumnos, por ejemplo, encontrado fortuitamente en un gimnasio, en la cinta de correr, y observado mientras el protagonista corre), que le llevan a reconstruir la vida de su propietario y resolver un misterio que le acarrea diversos peligros.

El segundo tiene que ver con las posibilidades interpretativas que ofrece el tema de la locura. Se comprueba que los jóvenes estudiantes no encuentran ninguna dificultad en imaginar historias relacionadas con la locura, pues han visto muchas películas y series televisivas relacionadas con este tema. Así, se invitó a que intentaran crear personajes poliédricos, que permitieran dudar al lector y tenerlo en suspenso —siguiendo los presupuestos formalistas— sin saber si el personaje está loco o responde a razones que todavía no se han explicado. El repertorio de textos en esta ocasión se decantó por tramas truculentas y llenas de asesinatos, lo que dejaba bien patente que los jóvenes estudiantes se sienten atraídos por este género de terror.

Desde luego, mi impresión es que los muchos estudiantes que han leído y analizado conmigo “El miserere” a partir de la secuencia didáctica descrita y enriquecida paulatinamente han aprovechado el tiempo comprobando que no solo se desarrollaba su competencia literaria al entrenar la lectura crítica, las relaciones entre obras, el concomio erudito de tecnicismos y referentes culturales, etc.; sino también han vivido esta experiencia educativa como un camino motivador, que no es otro que entender que la literatura tiene un discurso técnico autónomo que es muy útil para analizar textos, pero también para reflexionar sobre otros órdenes de la vida.

3.2. RESPUESTAS A UN CUESTIONARIO FINAL

Se muestran a continuación las respuestas de los estudiantes a un cuestionario final que incluía preguntas que querían pulsar, además de los conocimientos previos sobre Bécquer y su obra, la capacidad formativa de la secuencia didáctica para que los estudiantes asimilaran tecnicismos de no pequeña complejidad.

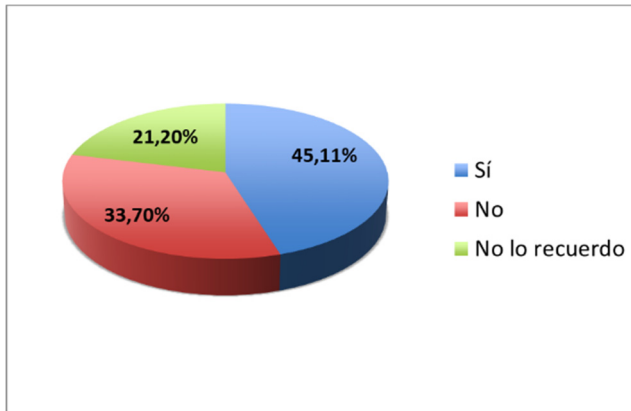


Figura 1: Respuestas a la pregunta "¿Habías leído anteriormente a Bécquer?"
Fuente. Elaboración propia

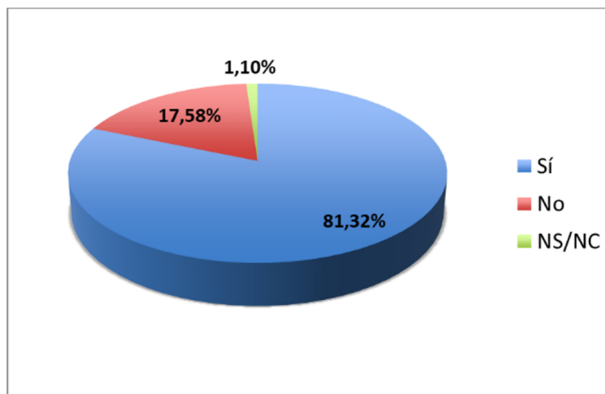


Figura 2: Respuestas a la pregunta "¿Habías oído hablar de las 'Rimas' de Bécquer?"
Fuente. Elaboración propia

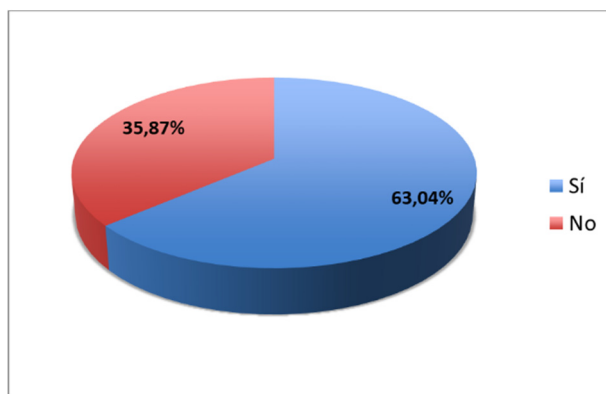


Figura 3: Respuestas a la pregunta “¿Y de sus leyendas?”
Fuente. Elaboración propia

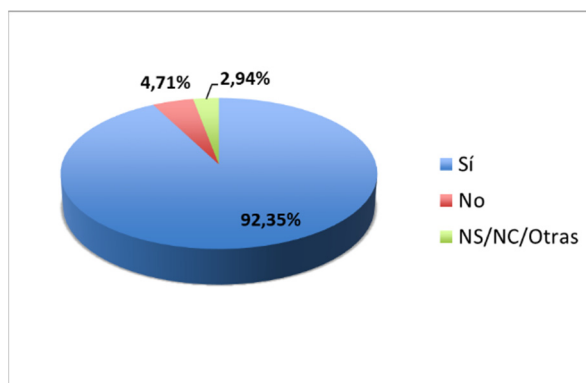


Figura 4: Respuestas a la pregunta “¿Has entendido mejor la leyenda “El miserere” después del análisis en clase?”
Fuente. Elaboración propia

No sorprenden estos resultados, teniendo en cuenta que Bécquer es un autor del canon nacional y del canon escolar, y que, contradiciendo a Camilo José Cela, hace tiempo que Bécquer ha dejado de ser “un laúd de una sola cuerda”, pues, además de sus *Rimas*, las *Leyendas* ocupan un espacio fundamental en los manuales escolares y, en consecuencia, las clases de literatura en secundaria. Por lo demás, se demuestra que las clases de literatura sirven para enseñar a leer colaborativamente y facilitar la comprensión de los textos cuya lectura individual puede resultar insuficiente.

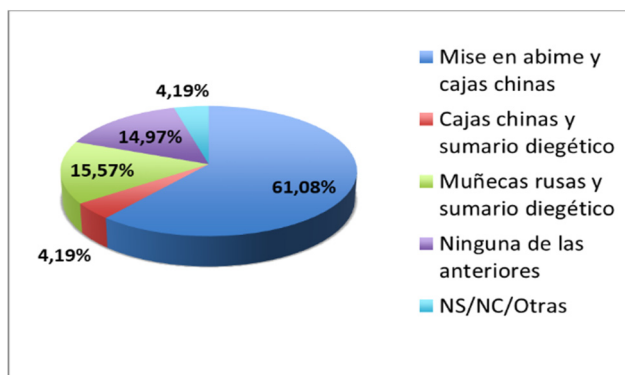


Figura 5: Respuestas a la pregunta “¿Cuál de estas parejas de términos son sinónimos?”
Fuente. Elaboración propia

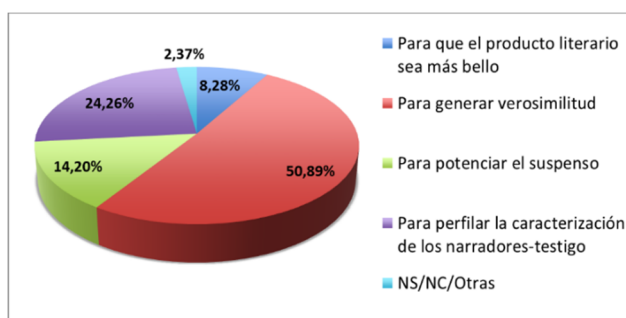


Figura 6: Respuestas a la pregunta “¿Para qué sirve esta técnica narratológica estudiada?”
Fuente. Elaboración propia

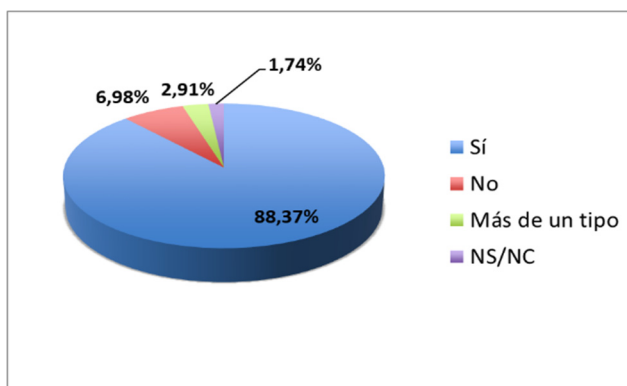


Figura 7: Respuestas a la pregunta “¿Había un narrador omnisciente en “El miserere”?”
Fuente. Elaboración propia

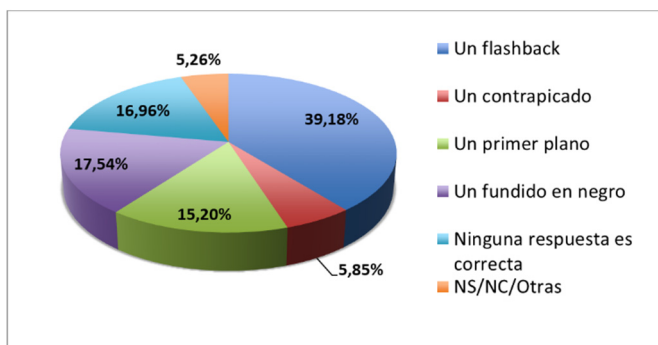


Figura 8: Respuestas a la pregunta “Una pausa descriptiva podría relacionarse en el lenguaje narrativo fílmico con...”

Fuente. Elaboración propia

Estas respuestas ponen de relieve que la mayor parte de los estudiantes consiguieron asimilar conceptos narratológicos como *mise en abyme* o cajas chinas, así como su función en textos como “El miserere”, cuyo análisis narratológico parece haber surtido efecto. En cambio, el concepto de pausa descriptiva, que no fue abordado al hilo de un análisis literario (solo en las explicaciones teóricas), genera dudas en los estudiantes, que solo en un porcentaje de 15’20% aciertan a relacionar con un primer plano cinematográfico. No hace falta un estudio más riguroso esta vez para certificar que conceptos tan complejos se asimilan mejor al hilo de análisis prácticos y secuencias didácticas que aspiran a dejar huella.

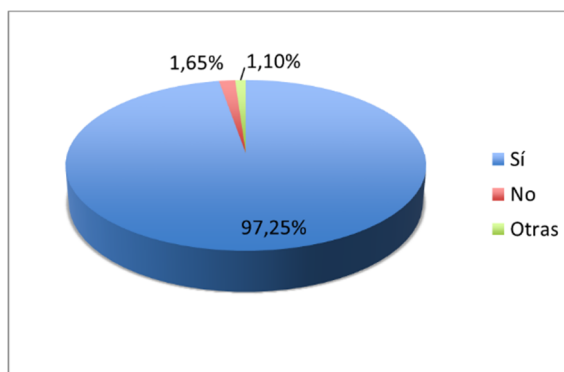


Figura 9: Respuestas a la pregunta “¿Crees que manejar algunos conceptos narratológicos te puede ayudar a leer cuentos o novelas?”

Fuente. Elaboración propia

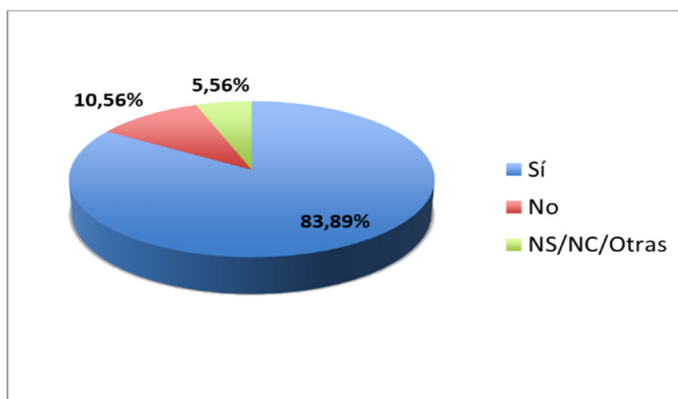


Figura 10: Respuestas a la pregunta “Respecto a la actividad relacionada con el cuento “El miserere” de Bécquer, ¿te ha resultado interesante el análisis narratológico?”
Fuente. Elaboración propia

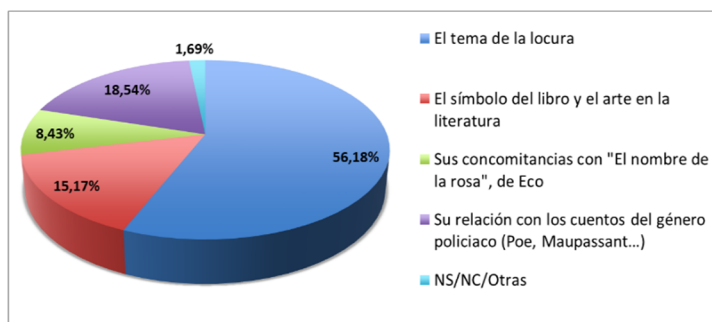


Figura 11: Respuestas a la pregunta “¿Qué otros aspectos te habría gustado estudiar con más detalle en esta leyenda de Bécquer?”
Fuente. Elaboración propia

Por último, los resultados a estas preguntas muestran que los estudiantes valoran de forma muy positiva la secuencia didáctica descrita. Y también que “El misere” ha abierto varios caminos para seguir enriqueciendo su formación literaria, donde el tema de la locura destaca (“quién sabe si no será locura”, como termina “El miserere”). Pero recapitularemos para terminar unas breves conclusiones.

4. CONCLUSIONES

El cuento sigue siendo el género que ofrece más posibilidades en las clases de literatura. Su reducida extensión y aparente sencillez permite que

se trabajen textos completos en el aula, lo que redundaría en análisis más ricos. Así, en este caso se ha puesto de manifiesto su pertinencia para ilustrar aspectos narratológicos y temáticos, que descontextualizados seguramente no serían tan bien comprendidos por los estudiantes. Del mismo modo, son muy indicados para llevar a cabo juegos creativos, como la reescritura de historias o de sus finales, por ejemplo.

“El miserere”, una de las leyendas de Bécquer menos trabajadas en clase, resulta ser un texto muy pertinente para los jóvenes estudiantes que cursan asignaturas del tipo “Formación literaria para maestros” en los grados de Magisterio. Su lectura, no exenta de ciertas complejidades, termina siendo satisfactoria, tanto desde el punto de vista de la comprensión, como del gusto; ya que la experiencia de diseccionar todas las técnicas narrativas y temáticas permite a los alumnos entenderla perfectamente y valorar qué es una obra literaria y cómo se construye. La asimilación de los aspectos narratológicos y también temáticos se demuestra en los textos literarios escritos por los estudiantes, que interiorizan perfectamente estas cuestiones y que les ayudan a enriquecer sus creaciones literarias tras haber echado un vistazo a la cara oculta del tapiz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARA TORRALBA, J.C. & NAVAL, M.Á. (1992). Bibliografía becqueriana (1980-1991). *El Gnomon*, 1, 111-125.
- BALLESTER, J. (2007). *L'educació literaria*. Universitat de València.
- (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- BÉCQUER, G.A. (1999). *Leyendas*. Ed. J. Estruch. Crítica.
- BERNARDO PANIAGUA, J.M. (1984). Leyendo el medievo. *El nombre de la rosa. Anales de la Universidad de Alicante. Historia medieval*, 3, 195-236.
- BLECUA, J.M. (1943-1944). *Historia de la literatura española*, Librería General, 2 vols.
- BORGES, J.L. (1979). *El otro, el mismo (Poemas 1930-1967)*. Emecé.

- CERRILLO, P. (2012). Educación literaria y canon escolar de lecturas. *Leer.es*. Recuperado de <http://docentes.leer.es/>
- (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económico.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32.
- (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación GSR.
- ECO, U. (1982). *El nombre de la rosa*. Lumen.
- GARCÍA MARTÍNEZ, D. (2016). A propósito de las *Leyendas* de Bécquer. Del cuento romántico al cortometraje. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 74, 35-40.
- JOVER, G. (Coord., 2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- LLUCH, G. (2002). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Universitat Jaume I / Universitat de València.
- LOMAS, C. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Instituto Ciencias de la Educación / Horsori.
- LÓPEZ VALERO, A. & ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro.
- (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- MARTÍN EZPELETA, A. (2008). *Las "Historias literarias" de la Generación del 27*. Arco/Libros.
- (2014). José Manuel Blecua en la Historia de la didáctica de la literatura". En BADÍA, J. et al. (Eds.), *Más allá de las palabras: difusión, recepción y didáctica de la literatura hispánica* (251-262). Universitat de València.
- MARTÍN VEGAS, R.A. (2009): *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Síntesis.
- MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.

- (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Aljibe.
- (Coord., 1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL / ICE / Horsori.
- MONTERO CARTELLE, E. (1986). El mundo medieval en *El nombre de la rosa* de Umberto Eco. *Revista de Filología Románica*, 4, 141-157.
- MORA LUNA, A.M. (2012). *La educación literaria en la España contemporánea. Curricula educativos y manualística escolar para la construcción de identidades (1970-2006)*. Tesis doctoral dirigida por M. Beas Miranda y M.Á. García. Universidad de Granada.
- MORIN, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Paidós.
- NÚÑEZ RUIZ, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcial Pons.
- PRADO, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el S. XXI*. La Muralla.
- REGUEIRO, B. (2013). Bécquer en las aulas del s. XXI. Una lectura para la formación de ciudadanos conscientes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 259-273.
- RODARI, G. (1985). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Hogar del Libro.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. & RIDAO RODRIGO, S. (2012). La oralidad en educación secundaria. Legislación y libros de textos de lengua y literatura españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 363-380.
- RUBIO JIMÉNEZ, J. (2001-2002). Bibliografía becqueriana (1980-1991). *El Gnomon*, 10-11, 225-252.
- WELLEK, R. & WARREN, A. (1974). *Teoría literaria*. Prólogo de D. Alonso. Gredos.

LA INFLUENCIA DEL TAOÍSMO EN LA CULTURA CHINA. UN ESTUDIO DE SUS DOCTRINAS A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES DE LA LENGUA CHINA

DR. GONZALO MIRANDA MÁRQUEZ
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

En esta investigación estudiamos la relevancia del taoísmo en la sociedad actual china desde una perspectiva lingüística, es decir, investigamos si las expresiones lingüísticas actuales contienen valores e ideas relacionadas con las nociones taoístas de hace miles de años. Para ello, presentamos algunos conceptos fundamentales del taoísmo. Seguidamente exponemos las características de los *chéngyǐ* y analizamos algunos ejemplos para ver qué relación guardan con las máximas taoístas y si tienen presencia habitual en la producción lingüística de los sinohablantes.

PALABRAS CLAVE

Chino, cultura, fraseología, lengua.

INTRODUCCIÓN

Desde que hace miles de años surgieron en Asia las grandes doctrinas de pensamiento, fueron sentadas las bases para que en los reinos de las regiones orientales del continente se desarrollasen culturas que no solo se convertirían en el motor intelectual y moral de aquella mezcolanza de diferentes reinos que posteriormente darían lugar a China, sino que se extenderían a otros muchos lugares de Asia Oriental que recibieron su influencia. Los dos principales sistemas de pensamiento de origen autóctono que nutrieron los distintos reinos de aquella época son confucianismo y taoísmo. Estos llegaron a convertirse en los pilares sobre los que se ha sustentado durante milenios la cultura china. La motivación del confucianismo fue desde sus orígenes el correcto orden social, sus enseñanzas se centran en dictaminar los principales valores humanos y normas para el buen funcionamiento de la familia y el estado. El taoísmo, sin embargo, es una doctrina de naturaleza metafísica que se centra en el individuo y que, en ciertos aspectos, es antagónica a la primera.

El mundo chino ha cambiado considerablemente en los últimos tiempos. El intenso desarrollo que ha vivido China ha marcado muchos aspectos de su cultura. La forma de vida de los chinos de hoy no se parece demasiado a la de finales del siglo pasado y difiere enormemente respecto a la de hace varios siglos. Estos cambios se han dado en muchos aspectos de la vida social, incluidas la forma de entender el mundo y la propia lengua.

Acorde con las nuevas formas y estilos de vida, también cambia el modo de pensar y actuar de las personas. Cabe plantearse, por tanto, si las doctrinas que sirvieron como base cultural y moral hace milenios, continúan o no en la actualidad estando presentes y si pueden influir en el modo de pensar y obrar de sus integrantes.

Las lenguas están en constante cambio, adaptándose a la forma de vida de sus hablantes y a las circunstancias que los rodean. Constantemente van surgiendo palabras y expresiones nuevas cuyo uso se extiende y queda consolidado, a la vez que otras van quedando olvidadas u

obsoletas. Así, la forma de hablar de un chino de hoy dista considerablemente de la de épocas antiguas.

A pesar de todos estos cambios socioculturales y, por ende, lingüísticos, hay en la lengua china ciertos aspectos que se mantienen a través de los siglos. Llama especialmente la atención la presencia de ciertas expresiones hechas de origen arcaico que, transmitiéndose de generación en generación, han conseguido sobrevivir al paso de los siglos. Estas expresiones son los modismos, en lengua china conocidas como *chéngyǔ* 成语, y presentan algunas características que las hacen especialmente singulares.

1. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es aportar algo de luz sobre cómo piensan los chinos de hoy. Concretamente centraremos nuestro propósito en averiguar si actualmente, miles de años después del florecimiento del taoísmo, las nociones de su pensamiento son o no transmitidas a través de los *chéngyǔ* y si, con ello, siguen presentes en la forma de pensar de los chinos, aunque estos no hayan recibido formación específica en dichas doctrinas.

2. METODOLOGÍA

En primer lugar, desarrollaremos un marco teórico en donde se expliquen los conceptos fundamentales del taoísmo. Seguidamente, indicaremos algunas de las características fundamentales de los *chéngyǔ*, expondremos ciertos ejemplos y explicaremos qué relación guardan con los conceptos de la filosofía taoísta. Finalmente realizaremos un análisis de frecuencia de uso de estas expresiones, esencial para extraer las conclusiones.

3. EL TAOÍSMO

El taoísmo —también conocido como daoísmo— es una doctrina filosófica, así como una vía de cultivo espiritual tan antigua que resulta prácticamente imposible establecer con precisión su origen en un lugar y momento concretos. Según el criterio tradicional, da comienzo con la

obra que recoge y sintetiza sus nociones fundamentales, llamada *Dào Dé Jīng* (道德经), de fecha incierta, aunque supuestamente escrita en torno a los siglos VI y IV a.n.e. en una región montañosa del Estado de *Chǔ* (楚) —actualmente en la zona meridional de China—.

Según una antigua leyenda —inspirada en la visión tradicional de *Lǎozǐ* (老子) como fundador del taoísmo—, tras haber comprobado la corrupción de los gobernantes y la decadencia del Estado, *Lǎozǐ* abandonó su puesto en la Biblioteca Imperial y emprendió un viaje sin retorno hacia el Oeste. Al llegar a un paso en la provincia de *Hénán* (河南), se encontró con un guardián taoísta que le ofreció una taza de té. Lo tomaron y se hicieron amigos. El guardián le pidió que antes de marchar le escribiera un libro. *Lǎozǐ* aceptó y escribió el *Dào Dé Jīng*, le entregó el manuscrito y siguió su camino (Mackenzie, 1995, p.295). Sin embargo, la realidad dista considerablemente de este mito.

Lǎozǐ, literalmente “Viejo Maestro”, es el presunto autor del *Dào Dé Jīng* y, por consiguiente, es considerado padre fundador de esta doctrina, aunque es posible que, si *Lǎozǐ* escribió el libro, más bien fuera un impulsor, cuyo mérito consistiese en la sistematización de los principios del taoísmo, lo cual no le resta valor. Resulta complejo, por no decir imposible, identificar con exactitud la figura de *Lǎozǐ* con un personaje verdaderamente histórico. Muchos aspectos sobre su persona, incluida su propia existencia, son cuestionados actualmente. La separación entre mito y realidad ha quedado difuminada al no disponer entre las fuentes más tempranas de evidencias concluyentes que la demuestren. Feng Youlan (1989, pp.126-127), por ejemplo, defiende que no hay conexión entre las fechas relativas al hombre y las del libro, por lo que este hubiera sido una producción posterior, aunque es posible que en él hayan quedado recogidas algunas de las enseñanzas de *Lǎozǐ*.

Suponiendo que el libro no sea una amalgama de ideas y aforismos de varios eruditos que dedicaron su vida al retiro espiritual —lo cual parece también probable—, sino que en él quedaran recogidas las ideas de *Lǎozǐ*, no es de extrañar que conozcamos tan poco acerca de él, puesto que el ideal taoísta de vida en armonía con la naturaleza y el *Dào* implica la pretensión de abandonar el mundo sin dejar rastro de huella en él.

Según reza en el *Dào Dé Jīng* “是以圣人为而不恃，功成而不处，其不欲见贤邪。” (Lao Zi, Xu y Liu, 1990, p.211), es decir, “el sabio hace sin apropiarse de lo que hace, tras terminar su obra no se aferra a ella, no desea mostrar su virtud”.

Suponiendo que *Lǎozǐ* no fuese sencillamente una figura divinizada sin un referente humano concreto, sino que en efecto existiera, debió de haber sido, en lugar de un fundador, un continuador, sintetizador, transmisor o impulsor de ideas de pensadores previos. Feng Youlan (1989, p.127) señala que las enseñanzas recogidas en el libro en su conjunto deben de ser posteriores a los pensadores de la Escuela de los Nombres (*Míng jiā* 名家), que desarrollaron su pensamiento entre los siglos V y III a.n.e. Pero es posible retroceder aún más en el tiempo, puesto que ciertamente algunas de las nociones fundamentales del taoísmo son muy anteriores al *Dào Dé Jīng*. Los remotos precursores de la doctrina ya intuyeron el cambio constante en la naturaleza y lo plasmaron en los signos del *I Ching* (Wilhelm, 2001, p.13). Este, también conocido como Libro de los Cambios o Libro de las Mutaciones (*Zhōu Yì* 周易), fue escrito durante el periodo de la dinastía *Zhōu* del Oeste (s.XI-771 a.n.e.).

No podemos no señalar la distinción entre dos vertientes de la doctrina, por un lado el sistema de creencias, rituales y prácticas, cuyo desarrollo dio lugar al taoísmo como religión popular (*Dào jiào* 道教) y, por otro, como doctrina filosófica (*Dào jiā* 道家) recogida en un conjunto de obras, entre las que destacan principalmente tres, el ya mencionado *Dào Dé Jīng*, el *Zhuāngzǐ* (庄子) y el *Lièzǐ* (列子) o Libro de la Perfecta Vacuidad.

El *Dào Dé Jīng* es comúnmente considerado la obra principal, originaria e impulsora del pensamiento taoísta. El título de la obra ha sido traducido en Occidente de varias maneras, entre otras, Tao Te King o Tao Te Ching. La versión más temprana del manuscrito se halló junto a la ciudad de *Chángshā* (长沙) en el año 1973, en la tumba nº 3 del yacimiento arqueológico de *Mǎ Wáng Duī* (马王堆). Se piensa que fue copiado entre los años 194-180 a.n.e. con tinta sobre seda.

El taoísmo tuvo un gran desarrollo en los siglos posteriores. Algunos autores afirman que su consolidación teórica se dio entre los siglos III y V n.e. y pasó por un periodo de gran prosperidad entre las dinastías *Táng* (唐) y *Sòng* (宋), lo que en conjunto abarca entre los siglos VII y XIII (Zhang y Ni, 2013, pp.46-47). Ha perdurado hasta la actualidad y a lo largo de los siglos no solo ha dado respuesta a multitud de problemas de la sociedad china, sino que ha influenciado profundamente muchos de sus aspectos. En cuanto al ámbito ético, ha servido como orientación para el desarrollo humano y espiritual, por tanto, como guía de comportamiento tanto entre los seres humanos, como en lo que respecta a su relación con el entorno. En el ámbito científico es, por ejemplo, significativa su influencia en la arquitectura, la medicina tradicional china, la acupuntura y la farmacología. En la esfera religiosa, no solo se desarrollaron cultos y prácticas que dieron lugar a la vertiente religiosa taoísta, sino que sus fundamentos metafísicos y su madeja cultural se entretrejieron con los de otras doctrinas como, por ejemplo, la budista. Ha influenciado considerablemente también el aspecto humanístico en general, pero por supuesto en especial el artístico, en donde podemos hacer una especial mención al influjo ejercido sobre la literatura, la poesía, la caligrafía, la pintura paisajística y la música. No podemos olvidar tampoco el reflejo que tuvo el taoísmo en la concepción de los jardines clásicos, que no son sino una magnífica muestra de la admiración taoísta por el entorno y la naturaleza, y en donde se procura, por tanto, la expresión de su belleza original, sin la artificialidad de la manipulación humana (Xu y Almodóvar, 2019, p.137). Por todo esto no es de extrañar que el taoísmo haya sido motivo de estudio de multitud de pensadores de diferentes áreas y con intereses muy distintos.

A continuación exponemos algunas de las nociones y aspectos fundamentales de esta doctrina, como son *yīnyáng* (阴阳), *tiān rén hé yī* (天人合一), *dào* (道), *wúwéi* (无为) y *hánxù* (含蓄).

3.1. *YĪNYÁNG* (阴阳)

Según esta doctrina, en la naturaleza se da un movimiento constante entre dos estados del Ser que coexisten en equilibrio, que son dialécticamente opuestos, pero complementarios e interdependientes, puesto que

cada uno de ellos existe en tanto que existe también el otro, son las diferentes manifestaciones del Ser y No-Ser fenoménico, en consecuencia, se necesitan el uno al otro. Para poder entender el calor es necesario que exista el frío, para poder apreciar la alegría es necesario que haya tristeza, el éxito existe en relación al fracaso, etc. Dicho de otra forma, cada manifestación del Ser es respecto a otra cosa. Todo lo que existe en el universo tiene la cualidad de ser algo y, a la vez, de no ser otra cosa. Lo alto es alto porque no es bajo, y lo bajo es bajo en tanto que no es alto. Como se indica en el capítulo II del *Dào Dé Jīng*, “天下皆知美之为美，斯恶矣；皆知善之为善，斯不善矣” (Lao Zi et al., 1990, p.5), a saber, “Todos reconocen lo bello como bello, y por eso saben qué es lo feo; todos reconocen el bien como bien, y por eso saben qué es el mal”.

Estas diferentes expresiones del Ser y No-Ser fenoménico fueron llamadas *yīn* y *yáng*, en su acepción más primaria hicieron alusión a lo oscuro o las tinieblas, lo primero, y lo claro o luminoso, lo segundo, pero cuyo sentido en realidad, como vemos, tiene un alcance mucho mayor. En el mismo capítulo mencionado se sostiene que “有无相生，难易相成，长短相形，高下相盈，音声相和，前后相随，恒也。” (Lao Zi et al., 1990, p.5), es decir, “el Ser y el No-Ser se engendran recíprocamente, lo difícil y lo fácil se complementan, lo largo y lo corto se dan forma el uno al otro, lo alto y lo bajo se miden el uno al otro, el sonido y el tono se armonizan entre sí, el antes y el después se suceden mutuamente”. De modo que *yīn* y *yáng* son, por tanto, dos manifestaciones que se complementan y se dan sentido mutuo, se engendran recíprocamente y se suceden cíclicamente.

Son muy importantes en este sentido dos ideas que rigen la naturaleza, la primera es la de movimiento constante o mutación. Las cosas son cambiantes, *yīn* y *yáng* representan dos estados de la naturaleza que varían incesantemente. En el capítulo XXIII se afirma “天地尚不能久，而况于人乎？” (Lao Zi et al., 1990, p.66), es decir, “Si las cosas engendradas por el cielo y la tierra no pueden durar eternamente, ¿cómo pretende el hombre que sus cosas sí lo hagan?” Por consiguiente, lo verdaderamente inmutable es que todo cambia, nada permanece. Como indica Medrano (1994), “*yīn* y *yáng* son conceptos relativos y dinámicos,

(...), como corresponde al plan cósmico en el que se mueven, que es el de la impermanencia y el devenir” (p.161). Por esto, las personas han de adaptarse al continuamente cambiante universo para intentar convivir de la forma más armoniosa posible con su entorno natural y su destino.

De forma inherente a la idea de cambio constante, los taoístas desarrollan la idea de movimiento cíclico, la cual implica que cuando una cosa llega a su extremo tiende hacia su opuesto, por eso el capítulo XL del *Dào Dé Jīng* dice “反者道之动” (Lao Zi et al., 1990, p.113), es decir, “La reversión es el movimiento del *Dào*”. Por ejemplo, no puede llover eternamente, ni tampoco es posible que el buen tiempo dure para siempre; según el capítulo XXIII “故飘风不终朝，骤雨不终日。” (Lao Zi et al., 1990, p.65), es decir, “Un huracán no dura toda la mañana, una tormenta no dura todo un día”. Así, buen y mal tiempo se suceden constantemente el uno al otro.

3.2. WÚ WÉI (无为)

Las personas deben de actuar acorde con esta ley invariable de movimiento cíclico en la que cuando algo se desarrolla hasta su extremo, tiende hacia su opuesto. Esto implica dos cuestiones fundamentales, la primera es que para conseguir un propósito, hay que posicionarse desde su opuesto, y que para mantener un logro, hay que admitir en él parte de su contrario. Dicho de otro modo, si queremos aprender a hacer acrobacias, tenemos que pensar que no sabemos hacerlo, y si ya sabemos realizarlas muy bien, pero queremos seguir mejorando, tenemos que reconocer que aún no las conocemos todas; quien piense que ya domina todas las técnicas de saltos y piruetas no estará en disposición de seguir aprendiendo ninguna nueva y su habilidad irá decreciendo.

Según esto, los taoístas postularon su teoría sobre el principio de No-Acción (*wú wéi* 无为). Este no implica la quietud de no hacer absolutamente nada, sino preferiblemente hacer menos. Es decir, Para evitar llegar al extremo de algo y revertir hacia su opuesto, proponen no hacer más de lo necesario. Excederse en la acción es más contraproducente que no desarrollarla hasta su perfección, porque al excedernos conseguimos justo lo contrario de lo que nos proponíamos. Por ejemplo, las plantas

necesitan agua para vivir, pero si las regamos en exceso morirán. Por eso para los taoístas es conveniente actuar siempre con moderación y prudencia.

Hay que tener cuidado de no confundir la No-Acción taoísta con la actitud pasiva, perezosa u ociosa, propia de quienes se rigen por tendencias hedonistas, ni tampoco con la dejadez o la negligencia de a quien nada le importa lo que suceda a su alrededor. Los taoístas con la práctica del *wú wéi* pretenden que su conducta no se halle motivada por los deseos, ni por actos superfluos o excesivos mediante los que el individuo pretenda imponer sus intenciones e ideas. Los taoístas ven en esto la causa del sufrimiento humano, así, actúan renunciando a sus propios deseos, pasiones, anhelos o ambiciones, en otras palabras, olvidando su “Yo”. Por eso, haciendo referencia al hombre virtuoso en el capítulo VII se afirma “...外其身而身存。非以其无私邪？故能成其私。” (Lao Zi et al., 1990, p.18), es decir, “...se desprende de su Yo, y su Yo perdura ¿no es acaso porque se desinteresa de sus deseos personales, que logra realizarse como persona?”.

3.3. *TIĀN RÉN HÉ YĪ* (天人合一)

Tiān rén hé yī significa literalmente armonía entre el individuo y el cielo. Debemos entender en el contexto taoísta el término cielo con sentido de naturaleza, cosmos, universo. Mediante dicha armonía, los taoístas pretenden evitar la inseguridad, el daño y el sufrimiento humano, es decir, mejorar la vida de las personas, lo que representa probablemente el problema original del taoísmo dado el contexto en el que se desarrolla. En realidad, la idea de armonía entre individuo y naturaleza también está presente en el *I Ching* varios siglos antes del florecimiento del taoísmo, ya que el sentido fundamental de dicha obra es conseguir la armonía entre individuo y el constante devenir de las corrientes universales (Wilhelm, 2001, p.11).

Esta concepción taoísta de armonía entre individuo y naturaleza pudo nacer en cierto modo como respuesta a un contexto social de gran inestabilidad, de luchas de poder de soberanos, caudillos militares y hombres de estado. Los pensadores taoístas fueron testigos de cómo las personas

de su entorno sufrían hambrunas y calamidades, luchaban y morían en las guerras, vieron en la sociedad aspectos muy negativos —como la necesidad de imponerse, conquistar y dominar a toda costa tanto a su entorno como a otras sociedades—, advirtieron el sufrimiento y la inseguridad que conllevaba el incesable desarrollo material y social que llevaban a cabo las personas y pensaron que estas, que actuaban movidas por afán de poder, riqueza, éxito y gloria, habían dejado de darle valor a lo realmente importante, habían perdido el verdadero sentido de la vida, se habían apartado del camino correcto, se habían alejado del *Dào*.

En contraposición a las sociedades en las que prima el progreso material y en las que sus integrantes se desconocen a sí mismos —puesto que en su mayoría no se preguntan qué es lo que realmente desean, ni cuál es el sentido que le quieren dar a su vida, sino que se dejan arrastrar o actúan por inercia según lo que ven en el grupo social—, los taoístas plantean un modelo alternativo muy distinto de civilización, en el que no se le concede valor al desarrollo material y sí se le otorga gran importancia al desarrollo espiritual.

3.4. *DÀO* (道)

A lo largo de los siglos se ha hablado profusamente sobre el *Dào*, pero como el taoísmo se caracteriza porque sus fundamentos tienen un fuerte carácter metafísico, resulta harto complejo ponerle palabras al *Dào* y a lo que representa. En realidad, es absolutamente imposible acuñar una definición precisa de lo que es, puesto que trasciende a lo fenoménico, es una realidad metafísica que escapa a la conceptualización del entendimiento humano y, con ello, innominable. Ya desde el comienzo del propio *Dào Dé Jīng* se afirma que este no puede ser atrapado con el lenguaje, “道可道，非常道；名可名，非常名” (Wang y Lou, 2008, p.1); su traducción más fiel al sentido en lengua original puede ser “el camino (*Dào*) que puede ser recorrido no es el camino (*Dào*) eterno, el nombre que puede ser nombrado no es el nombre eterno”, aunque nos parece muy acertada la interpretación que se ha hecho en una de sus versiones traducidas: “El *Dào* que puede ser expresado no es el verdadero *Dào*, el nombre que se le puede dar, no es su verdadero nombre” (Lao Tse, 2017, p.7). Feng Youlan (1989, p.129) afirma que la palabra *Dào*

en realidad no es un nombre, porque al llamarlo así, no queremos decir que tenga los atributos de *Dào* (camino), pero nos hemos visto obligados a darle alguna designación, porque deseamos hablar sobre él.

El *Dào* es entendido por los pensadores chinos como la causa de todo, la esencia oculta y principio constante que hace posible todo lo demás y que a su vez se manifiesta en todos los seres. En este sentido existe una clara semejanza, como nos dejó constancia Simplicio, con la opinión de Diógenes sobre la Naturaleza al afirmar que “todas las cosas existentes se diferencian de sí mismas y son, a la vez, la misma cosa. (...), se convierten en momentos diferentes, en cosas distintas y retornan a lo mismo” (Kirk, Raven y Schofield, 1987, pp.608-609). García Tapia (2009, p.809) afirma que toda manifestación de vida es una unidad interconectada que nace de una fuente a la que llamamos *Dào*. En el capítulo I del *Dào Dé Jīng* se sostiene: “无名天地之始，有名万物之母” (Wang y Lou, 2008, p.1); esto es, “lo innominable es el origen del Cielo y la Tierra, lo nominable es la Madre de todas las cosas”. Según Feng Youlan (1989, p.128), el *Dào* es como un bloque no tallado (innominable), que cuando ha sido tallado, hay nombres, por eso todos los nominables provienen de lo innominable. Vemos una cierta semejanza con el “ser en potencia y ser en acto” del que más o menos en la misma época dejaba constancia Aristóteles en su *Metafísica* para la tradición occidental.

El *Dào* ha sido traducido de múltiples maneras, como Sentido, Significación, Norma, Ley, Espíritu, Razón, Causa, Principio, Camino, Vía, etc., pero ninguna de ellas es totalmente apropiada, puesto que representa una realidad metafísica ilimitada y, por tanto, inexpresable, por eso Medrano (1994, pp.137-138) propone dejarlo sin traducir. No obstante, en base a lo que representa, el término que los pensadores chinos le dieron en lengua origen, *Dào*, tampoco parece *a priori* del todo apropiado, puesto que el sentido original de la palabra es “camino, vía, senda, sendero”; y por tanto designa parcialmente a ese Principio cosmogónico y ontológico del Universo y todo lo que hay en él, ese Absoluto Infinito y Eterno que es Origen y Finalidad de todo —y, por tanto, condición de posibilidad de todo lo demás—, esa Causa, pero a la vez Esencia Oculta de todo, dicho en otras palabras, eso que hace posible la

manifestación del Ser y el No-Ser. Sin embargo, si nos fijamos en que el taoísmo nace como respuesta o contrapropuesta a un contexto social en el que se tiende exclusivamente al desarrollo material y en donde el progreso de la civilización se entiende principalmente como los avances externos al ser humano, el término *Dào*, con su sentido original de Camino o Vía, puede entenderse como el “camino hacia el interior”, es decir, la búsqueda del desarrollo espiritual del individuo o el despertar de la conciencia, lo cual representaría el auténtico progreso de los seres humanos; por eso para el taoísmo es tan importante la virtud, de ahí que aunque el *Dào Dé Jīng* ha sido traducido en ocasiones como Libro del *Dào*, en sentido estricto la traducción es Libro del *Dào* y de su Virtud; de hecho la obra se divide en dos partes, la primera es el libro del *Dào* (capítulos 1-37), y la segunda es el libro de la virtud (*Dé* 德) (capítulos 38-81).

3.5. *HÁN XÙ* (含蓄)

El *hánxù* es una de las características fundamentales del taoísmo. *Hánxù* equivale a lo implícito, que por definición es aquello que está incluido en otra cosa sin que esta lo exprese. Los libros taoístas esconden muchas enseñanzas y misterios ocultos, pero a la vez presentes implícitamente tras sus enigmáticas palabras. El *Zhuāngzǐ*, por ejemplo, está formado por una serie de relatos que esconden ciertas enseñanzas y que hacen reflexionar al lector. En el *Dào Dé Jīng* hay que buscar, con la mente abierta y la atenta lectura, los innumerables sentidos e interpretaciones que de él se pueden extraer. Sus sentencias son tan sugestivas y evocadoras que siempre quedan nuevos sentidos por descubrir. Como ya hemos mencionado, según se indica en el libro, el *Dào* no puede ser expresado con palabras, apenas puede ser sugerido, y precisamente por eso, si queremos intentar entender qué es, hay que buscarlo oculto tras sus sutiles y misteriosas sentencias. Al leerlo tenemos que ser conscientes de que su alcance va mucho más allá de lo que hay recogido en él, sus sentidos trascienden lo explícitamente expresado y evocan otras ideas en el lector. De modo que el lenguaje taoísta es conciso y enigmático, no pretende argumentar partiendo de un principio incuestionable o explicar con detalle —como hace la tradición filosófica occidental—, sino

sugerir, dejar libertad de interpretación al lector, hacer que este tome un papel activo, reflexione por sí mismo, se haga preguntas y busque las respuestas dentro de sí.

Esta faceta tan típicamente taoísta se ha extendido a otros muchos aspectos de la sociedad china, especialmente a manifestaciones del ámbito artístico, como la literatura, la pintura, la música, la poesía e incluso la propia lengua, que de un modo muy conciso puede expresar muchas ideas. Además, el carácter ideográfico de su escritura es capaz de sugerir sentidos adicionales a los explícitamente expresados, virtud de la que se han servido muchos de los poetas clásicos chinos que se beneficiaron del poder sugestivo del carácter visual de las grafías para añadir sentidos adicionales a sus versos (Cheng, 2007, pp.19-23).

4. LOS *CHÉNGYŪ* (成语)

Utilizados comúnmente por los sinohablantes en su producción lingüística, los *chéngyǔ* son un tipo de expresión fraseológica y, como tal, su significado no puede extraerse de la suma de significados de cada una de las palabras que los forman, sino que este se encuentra oculto tras la connotación cultural de la expresión. Recurren a estas expresiones para expresar sus ideas o emitir juicios de valor de forma rápida, precisa y concisa, por lo que es posible afirmar que dichas expresiones llevan impreso el carácter, los valores morales y la idiosincrasia de su comunidad. Si quisiéramos expresar de otro modo las ideas que transmiten habría que recurrir a explicaciones mucho más extensas y engorrosas. De modo que los *chéngyǔ* son usados comúnmente, entre otros motivos, por una cuestión de practicidad, puesto que a la vez que pueden expresar con precisión ideas complejas, lo hacen de forma fácil y rápida. En lengua china existe un gran abanico de estas expresiones y su uso se extiende desde el registro coloquial al más formal usado por literatos, eruditos y pensadores.

Existen muchos *chéngyǔ* que guardan una estrecha relación con la concepción taoísta del mundo, no obstante, a fin de ajustarnos a los parámetros de extensión requerida para la presente investigación, hemos limitado nuestro análisis a tres de los más relevantes, cuyo uso está

ampliamente extendido, y son conocidos y usados en su producción lingüística por la gran mayoría de sinohablantes, independientemente de la región en la que vivan, el geoelecto que hablen y su nivel cultural. Los exponemos y analizamos a continuación.

4.1. EL ANCIANO DE LA FRONTERA PERDIÓ SU CABALLO

La expresión “el anciano de la frontera perdió su caballo” (*sài wēng shī mǎ* 塞翁失马) proviene de una antigua historia en donde se describen los altibajos que suceden en la vida de un anciano aldeano tras haberse escapado su caballo. Dicha expresión ha sido analizada con detalle por Miranda Márquez (2018, pp.38-42). El relato presenta una concatenación de circunstancias y hechos que, aunque en principio parecen adversos, dan lugar a situaciones favorables, las cuales a su vez desembocan en acontecimientos desfavorables. Así, lo perjudicial y lo beneficioso se van alternando cíclicamente en la vida del anciano.

Como hemos explicado anteriormente, para el taoísmo todos los elementos y fenómenos del mundo están sometidos a cambio constante. Cualquier cosa existe en relación a su opuesto del que, por consiguiente, depende para poder existir. Los opuestos se van intercalando sucesivamente de modo que haya un equilibrio, el cual es necesario. Según esto, nos encontramos sujetos a estados que cambian cíclicamente y, por tanto, como se describe en este relato, la desgracia siempre acarrea algo bueno y viceversa. Esta idea hace a las personas mantenerse cautas en situaciones de alegría, y albergar esperanza en momentos de adversidad.

En lengua china existen otras muchas expresiones con sentidos similares. Son dignas de mención, por ejemplo, “perder al amanecer y recuperar al ocaso” (*shī zhī dōng yú, shōu zhī sāng yú* 失之东隅, 收之桑榆), “en la desgracia habita la felicidad y en la felicidad se oculta la desgracia” (*huò xī fú suǒ yǐ, fú xī huò suǒ fú* 祸兮福所倚, 福兮祸所伏), “de la desgracia se obtiene beneficio” (*yīn huò dé fú* 因祸得福), “cuando la adversidad llega a su extremo, viene la prosperidad” (*pǐ jí tài lái* 否极泰来) y “perder una oveja y obtener un buey” (*wáng yáng dé niú* 亡羊得牛) (Miranda Márquez, 2018, pp.38-39).

4.2. DIBUJAR UNA SERPIENTE AÑADIÉNDOLE PATAS

La expresión “dibujar una serpiente añadiéndole patas” (*huà shé tiān zú* 画蛇添足) proviene de un antiguo relato de la Dinastía *Hàn* del Oeste. La historia que da origen a dicha expresión versa acerca de una disputa por ver quién era el mejor pintor del lugar. Los presentes acordaron decidirlo conforme a la ejecución del dibujo de una serpiente sobre el suelo. Uno de los contrincantes acabó rápidamente, como vio que disponía de tiempo suficiente para añadir detalles, le dibujó unas patas. Cuando los competidores hubieron terminado, uno de los presentes, refiriéndose al dibujo del animal con patas, afirmó que aquello no era una serpiente y su autor perdió la competición.

En este relato uno de los dibujantes se excede realizando su acción. Como hemos explicado previamente, según el pensamiento taoísta, en el universo hay un cambio constante y cíclico, según el cual cuando el desarrollo de algo alcanza su límite se produce una reversión hacia su opuesto y viceversa. Según esto, para lograr un propósito es preferible errar por falta de acción que por exceso, ya que el propasarse en la realización puede ocasionar que el resultado sea precisamente el contrario del que se pretendía.

La postura taoísta es no actuar más de lo necesario, obrar de manera prudente, moderada y con precaución de no excederse. El que se excede es aquel que no se siente satisfecho con lo ya hecho, y al excederse nunca conseguirá satisfacer su deseo, por eso en el capítulo XLVI se afirma “故知足之足，常足矣。” (Lao Zi et al., 1990, pp.127-128), o sea “saber sentirse satisfecho, es estar siempre satisfecho”.

En la lengua china existen otras expresiones análogas, como son, por ejemplo, “una acción de más” (*duō cǐ yī jǔ* 多此一举) y “cuando algo llega al extremo, se convierte en su contrario” (*wù jí bì fǎn* 物极必反) (Miranda Márquez, 2018, p.104). En la cultura hispánica, sin embargo, la opinión generalizada a este respecto suele ser totalmente contraria. Existen diferentes expresiones que, ante la duda, recomiendan excederse a quedarse corto. Son los casos, por ejemplo, de “más vale pecar por carta de más que por carta de menos”, “más vale pecar por exceso que

por defecto” y, probablemente la más extendida hoy día, “más vale que sobre que no que falte”.

4.3. AGUAS DE LAS ALTAS MONTAÑAS

Además de hacer referencia a una hermosa pieza musical, la expresión “aguas de las altas montañas” (*Gāo shān liú shuǐ* 高山流水) suele usarse en la actualidad para señalar a aquellos amigos tan íntimos que conocen a la perfección los pensamientos e intenciones del otro sin necesidad de cruzar palabra.

Según un antiguo relato recogido en el *Lièzǐ* o *Libro de la perfecta vacuidad*, en la China antigua vivió un músico llamado *Yú Bóyá* (俞伯牙), quien tocaba el *qín* (琴, antiguo instrumento musical de cuerda de la familia de las cítaras) con gran habilidad. *Zhōng Zǐqī* (钟子期) era capaz de captar los sentimientos que el músico ponía en todas sus composiciones e interpretaba con total exactitud el sentido de cada una de las melodías, así hubiesen sido inspiradas en las altas montañas o en el fluir de los ríos. Por eso *Yú Bóyá* afirmó que el pensamiento de *Zhōng Zǐqī* estaba en sintonía con su corazón (Preciado Idoeta, 2016, p.116).

Esta historia muestra lo sugestivo que el arte chino puede llegar a ser. Las palabras que forman un poema, los trazos sobre un lienzo y las combinaciones de notas de una melodía siempre son limitadas, pero la cantidad de ideas y sensaciones que cualquier obra de arte puede evocar es absolutamente ilimitada. Dicho de otro modo, si, por ejemplo, una pintura presenta una gran cantidad de trazos y detalles, establece demasiados límites perceptivos y deja menos espacio a la imaginación del espectador; en cambio, si sus trazos son escasos, el espacio vacío del lienzo —tan típico de la pintura paisajística china— puede interpretarse de un sinnúmero de maneras. Así pues, en algunas manifestaciones artísticas chinas el espectador toma un papel activo, que es muy importante, ya que hace que la obra cobre vida ante él, y eso es justamente lo que pretende el artista cuando la crea. De esta forma, encarna el ideal taoísta. Como se afirma en el *Dào Dé Jīng*, “是以圣人处无为之事，行不言之教” (Lao Zi et al., 1990, p.5), literalmente “por eso el sabio practica la no-acción y enseña sin hablar”.

5. RESULTADOS DEL ÍNDICE DE FRECUENCIA DE LAS EXPRESIONES ANALIZADAS

Para saber el si el índice de frecuencia de las expresiones analizadas es alto o bajo hemos decidido servirnos de herramientas informáticas tanto por la practicidad, como por la fiabilidad que estas proporcionan, ya que en la actualidad lo que está en boca de las personas, está presente en la red. Las cifras que aportan los buscadores informáticos son aproximadas, pero si los resultados obtenidos tras la búsqueda son muy elevados, podemos afirmar que el parámetro de búsqueda es ampliamente conocido. Como las herramientas informáticas utilizadas difieren a veces entre unos países y otros, hemos preferido seleccionar dos buscadores de referencia distintos: Google (por su uso ampliamente extendido en Occidente) y Baidu (el buscador por excelencia chino).

Al insertar como parámetro de búsqueda 塞翁失马, esto es, “el viejo de la frontera perdió su caballo”, encontramos 1.570.000 resultados en Google, en Baidu la cifra se dispara hasta los 39.300.000 resultados.

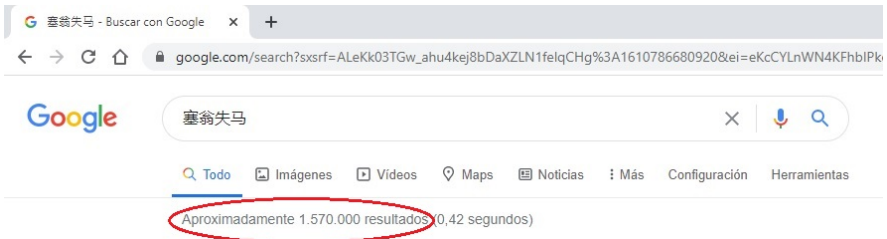


Figura 1: Resultados de búsqueda en google.com del *chéngyǔ* “el anciano de la frontera perdió su caballo”.

Fuente: Google.

Última revisión: 16/01/2021.



Figura 2: Resultados de búsqueda en baidu.com del *chéngyǔ* “el anciano de la frontera perdió su caballo”.

Fuente: Baidu.

Última revisión: 16/01/2021.

Tras introducir en los buscadores 画蛇添足, es decir, “dibujar una serpiente añadiéndole patas”, vemos que se encuentran 1.890.000 resultados en Google, y la ingente cantidad de 61.500.000 resultados en Baidu.

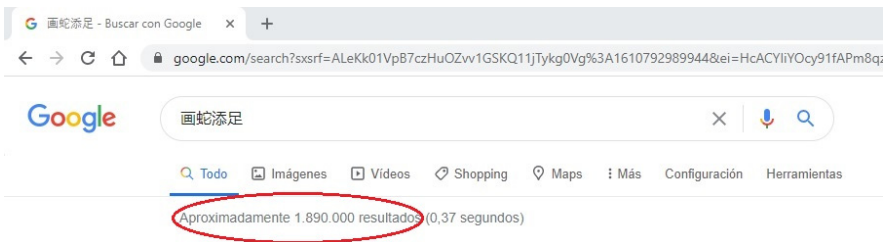


Figura 3: Resultados de búsqueda en google.com del *chéngyǔ* “dibujar una serpiente añadiéndole patas”.

Fuente: Google.

Última revisión: 16/01/2021.



Figura 4: Resultados de búsqueda en baidu.com del *chéngyǔ* “dibujar una serpiente añadiéndole patas”.

Fuente: Baidu.

Última revisión: 16/01/2021.

De la tercera expresión citada, 高山流水, es decir, “Aguas de las altas montañas”, encontramos alrededor de 4.170.000 resultados en Google, y en torno a 100.000.000 de resultados en Baidu.



Figura 5: Resultados de búsqueda en google.com del *chéngyǔ* “aguas de las altas montañas”.

Fuente: Google.

Última revisión: 16/01/2021.



Figura 6: Resultados de búsqueda en baidu.com del *chéngyǔ* “aguas de las altas montañas”.

Fuente: Baidu.

Última revisión: 16/01/2021.

6. CONCLUSIÓN

Desde épocas muy antiguas el taoísmo experimentó un gran desarrollo y se fue consolidando como uno de los pilares que sustentó la cultura china, y tras este estudio nos atrevemos a afirmar que sigue siendo así incluso en la actualidad. Prueba de ello son las expresiones lingüísticas de uso común en nuestros días que hacen alusión a estas ideas, de las cuales hemos seleccionado y analizado algunos ejemplos en la presente investigación. Estas expresiones no solo las transmiten, sino que las perpetúan de una generación a otra, haciendo que se arraiguen cada vez

más hondo en la idiosincrasia del pueblo chino. Su gran frecuencia de uso es un testimonio incuestionable de que el taoísmo continúa ejerciendo una profunda influencia en la forma que tienen los chinos de entender el mundo. Así, podemos afirmar que a día de hoy el taoísmo, habiendo calado en lo más profundo de la mentalidad popular china, se mantiene vivo, aunque muchas veces las personas no sean conscientes de que su propia forma de pensar, influenciada y condicionada por su cultura y su lengua, es acorde a las máximas de eruditos taoístas de hace miles de años. Por eso, es posible afirmar que casi todos los chinos, aun sin saberlo, tienen un taoísta interior latente, en mayor o menor grado.

Puesto que aprender una lengua no consiste solamente en aprender a expresarse con otras palabras, sino que implica una inmersión cultural en la que hay también que aprender a comportarse de manera adecuada entre los miembros de una determinada cultura, y dada la importancia que, como hemos visto, el taoísmo todavía actualmente tiene en la cultura china, consideramos que adquirir ciertos conocimientos sobre sus nociones fundamentales puede ayudar a una mejor comunicación intercultural con los sinohablantes.

Antes de concluir este trabajo, no podemos no apuntar que el taoísmo puede ser la alternativa a algunos de los importantes problemas a los que se enfrentan las sociedades actuales, en donde prevalece el progreso económico y social, y se anteponen los intereses materiales al desarrollo espiritual. Como indica Harris (1997, pp.7-13), tendemos a pensar, acorde con la perspectiva tradicional de los científicos e historiadores, que el progreso material sigue una línea ascendente y no concluirá nunca, sin embargo las evidencias hacen que algunos pensadores modernos se inclinen más a pensar que el auge y el desarrollo social no es acorde a una línea siempre ascendente, sino a una curva que decae con la misma frecuencia que asciende. La postura de Harris concuerda en gran medida con la perspectiva taoísta. Si esto es así —lo cual no parece para nada descabellado— es posible, como indica el autor, que nuestros descendientes de las próximas generaciones vivan cada vez más alienados, teniendo que trabajar más intensamente para conservar los privilegios de los que disfrutamos hoy. Es posible, como sugiere el taoísmo, que el camino a la auténtica felicidad no guarde ninguna relación con

las comodidades que parece ofrecer el desarrollo material, sino que haya que buscarlo en el camino hacia el interior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHENG, F. (2007). *La escritura poética china. Seguido de una antología de poemas de los Tang*. Pre-textos.
- FENG Y. (1989). *Breve historia de la filosofía china*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- GARCÍA TAPIA, J. L. (2009). *Amarillo pasión*. O'Hagan and Dou Publishers HK Ltd.
- HARRIS, M. (1997). *Caníbales y reyes*. Alianza Editorial.
- KIRK, G. S., RAVEN, J. E. Y SCHOFIELD, M. (1987). *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*. Gredos.
- LAO, TSE. (2017). *Tao Te King*. Clásicos Universales Maxtor.
- LAO, ZI, XU, S. Y LIU, G. (1990). *Dao De Jing* [道德经]. Anhui renmin chubanshe.
- MACKENZIE, D. A. (1995). *China y Japón. Mitos y Leyendas*. M. E. Editores.
- MEDRANO, A. (1994). *Tao Te King de Lao Tse. El Taoísmo y la Inmortalidad*. Editorial América Ibérica.
- MIRANDA MÁRQUEZ, G. (2018). *Un viaje por la cultura china a través de su lengua*. Editorial Universidad de Sevilla.
- PRECIADO IDOETA, I. (2016). *Lie Zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.
- WANG, B. Y LOU, N. (2008). *El Tao Te King de Lao Zi comentado* [老子道德经注校释]. Zhōnghuá Shūjú.
- WILHELM, R. (2001). *I Ching*. Círculo de Lectores.
- XU, Y. Y ALMODÓVAR MELENDO, J. M. (2019). *La forja de los jardines. Interpretación del tratado más antiguo sobre el jardín clásico chino*. Editorial Comares.
- ZHANG, P. Y NI, M. (2013). *Cultura china* [中国文化]. Shanghai Foreign Language Education Press.

LA CONNOTACIÓN CULTURAL DEL ZOÓNIMO
MITOLÓGICO “DRAGÓN” EN CHINA: UN ANÁLISIS
DE SU CARGA SIMBÓLICA EN LA CULTURA CHINA A
TRAVÉS DE SU MITOLOGÍA Y SU
PRESENCIA EN LA LENGUA

DR. GONZALO MIRANDA MÁRQUEZ
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

El dragón, cuyo origen proviene de la mitología china más remota, se ha mantenido vivo en la sociedad china hasta la actualidad, y con el trascurso de los siglos se ha convertido en un símbolo esencial de su cultura que se manifiesta en diferentes y muy diversos aspectos. En el presente trabajo indagamos sobre cómo, a partir de los primeros mitos, este animal fue tomando una relevancia especial, aportamos algunas de las descripciones acuñadas sobre él y exponemos sus características más representativas. Seguidamente, tratamos la identificación que se hizo desde hace miles de años entre dragones y emperadores, analizamos las repercusiones que esto tuvo —especialmente a nivel lingüístico y conceptual—, y posteriormente estudiamos la presencia del dragón en la fraseología china, presentamos en los resultados de nuestro análisis su simbología, y finalmente exponemos los factores que a nuestro modo de ver han contribuido a conformar su abanico simbólico.

PALABRAS CLAVE

Fraseología, léxico, mitología, zoónimo, dragón.

ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

En primer lugar, es preciso indicar que cuando hacemos referencia a nombres chinos, en el presente trabajo utilizamos siempre la transcripción según el sistema pīnyīn,³²⁶ que no solo es el sistema vigente de notación fonética oficial en la República Popular China, sino que, además, goza de un uso ampliamente extendido en el resto del mundo. En los casos de nombres citados en lengua china se ha incluido su traducción, su grafía china en escritura simplificada y su transcripción fonética — esta última siempre en tipografía cursiva—, salvo con los nombres propios, en donde no es necesaria ninguna traducción.

INTRODUCCIÓN

El dragón es un componente fundamental de la cultura china. Su relevancia es tal, que el pueblo chino se ha identificado profundamente con él y a día de hoy este animal se ha convertido en símbolo de su cultura. Su presencia en el país asiático es tan habitual que podemos afirmar que China es el hogar del dragón. Este forma parte esencial de su mitología, en donde encontramos numerosas alusiones y descripciones de dragones que influyeron de un modo u otro en la vida de las personas; de su arquitectura, por donde trepa y se enrosca profusamente en innumerables edificaciones y monumentos; de sus religiones y misticismo, con no pocos ritos y ceremonias, así como lugares de culto y veneración; de su literatura, en donde ha recorrido desde las tablillas de los primeros rollos de bambú hasta las páginas de autores contemporáneos; de su lengua, enriqueciendo su léxico con un sinfín de términos metafóricos y expresiones que hacen que esté constantemente en boca de la gente; de su pintura, protagonizando las maravillosas escenas de infinidad de lienzos; de su folclore, en donde es producto estrella de sus artesanías; de sus artes escénicas, con su característica danza del dragón al son de los tambores y los gongs; y de sus festividades, en donde es uno de los grandes protagonistas con espectaculares figuras de dragón que danzan por las calles y avenidas durante las importantes Fiesta del Medio Otoño, Fiesta

³²⁶ Para conocer con detalle dicho sistema y sus equivalencias con el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), véase Miranda Márquez (2014a).

de la Primavera y Fiesta de los Faroles, pero sin duda su papel más significativo lo representa durante la Fiesta de las Barcas Dragón (*Duān wǔ jié* 端午节) celebrada, según la leyenda, en honor al famoso poeta *Qū Yuán* (屈原) (340-278 a.n.e.), quien, debido al abatimiento causado ante la imposibilidad de evitar la invasión de su reino, se arrojó al río *Milúo* (汨罗) donde murió ahogado. Se cuenta que tras enterarse de su muerte, los habitantes de la región se echaron al río en masa sobre botes con la esperanza de recuperar el cadáver del poeta. Al no encontrarlo, en un acto de compasión, decidieron tomar medidas para evitar que su cuerpo fuese devorado y pasaron la noche arrojando al río un tipo de comida llamada *zòngzi* (粽子) para saciar a los peces, haciendo sonar los gongs y golpeando los remos contra las barcazas para que el estruendo los ahuyentara. En la actualidad se conmemora al poeta mediante unas populares regatas de barcas de remeros con una cabeza de dragón tallada en la proa y una cola en la popa, lo que da nombre a la festividad.

Como vemos, el dragón, profundamente enraizado a través de tradiciones milenarias, se ha convertido en un símbolo cultural de China. Como indica Magdalena Mironesko (2018, pp.81), la identificación de un país con un animal concreto está fuertemente arraigada en su historia y asociada a la visión del mundo de sus integrantes. Según la autora —y estamos sin duda de acuerdo con ella—, China, en contraposición a otros muchos países, ha sabido mantener vivos hasta el presente los elementos de su tradición y con los siglos los chinos han identificado su civilización con el carácter del dragón, convirtiendo a este en un referente de su cultura a nivel mundial.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es indagar sobre lo específico cultural en China y su presencia en la lengua. Más concretamente, la presente investigación se centra en la carga simbólica de una de las criaturas mitológicas más importantes de la cultura china, como es el dragón. Pretendemos estudiar acerca de los sentidos culturales que en China tiene asociados y analizar, con nuestra investigación, cuál es el simbolismo de

esta criatura zoomórfica que desde la antigüedad ha sido tan relevante para los chinos y cómo queda este reflejado en su lengua.

Esperamos poder confirmar si el dragón es o no uno de los zoónimos con una carga simbólica característica en la cultura china, si lo es, indicarla y discernir si se asocia con sentidos positivos, negativos, o ambos, y si estos son fruto de los relatos mitológicos o de algún otro factor, si su connotación cultural está presente en la lengua china o no, si esta se mantiene viva hoy día en dicha lengua y, en última instancia, gracias a todo esto, poder exponer qué representa el dragón para los chinos, para así intentar contribuir a un mayor acercamiento y entendimiento intercultural.

2. METODOLOGÍA

En primer lugar, en nuestro marco teórico tratamos ciertas cuestiones que consideramos esenciales para poder entender lo que simboliza en China el dragón, como son sus orígenes mitológicos y algunos de los posibles motivos para que haya adquirido su relevancia simbólica característica. Consideramos oportuno exponer también algunas de las descripciones que se han acuñado sobre él y sus características fundamentales. Seguidamente, tratamos otro aspecto de suma importancia para entender lo que el dragón representa, a saber, las causas que dieron lugar a su identificación con la figura del emperador y, a partir de ahí, centramos nuestro estudio en exponer y analizar su presencia en la lengua y la fraseología. Por último, exponemos los resultados obtenidos tras el análisis fraseológico y formulamos nuestras conclusiones.

3. EL NACIMIENTO DE LOS DRAGONES. ALBORES MITOLÓGICOS

Los albores de la civilización china se ubican en torno al valle del Río Amarillo y la cuenca del Yangtsé, y allí aparecieron las primeras divinidades, que fueron creadas por los hombres de esos primeros asentamientos para darle explicación y sentido a todo aquello que escapaba a su entendimiento, por lo que es también en esa zona donde se sitúan y se desarrollan los primeros relatos mitológicos de la tradición china que han llegado a nuestros días. No obstante, es digno de mención, como

indica Mackenzie (1995, pp.5-7), que la civilización china nunca tuvo un aislamiento cultural, sino que, tal como en otros muchos lugares, recibió desde tiempo inmemorial influencias externas, por lo que sus ideas religiosas —y, por supuesto, también sus mitos— no fueron creadas espontáneamente, sino que son el producto del intercambio ontológico de muchas culturas. Además, se parecen considerablemente a las de otros lugares.

Al igual que en el resto del mundo, en China los relatos mitológicos fueron transmitidos durante siglos de una generación a otra de forma oral y, por consiguiente, eran susceptibles de sufrir ciertas variaciones en función del narrador, de modo que cuando por fin fueron quedando recogidos por escrito, ya existían diferentes versiones de un mismo relato. Además, como señala Birrell (2005, p.64), tras haber quedado recogidos en textos impresos, continuaron sufriendo alteraciones, puesto que muchos escritores de épocas posteriores los interpretaron en función de los valores de su propia época, y así surgieron nuevas variantes de los mitos originales, de modo que en la actualidad, en ocasiones varían, en mayor o menor grado, según la fuente consultada.

Los protagonistas de algunos mitos pasaron por un proceso de divinización, cuyo resultado dio lugar a adoraciones, cultos y prácticas religiosas que, a través de los rituales y ceremonias realizadas, tenían el propósito de influir en dichas divinidades y demás seres sobrenaturales para que ejerciesen su poder sobre el entorno humano. Ejemplo de ello es la descripción que aporta Gómez Rea (1985, p.15) sobre el rito propiciatorio de la fecundidad de la tierra, mediante el cual jóvenes de ambos sexos danzaban rítmicamente con contorsiones en espiral pretendiendo simular movimientos de dragones que se elevaban para luchar y aparearse en el cielo, lo que provocaría la lluvia. Aunque con el paso de los siglos muchos de aquellos mitos originarios hayan perdido importancia y repercusión social, algunas de estas prácticas se han mantenido y continúan realizándose en la actualidad.

Cabe mencionar que en la tradición china la gran mayoría de mitos no versan sobre el origen del mundo, sino sobre grandes seres civilizadores que impulsaron la cultura y mejoraron la sociedad y la forma de vida de

las personas. El dragón, como veremos, es concebido generalmente como un ser protector, un padre benefactor de la cultura china, tanto es así que los chinos comúnmente se denominan a sí mismos como los “descendientes del dragón”. Así pues, este se ha convertido en símbolo de la nación china y máxima representación del carácter de su gente.

La mitología en torno al dragón chino traspasó fronteras y pasó a formar parte del legado mitológico de otros países asiáticos. En Japón, por ejemplo, en donde encontramos grandes reminiscencias de la influencia cultural que ha recibido de China a lo largo de los siglos, también tiene una presencia reseñable y ha dado origen, entre otras, a leyendas como la de *Tawara Tōda monogatari* (俵藤太物語) “Relato del Sr. «Bolsa de arroz»”.

4. DESCRIPCIONES DEL DRAGÓN EN LA MITOLOGÍA CHINA

El dragón está presente en la tradición mitológica de diversas culturas, pero en la china juega un papel fundamental, dado el carácter e importancia que tiene en su mitología, así como la influencia en múltiples manifestaciones de su cultura. Según las descripciones literarias chinas, está compuesto por una amalgama de partes de distintos seres. Ha sido descrito de diferentes maneras, aunque con muchas semejanzas entre ellas. Liu Sanders (1980, p.48) nos lo describe con cuernos de ciervo que sobresalen sobre su cabeza de camello y orejas de vaca, con ojos de demonio y cuello de serpiente, cubren su cuerpo escamas de carpa y tiene vientre de molusco, garras de águila y zarpas de tigre. Wu (2015, p.14), por ejemplo, lo describe de forma similar, aunque con ciertas diferencias: cara de caballo, ojos de buey y cuernos de ciervo sobre su cabeza, patas de gallo y bigote de pez. Respecto a los ojos y las garras existen diversas versiones, García Tapia (2009, p.255) nos dice que sus ojos son de conejo y sus garras de halcón, pero su descripción coincide con la de Liu Sanders en la cabeza de camello, ojos de ciervo, orejas de vaca, cuello de serpiente, escamas de carpa y zarpas de tigre, aunque difiere también en el vientre que, según su descripción, es de rana. Como se puede ver, encontramos muchas versiones con matices diferentes, aunque todas ellas conservan la misma esencia. Llama la atención que aunque se trata

de un ser volador, en la mayoría de descripciones y representaciones, sin embargo, carece de alas.

Probablemente, una de las características más distintivas que posee en la tradición china sea que por su boca no expulsa fuego, como en otras culturas, sino nubes, y ejerce su control sobre el agua, por lo que se le asocia a las zonas acuosas, así, moran en pantanos, ríos, lagos y mares. Según dice Xu (2001) —en chino *Xǔ Shèn* (许慎), que fue un destacado erudito de la Dinastía *Hàn* (汉)— en su famoso diccionario *Discusión sobre escritura y explicación de caracteres* (*Shuō wén jiě zì* 说文解字) del siglo I n. e. “春分而登天, 秋分而潜渊。” (p.684), es decir, “en primavera asciende al cielo y en otoño se oculta en las profundidades (de las aguas)”. Ayala (1999, p.15) plantea la posibilidad de que el dragón sea una reminiscencia exagerada de algún ser prehistórico ya extinguido. A nuestro parecer consideramos más plausible la posibilidad de que esta criatura mitológica surgiera de la divinización del cocodrilo, no solo por las semejanzas que físicamente guarda con él, sino también por el ambiente en el que supuestamente habita y su dominio sobre el agua.

Al echar una mirada a estas criaturas mitológicas chinas a través de los siglos, encontramos multitud de tipos diferentes que se pueden clasificar principalmente en nueve: el Dragón Celestial (*Tiān Lóng* 天龙), que se ocupa de cuidar del hábitat de las divinidades, por eso protege templos y lugares sacros; el Dragón Espiritual (*Shén Lóng* 神龙), que controla la lluvia y el viento, por lo que de él dependía la agricultura; el Dragón de los Tesoros Ocultos (*Fú cáng Lóng* 伏藏龙), que era el encargado de guardar y proteger los tesoros y riquezas; el Dragón del Inframundo (*Dì Lóng* 地龙), que ejerce su poder sobre los ríos; el Dragón Alado (*Yīng Lóng* 应龙); el Dragón Astado (*Qióu Lóng* 虬龙); el Dragón Enroscado (*Pán Lóng* 蟠龙); el Dragón Amarillo (*Huáng Lóng* 黄龙), de quien se dice ayudó a otro personaje mitológico, Yu el Grande, a solucionar la Gran Inundación; y el rey Dragón (*Lóng Wáng* 龙王), que era el Dios de los océanos. En realidad su apariencia es muy variable, en la mitología

china se recogen dragones de muchos tipos: de diferentes colores, con cuernos y sin ellos, con patas y sin ellas, con alas y sin ellas, etc. Incluso un mismo dragón puede adoptar aspectos diferentes, como indica Xu (2001) en la obra anteriormente mencionada, “能幽, 能明, 能细, 能巨, 能短, 能长 ; (...).” (p.684), es decir, puede oscurecerse, aclararse, empequeñecerse, agrandarse, acortarse y alargarse. Por lo que podemos deducir que al dragón se le ha atribuido un gran poder de metamorfosis.

También es reseñable su capacidad de transformación antropomórfica. Los dragones de los antiguos mitos chinos podían adoptar aspecto humano, como vemos, por ejemplo, en un relato de *Lǐ Cháowēi* (李朝威) —literato de la Dinastía *Táng* (唐)— que ha sido ampliamente traducido y versionado, titulado *La princesa repudiada* en la versión de Hinsdale y Martens (2016, pp.167-176), *Liu Yi y el rey dragón* en la versión de Liu Sanders (1980, pp.53-57) y *La hija del rey dragón* en la versión de Li (1991, pp.39-56), entre otros. Incluso otras veces se nos presentan seres con unas partes de dragón y otras humanas, es el caso de las Divinidades de los Montes Orientales, por ejemplo, que tenían cara de dragón y cuerpo de persona (García-Noblejas, 2007, p.319).

Merece la pena señalar que en la tradición china, por lo general, suele ser una criatura protectora y bondadosa, no obstante, hay que tener cuidado de no provocarla, porque tal como se describe en los mitos, con su dominio sobre el elemento agua, las consecuencias de su ira pueden desatar terribles tormentas, tempestades, inundaciones y desastres.

En los antiguos mitos se presentan a los dragones como majestades que habitan bajo las aguas en inmensos palacios y mansiones repletos de tesoros y riquezas de incalculable valor —en la tradición japonesa igualmente se hace referencia al Palacio del Rey Dragón (Ryūgū-jō 龍宮城) también oculto bajo el océano. Ozaki (2016, pp.171-179), por ejemplo, nos lo describe en la leyenda sobre Fujiwara no Hidesato—.

5. DRAGONES Y EMPERADORES

Los dioses chinos, como hemos mencionado, no tuvieron, en su mayoría, un carácter creador del universo y todo lo que hay en él, sino que principalmente fueron seres que actuaron como reguladores del entorno, protectores e impulsores de la civilización. Los pueblos primitivos de China invocaban a sus dioses, entre otras cosas, para rogar porque no sucediesen desastres naturales, abundasen las lluvias y, gracias a ellas, hubiese buenas cosechas. Los dragones chinos en su divinización fueron asociados con el elemento agua y, por ende, su poder consistía en el control que ejercían sobre ella. Así, se les consideró dominadores de las lluvias, capaces de generar tempestades e inundaciones si se provocaba su ira, como de solucionar las temidas sequías, mandando la lluvia sobre la tierra cuando se les complacía, de modo que pronto tomaron un carácter importante en la mitología y se convirtieron en objeto de culto.

El soberano de China, en quien se había depositado la confianza para cuidar del imperio, debía salvaguardar el orden natural de las cosas, si sucedían desastres y calamidades era debido a que el gobernante había perdido la virtud y, por tanto, su culpa; pero esta responsabilidad solo puede estar en manos de una autoridad de carácter sobrehumano, de modo que pronto se hizo una proyección divina de la figura del emperador, afirmándose que ocupaba su puesto gracias al mandato del cielo, que le habilitaba para mediar entre dos mundos, el humano y el divino (Gómez Rea, 1985, p.10). Por eso, en la tradición china el emperador es también conocido como el “Hijo del cielo” (*Tiānzǐ* 天子). Con estos atributos divinos los emperadores consolidaron su poder absoluto, que venía otorgado gracias al cielo y que se transmitía, con la protección de este, a sus descendientes.

Tras la proyección divina de la figura del monarca, esta fue asociada con el dragón, ser mitológico inmortal, que a la vez que divino y de extremado poder, era bondadoso y protector; y así el emperador de China se convirtió con ello en la encarnación del dragón en el mundo humano. Esto se puede observar ya desde comienzos de la dinastía *Hàn* (206 a.n.e.), cuando es deificado el origen del emperador *Liú Bāng* (*Hàn Gāozǔ Liú Bāng* 汉高祖刘邦) en base a la leyenda de que su madre,

desmayada a orillas de un río cuando en un acto de piedad filial llevaba comida a su bisabuelo, al despertarse vio a un dragón que, enredado sobre su cuerpo, la hizo quedar embarazada. Esta mitificación de *Liú Bāng* fue muy conveniente para justificar con argumentos incuestionables el derrocamiento de la dinastía anterior y consolidar su autoridad absoluta sobre todo el imperio.

Los dragones *per sé* ya tenían un carácter real, por lo que fue necesaria alguna cualidad que distinguiera a aquel que simbolizaba al emperador del resto, y así, en algún momento de la tradición china se decidió representar a este con cinco garras en cada zarpa, cualidad distintiva y exclusiva a partir de ese momento del dragón que sería el rey de reyes, el más glorioso y poderoso de todos, el dragón imperial.

La asociación simbólica entre el dragón y el emperador, que ya existía con la dinastía *Hàn* en el siglo III a.n.e., se perpetuó hasta principios del siglo XX con la última dinastía imperial China. Prueba de ello son sus estandartes imperiales, cuyo motivo es un dragón azul de cinco garras con una perla roja sobre un fondo amarillo.



Figura 1: Bandera de la Dinastía *Qīng* (*Qīng Cháo* 清朝) desde 1862 a 1889.

Fuente: Baidu.

Última consulta: 22/01/2021.



Figura 2: Bandera de la Dinastía *Qīng* (*Qīng Cháo* 清朝) desde 1889 a 1912.

Fuente: Baidu.

Última consulta: 22/01/2021.

6. EL DRAGÓN EN LA LENGUA CHINA. LAS METÁFORAS IMPERIALES

Los orígenes de los términos metafóricos del dragón parecen deberse a la relación entre dragones y emperadores que ya hemos comentado, puesto que es sin duda probable que ese carácter divino que se atribuyó al monarca y, con ello, su posterior identificación con el animal, hicieran que el dragón gradualmente se fuese convirtiendo para los chinos en símbolo del emperador y todo lo relacionado con este. Fue así como el dragón comenzó desde muy pronto a formar parte del entorno imperial y progresivamente fueron creándose en lengua china nuevos y muy diversos términos metafóricos que hacían referencia a ello y que, con el transcurso del tiempo, se fueron popularizando y quedando consolidados en la lengua. Wu (2015, p.19) indica algunos de ellos: la cama imperial es conocida como “cama del dragón” (*lóng chuáng* 龙床), a la toga imperial se le llama “túnica del dragón” (*lóng páo* 龙袍), la salud del emperador es “salud del dragón” (*lóng tǐ* 龙体) y su aspecto es el

“aspecto del dragón” (*lóng yán* 龙颜). A estos podemos añadir algunos más como el trono del emperador, que es el trono del dragón (*lóng yǐ* 龙椅), sus descendientes, que son las especies del dragón (*lóng zhǒng* 龙种) y la Sede Imperial, que es la Sede del Dragón (*lóng tíng* 龙庭) —según esto, se afirmaba que el emperador ocupaba la Sede del Dragón (*Huángdì zuò lóngtíng* 皇帝坐龙庭)—. Es también digno de mención que, por ejemplo, los emperadores se proclamaban como “Hijo del Cielo del Verdadero Dragón” (*Zhēnlóng Tiānzǐ* 真龙天子). El dragón pasó así poco a poco a convertir en imperial casi todo lo que tocaba con su presencia, de este modo, era fundamental que los miembros de la familia real —incluido, por supuesto, el propio emperador—, llevaran en sus vestimentas bordados de diferentes tipos de dragones que indicaban su pertenencia a la realeza y su rango dentro de la compleja jerarquía de la nobleza. El dragón se convirtió asimismo en figura ineludible del blasón de los monumentos imperiales, dejando constancia de la grandeza y honorabilidad del lugar.

7. EL DRAGÓN EN LA FRASEOLOGÍA CHINA. ANÁLISIS DE SU CARGA SIMBÓLICA

El dragón se convirtió en un culturema en torno al cual fue formándose un amplio abanico de expresiones fraseológicas, muchas de las cuales perduran hasta la actualidad siendo popularmente conocidas y usadas por los sinohablantes. Exponemos a continuación algunas de ellas con intención de, mediante el análisis de sus sentidos idiomáticos, esclarecer la simbología que en torno a él existe y se perpetúa a lo largo de los siglos a través de la lengua.

Las expresiones que explicamos seguidamente han sido extraídas en su gran mayoría del *corpus* fraseológico elaborado por Miranda Márquez (2014b), aunque también han sido consultadas importantes compilaciones lexicográficas como son el Gran diccionario de modismos chinos (2004) y la Gran enciclopedia de modismos chinos (2011), así como algunas investigaciones específicas sobre zoónimos chinos como las de Wu (2015) y Lei (2018).

Cáng lóng wò hǔ (藏龙卧虎), que literalmente significa “dragón escondido y tigre agazapado”, se usa para hacer referencia a un lugar que es cuna de grandes talentos, por tanto, dragón hace aquí alusión a la inteligencia y el ingenio. En este mismo sentido encontramos también la expresión *téng jiāo qǐ fēng* 腾蛟起凤, literalmente “el dragón asciende de un salto y el fénix remonta el vuelo”, aquí se hace referencia a las capacidades artísticas, concretamente a alguien con gran talento literario. Wu (2015, p.19) menciona la expresión *lóng jū fēng chū* 龙驹凤雏 “cachorros de dragón y de fénix”, que es usada para señalar a una persona joven que es a su vez inteligente y hermosa. Continuando con esta misma línea del talento, tenemos la expresión *jiāo lóng dé shuǐ* 蛟龙得水 cuyo significado literal es “el dragón obtiene agua”; *jiāo lóng* 蛟龙 es un tipo de dragón que según la mitología puede desencadenar inundaciones, de modo que cuando este obtiene agua, tiene todo lo necesario para mostrar su poder. Esta expresión se usa para hacer referencia a las circunstancias propicias para que uno demuestre sus grandes talentos o habilidades. Existe en lengua china una expresión que guarda bastante semejanza en su sentido idiomático con “de tal palo tal astilla” del español que también hace alusión al dragón, a saber: *lóng shēng lóng, fēng shēng fēng, lǎo shǔ shēng ér dǎ dì dòng* 龙生龙, 凤生凤, 老鼠生儿打地洞, significa “el dragón engendra un dragón; el fénix engendra un fénix y el hijo del ratón sabe escarbar la tierra”. Esta expresión nos refiere a la semejanza que tienen los padres y sus hijos en el talento y las cualidades. Cabe mencionar también la expresión *lóng rù qiǎn shuǐ zāo xiā xì, hǔ luò píng yáng bèi quǎn qī* 龙入浅水遭虾戏, 虎落平阳被犬欺, que literalmente significa “si el dragón penetra en aguas no profundas, el camarón se burla de él; si el tigre baja a la llanura es engañado por los perros”. Hace referencia a la superioridad que tiene cada uno en su terreno. Se toma aquí como símbolo de supremacía al dragón (en las profundidades de las aguas) y al tigre (en las selvas y los manglares), sin embargo, al estar fuera de su hábitat natural, pierden su poder y quedan a merced de otros animales inferiores. Dicha expresión se utiliza para indicar que si una persona está fuera de su espacio habitual o pierde su

posición, queda en desventaja pudiendo ser atacada y humillada por otras, aunque estas sean menos hábiles. También es posible usar solo la primera mitad de la expresión, es decir, *lóng rù qiǎn shuǐ zāo xiā xì* 龙入浅水遭虾戏 con el mismo sentido. Existe otra llamada *tú lóng zhī jì* 屠龙之技 cuyo significado es “habilidad para matar a un dragón”; el dragón es considerado un ser extremadamente poderoso y habilidoso, de modo que quien sea capaz de acabar con uno, debe de ser alguien de una destreza sin igual; no obstante, esta expresión proviene de un relato del *Zhuāngzǐ* (庄子) que cuenta la historia de un hombre que quiso aprender el arte de matar dragones y al cabo de tres años ya era un experto en la materia, sin embargo, (como no veía ningún dragón) no tenía manera de mostrar sus habilidades (Preciado Idoeta, 1996, p.341). *Tú lóng zhī jì* se usa hoy para referirse a alguien de gran talento, pero cuyos conocimientos no tienen utilidad práctica. El dragón también tiene en su carga simbólica el sentido de poder, energía y vigorosidad, como se aprecia en expresiones como *shēng lóng huó hǔ* 生龙活虎 “como dragones y tigres vivos”, que refiere a alguien rebosante de vigor y entusiasmo; *lóng fēi fēng wǔ* 龙飞凤舞 “como un dragón que vuela y un fénix que danza”, que hace alusión a una caligrafía cuyos trazos son tan vigorosos y vivaces como la escena que recrea la metáfora; y *lóng téng hǔ yuè* 龙腾虎跃 “el dragón remonta el vuelo y el tigre salta” que indica movimientos fuertes y vigorosos, es una metáfora para ponerse en acción y marcar la diferencia; también refiere a una escena que resulta muy animada e impetuosa.

Siguiendo la idea anterior de inteligencia y aptitudes, pero con algunos otros matices añadidos, encontramos la expresión *chéng lóng kuài xù* 乘龙快婿, literalmente “yerno que remonta vuelo a lomo de un dragón”; es usada para referirse a un yerno que demuestra cualidades brillantes o, también, que tiene una exitosa carrera profesional, por lo que aquí el dragón es además asociado con el éxito, la gloria y la excelencia. En la misma directriz de progresar o alcanzar un éxito importante encontramos, como expone Lei (2018), la expresión *lǐyú tiào lóng mén* 鲤鱼跳

龙门 “la carpa salta la Puerta del Dragón”, que proviene de la leyenda según la cual dichos peces en su remonte en el Río Amarillo eran vistos en primavera saltando sobre la superficie de las aguas de la cascada del enclave *lóng mén* (龙门) “Puerta del Dragón”. Debido a las fuertes corrientes de la cascada las carpas no podían traspasarla y se pensaba que aquella que lo consiguiese se convertiría en un dragón y ascendería al cielo; esta expresión hace alusión a conseguir un gran ascenso, tanto a nivel académico, como profesional. Existen otras variantes análogas como *yú yuè lóng mén* 鱼跃龙门 “el pez salta sobre la Puerta del Dragón”. En relación con este conjunto de ideas, también encontramos la expresión *wàng zǐ chéng lóng* 望子成龙 “tener la esperanza de que los hijos se conviertan en dragones”, que indica la ilusión de los padres porque sus hijos consigan grandes logros académicos y profesionales. Por tanto, como vemos, el dragón se asocia con el éxito y la celebridad. En el mismo orden está la expresión *lóng tóu shé wěi* 龙头蛇尾, literalmente “cabeza de dragón y cola de serpiente”, hace alusión a algo que en su comienzo es grandioso y espléndido, pero que decae y tiene un final desastroso; en su sentido idiomático es análoga a algunas expresiones del español como “empezar repicando a gloria y terminar doblando a muertos”, “corrida de caballo y parada de borrico”, “empezar riendo y acabar llorando”, “acabar en cola de pescado” y, probablemente la más conocida en la actualidad, “empezar como un niño y terminar como un viejo”. En esta expresión china tenemos los referentes “dragón” y “serpiente” como símbolos respectivamente de éxito y fracaso, gloria y decepción, bueno y malo. El dragón también simboliza lo bueno en otras expresiones como, por ejemplo, *yú lóng hùn zá* 鱼龙混杂 “dragones y peces mezclados”, que refiere a la mezcla de personas de cualquier condición, buenas y malas. Muestra también ese sentido de algo extremadamente bueno o maravilloso la expresión *pēng lóng zǎi fēng* 烹龙宰凤 “guisar carne de dragón y de ave fénix” que en su sentido metafórico hace referencia a un banquete espléndido.

La expresión *lín fēng guī lóng* 麟凤龟龙, la podemos traducir como “*Qilín*³²⁷, fénix, tortuga y dragón”. Estos cuatro animales son en las leyendas chinas símbolos auspiciosos. Como son raros y preciosos, son aquí una metáfora para designar a personas nobles y dignas de admiración. En base a esto, podemos extraer que en este caso el dragón, al igual que los otros tres animales, es un símbolo de nobleza y notoriedad. En esta directriz encontramos también *pān lóng fù fēng* 攀龙附凤, “adherirse al dragón y pegarse al fénix”, que se utiliza en sentido metafórico para indicar que alguien se acerca a personas influyentes y poderosas; aquí, por tanto, el dragón es un referente simbólico de poder y autoridad. La expresión *lóng zhēng hǔ dòu* 龙争虎斗 “dragones y tigres luchando” expresa la lucha despiadada entre personas poderosas, hace alusión también a la lucha entre soberanos, nobles, o dos bandos en igualdad de fuerzas; aquí el dragón cobra los sentidos de poder y ferocidad. Cabe mencionar también, con sentido análogo, *huà lóng diǎn jīng* 画龙点睛 “pintar un dragón añadiéndole las pupilas de los ojos” que refiere a dar el toque decisivo o la última pincelada a una pintura, hoy día significa también añadir algunas frases o palabras claves durante un discurso para que el resultado sea tan vívido y poderoso como un dragón.

La expresión *hǔ jù lóng pán* 虎踞龙蟠 “tigre agazapado y dragón agachado”, que tiene distintas variantes como son *lóng pán hǔ jù* 龙蟠虎踞, *lóng pán hǔ jù* 龙盘虎踞 y *hǔ jù lóng pán* 虎踞龙盘, hace alusión a un lugar o un terreno peligroso y majestuoso, pudiendo entenderse también como un lugar estratégico clave, por tanto el dragón también simboliza tanto el peligro como la superioridad. Encontramos también la expresión *lóng xiāng hǔ bù* 龙骧虎步 “caminar como un tigre y alzar la cabeza como un dragón”, es una forma metafórica de referirse al porte

³²⁷ El *Qilín* (麒麟) es un animal mitológico chino que según la tradición, al igual que el dragón, está compuesto por una amalgama de partes de distintos seres. La aparición de un *Qilín* es un buen presagio que augura prosperidad.

majestuoso e imponente de una persona. Sentidos similares se extraen de la expresión *Yè gōng hào lóng* 叶公好龙 “afición del anciano Sr. Yè por los dragones”, que proviene de una fábula, compilada durante la Dinastía *Hàn* (汉) por *Lǐu Xiàng* (刘向) y traducida al español por Chang y Ramiro (1996, pp.78-79), en donde se relata la historia de un señor que se autoproclamaba gran amante de los dragones, pero que cuando estuvo en presencia de uno, arrebatado por el pánico, cayó desmayado. Esta fábula expresa una aparente predilección o falso amor por algo que en realidad se teme. La historia tiene sentido gracias al carácter imponente que se le atribuye al dragón.

El dragón es también entendido como algo peligroso —probablemente debido al carácter que se le atribuye en la tradición mitológica—, en este sentido encontramos varias expresiones, por ejemplo, *fǔ chū lóng tán, yòu rù hǔ xué* 甫出龙潭, 又入虎穴 que se puede traducir como “salir de las aguas del dragón y adentrarse en la guarida del tigre”. Son entendidos ambos como lugares extremadamente peligrosos, por tanto hace referencia a salir de un atolladero y toparse con una situación aún peor. Sus equivalentes idiomáticos en español, entre otros, pueden ser “salir de las llamas y caer en las brasas”, “salir del purgatorio y caer en el infierno” y “salir de Poncio y meterse en Pilatos”. De esta expresión existen diferentes variantes en lengua china, *chū le lóng tán, yòu rù hǔ xué* 出了龙潭, 又入虎穴 y *cái chū lóng tán, yòu rù hǔ xué* 才出龙潭, 又入虎穴 (cuyas traducciones son prácticamente equivalentes a la aportada anteriormente) y otra versión más concisa, a saber: *lóng tán hǔ xué* 龙潭虎穴 “aguas de dragón y guarida del tigre”.

Encontramos también la expresión *qián pà lóng, hòu pà hǔ* 前怕龙, 后怕虎 “temer que el dragón salga por delante y el tigre por detrás”, que se utiliza para designar a una persona miedosa, recelosa o con demasiadas preocupaciones. Es importante señalar aquí también el sentido de peligrosidad que es atribuido al dragón —que como se puede observar a través de las expresiones que estamos exponiendo, se le otorga igualmente al tigre—. Dentro de este mismo abanico simbólico, Wu (2015, p.20) alude a la expresión *lóng kǒu duó liáng* 龙口夺粮

“arrebatar alimentos de la boca del dragón”, que es usada para indicar la necesidad de acelerar la cosecha antes de la llegada de las tempestades. Aquí el dragón tiene también un sentido de peligrosidad, riesgo o amenaza, que en este caso deriva claramente de su asociación mitológica con el elemento agua. La autora (2015, p.19) también apunta otras dos expresiones dignas de mención, *dà shuǐ chōng le lóng wáng miào* 大水冲了龙王庙 “la inundación alcanzó el templo del Rey Dragón”, que alude al conflicto entre personas que no se conocen entre ellas, pero que son del mismo bando; y *lóng wáng chū hǎi, xīng fēng zuò làng* 龙王出海, 兴风作浪 “el Rey Dragón sale del mar, levantando vientos y olas”, que se utiliza para designar a una persona que siembra enemistades y disturbios. Igualmente consideramos que los sentidos de ambas expresiones guardan relación con el carácter ya mencionado de posible amenaza que representa un animal capaz de dominar las aguas a su antojo como se expone en los antiguos relatos.

8. RESULTADOS DEL ANÁLISIS FRASEOLÓGICO

Como síntesis del resultado tras el análisis de las expresiones anteriormente expuestas, podemos afirmar que en base a su presencia en la lengua, el dragón tiene en la cultura china una carga simbólica bastante diversa, no obstante, en la gran mayoría de casos muy positiva. Se identifica con atributos como talento, inteligencia, excelencia, superioridad, éxito, gloria, nobleza, notoriedad, poder, autoridad, vigorosidad, majestuosidad, imponencia y también, en ocasiones, entraña cierta peligrosidad.

9. CONCLUSIÓN

Parece evidente que algunos de los sentidos simbólicos asociados al dragón son resultado del carácter que este encarnó desde sus albores míticos, por ejemplo, la peligrosidad que representa en expresiones como “tigre agazapado y dragón agachado” y “temer que el dragón salga por delante y el tigre por detrás”. Pero más allá del posible riesgo a nivel genérico, cabe percibir la amenaza que puede suponer su supuesto control con el elemento agua, lo cual se hace patente en expresiones como “la inundación alcanzó el templo del Rey Dragón” y “el Rey Dragón

sale del mar, levantando vientos y olas” donde hay referentes mitológicos explícitos como son “inundación, mar, vientos y olas”. Incluso existen expresiones como “arrebatar alimentos de la boca del dragón” cuyo sentido idiomático deriva de dos metáforas, “arrebatar alimentos” como la necesidad de acelerar la cosecha y “la boca del dragón” con sentido de la llegada de las tempestades. Por esto, es posible afirmar que el carácter mitológico del dragón ha ejercido un papel reseñable respecto a lo que este animal representa hoy día, no obstante, a nuestro modo de ver, la asociación simbólica entre los emperadores y los dragones que hemos expuesto en la presente investigación fue indudablemente una simbiosis, los primeros adquirieron un carácter divino y consolidaron su poder; y los segundos, que ya gozaban de una carga simbólica positiva en la cultura china gracias a los mitos, al ser equiparados a lo imperial, vieron automáticamente mejorado aún más su simbolismo y pasaron a tener unos atributos prácticamente inmejorables. Esto probablemente ayudó a que se incrementaran los cultos al dragón y progresivamente creciera el número de ceremonias y prácticas religiosas. Prueba indiscutible de la importancia que tuvo esta asociación entre ambos son la gran cantidad de términos metafóricos existentes en el léxico de la lengua china que refieren al ámbito imperial, además de atributos como la excelencia, superioridad, éxito, gloria, nobleza, poder, autoridad, majestuosidad que ambas autoridades —dragones y emperadores— representan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIRRELL, A. (2005). *Mitos chinos*. Akal.
- CHANG, S. Y RAMIRO, C. (1996). *101 cuentos clásicos de la China*. Arca de sabiduría.
- GARCÍA-NOBLEJAS SÁNCHEZ-CENDAL, G. (2007). *Mitología de la China antigua*. Alianza editorial.
- GARCÍA TAPIA, J. L. (2009). *Amarillo pasión*. O’Hagan and Dou Publishers HK Ltd.
- GÓMEZ REA, J. (1985). *Tai-Shan. El monte sagrado de China*. Orbis y Montena.

- HINSDALE PITMAN, N. Y MARTENS, F. H. (2016). *Fábulas y leyendas de China*. Quaterni.
- LEI, C. (2018). Simbología de algunos animales acuáticos en la fraseología china. En A. Pamies, A. Magdalena y I. m. Balsas (Eds.), *Lenguaje figurado y competencia interlingüística (II). Aplicaciones lexicográficas y traductológicas* (pp. 109-123). Comares.
- LI, C. (1991). La hija del rey dragón. En José Javier Fuente del Pilar (Eds.), *Cuentos de la Dinastía Tang* (pp. 39-56). Miraguano Ediciones.
- LIU SANDERS, T. (1980). *Dragones, dioses y espíritus de la mitología china*. Anaya.
- MACKENZIE, D. A. (1995). *China y Japón*. M. E. Editores.
- MAGDALENA MIRONESKO, A. (2018). Del dragón al oso panda: una alegoría en marcha. En A. Pamies, A. Magdalena y I. m. Balsas (Eds.), *Lenguaje figurado y competencia interlingüística (II). Aplicaciones lexicográficas y traductológicas* (pp. 109-123). Comares.
- MEI, M. (2011). *Chéngyǔ dà quán* 成语大全 (Gran enciclopedia de modismos chinos). Shangwu Yinshuguan.
- MIRANDA MÁRQUEZ, G. (2014a). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia hispalensis*, 28(1), 51-68. Universidad de Sevilla.
- MIRANDA MÁRQUEZ, G. (2014b): *Estudio comparativo de las unidades fraseológicas (UFS) de las lenguas china y española. Problemas lingüísticos y culturales en la traducción de las UFS de una a otra lengua*, (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- OZAKI, Y. T. (2016). *Fábulas y leyendas de Japón*. Quaterni.
- PRECIADO IDOETA, I. (1996). *Zhuangzi*. Kairós.
- WU, F. (2015). El sentido cultural de los zoónimos en chino y en español. *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, 17, 5-33. Universidad de Granada.
- XU S. (2001). *Shuō wén jiě zì* 说文解字 (Discusión sobre escritura y explicación de caracteres). Jiūzhōu chūbǎnshè.
- ZHOU, B. (2004): *Chengyu da cidian* 成语大词典 (Gran diccionario de modismos chinos). Beijing: Shangwu Yinshuguan.

HERNANDO DE BAEZA, CAUTIVO EN GRANADA. APORTACIÓN A LA BIOGRAFÍA DEL INTÉRPRETE DE BOABDIL

DRA. M^a MERCEDES DELGADO PÉREZ
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Hernando de Baeza, autor de una Historia de los reyes moros de Granada (finales del siglo XV-primeros años del XVI) es un personaje del que, a pesar de su enorme importancia histórica, apenas se conocen más elementos biográficos que los que él mismo incluyó en su crónica. El descubrimiento de un manuscrito completo e inédito de su Historia en un archivo privado español aporta un dato hasta ahora desconocido de su biografía: que estuvo cautivo durante varios años en el emirato nazarí de Granada. Gracias a esta pista he encontrado un documento en el Archivo General de Simancas que, curiosamente, ofrece esa misma información, y eso me ha permitido estudiarlo minuciosamente y contrastar su contenido con el de la Historia, que se complementan entre sí. De esta manera, he podido reconstruir con más datos la vida de este personaje, que muestra una característica personalidad fronteriza y, por tanto, se mueve entre dos ámbitos culturales, sociales, políticos, religiosos y lingüísticos muy diferentes que chocan entre sí a la vez que se conectan y se traspasan. Igualmente, ofrezco un panorama general de ese complejo periodo de la Historia, centrándome en la narratividad de los sucesos históricos y en la creación de la memoria historiográfica, como marco de vida y actividad de este importante cronista y trujamán que medió entre los Reyes Católicos y Muḥammad XI (Boabdil) y fue testigo de primera mano del final del mundo andalusí y el inicio de la Andalucía histórica.

PALABRAS CLAVE

Frontera, Granada nazarí, Hernando de Baeza, Muḥammad XI, Reyes Católicos.

INTRODUCCIÓN

El descubrimiento de un nuevo manuscrito completo de la Historia de los reyes moros de Granada escrita por Hernando de Baeza, mediador entre el sultán Muḥammad XI (Boabdil) y los Reyes Católicos, ha proporcionado, además de una versión íntegra de esta crónica, la posibilidad de conocer un nuevo e interesante detalle en la biografía del autor.

Este manuscrito ocupa el primer lugar en la encuadernación de un volumen misceláneo compuesto de tres tomos diferentes, que he llamado Escalante-Portilla por el archivo familiar donde lo localicé. El colofón de esta copia dice lo siguiente: “Aquí se acabó la Historia de los reyes moros que escribió Hernando de Baeça, que muchos años estuvo cautivo en Granada” (Delgado, 2017b, p. 562).

Este dato, la cautividad de Hernando de Baeza, es un nuevo y precioso testimonio biográfico del cronista que se suma a los pocos contrastados de que disponíamos hasta la fecha y resulta ser, además, uno de los pocos de carácter indirecto que conocemos de él. El dato ofrece una alusión a sus circunstancias vitales fuera de la información ofrecida por él mismo en su crónica y da idea de lo que sus contemporáneos realmente pudieron conocer acerca de su actividad.

Pero, además, y es la segunda razón del interés de este dato, el conocimiento de la cautividad de Hernando de Baeza en el emirato nazarí permite explicar algunos de los rasgos de su obra, como su singular valoración de la figura del cautivo y, más en concreto, de los elches, renegados cristianos, conversos al islam y sus descendientes (Maíllo, 1982, pp. 84-85).

Conocerlo me ha permitido localizar un documento en el Registro General del Sello Archivo General de Simancas (RGS, 1490) que da aún mayor relieve biográfico a la noticia del colofón. Se añade, además, por vez primera, una prueba documental que, con suficiente rigor, puede atribuirse al devenir histórico de este personaje, con lo que alcanza verdadera historicidad y su biografía se aleja de lo literario para aproximarse más a la realidad concreta de su tiempo.

Este documento es una carta de justicia datada, por el Archivo, en Córdoba en julio de 1490, por la que se obliga a Diego de Padilla, alcaide de Baena, a entregar a Fernando de Baeza, vecino de esa misma localidad, una cantidad de seda que este había dejado fiada al mercader Diego de Vitoria quien, a su vez, la había puesto en depósito del alcaide hasta que Baeza fuera liberado de su cautiverio en Granada.

1. NOTICIA DE UN COLOFÓN

Sería simplista descartar la información ofrecida en el colofón Escalante-Portilla por el mero hecho de su novedad, por tanto, de su rareza. Al contrario, ello aporta interés al dato y la necesidad de tenerlo en cuenta para investigarlo, sobre todo porque el resto de datos que el autor de este colofón ha añadido a este manuscrito y al de la Historia y Anales de los Reyes Católicos de Lorenzo Galíndez de Carvajal, el segundo de los tomos del código Escalante-Portilla, son todos muy precisos y exactos: La naturaleza del doctor Galíndez de Carvajal (Plasencia, Cáceres), su pertenencia al Consejo real, la división del Codicilo de la reina Isabel e, incluso, la anotación de la condición de intérprete de Baeza, dato que no llega a deducirse de forma exacta en el contenido de la crónica, pero que ha sido subrayado por varios historiadores antiguos que la manejaron como fuente de primera mano, caso de Medina y de Mendoza bajo la acepción de “lengua” (1853, p. 290).

Descartada la autoría de Hernando del Pulgar del Tratado de los reyes de Granada y su origen (1788), claramente apócrifo y, en gran medida, espurio, esta obra de Medina, de hacia 1566, queda como la fuente biográfica sobre Baeza más antigua que se conoce, con las limitaciones ya expresadas en otro lugar (Delgado, 2018, pp. 47-53). Llama la atención que la otra fuente antigua sobre las vicisitudes de Baeza, al margen de su propia obra, Rodríguez de Ardila a través de la versión de Ibáñez de Segovia (Delgado, 2018, p. 48), ya en los primeros años del siglo XVII, sea también de dudosa originalidad en cuanto a sus informaciones acerca del autor de la Historia. Ello da idea de que, por un lado, esta obra tuvo gran prestigio como fuente para la Granada islámica durante el siglo XVI y buena parte del XVII y, por otro, que sobre su autor hubo más noticias de acarreo que fiables, procedentes principalmente de

informaciones que corrían en la época de forma corriente y, digamos, *vox populi*, por tanto, sometidas a una considerable distorsión respecto a la noticia original. De ahí que el dato del colofón sea tan interesante de tener en cuenta como de abordarlo con ciertas precauciones.

Lo primero que hay que tener presente, para no caer en las trampas contextuales, es una correcta lectura de la época en la que fue redactada esta crónica, después de finales de enero del año 1516, si tomamos como dato liminar la mención a los Reyes Católicos con la frase conmemoratoria característica: “de gloriosa memoria” (Delgado, 2017a, p. 52), alusión indudable al fallecimiento de la pareja reinante.

Por entonces, gozaba de creciente prestigio una literatura de cautivos en la que este personaje, el cautivo, era arquetipo de cristiano fiel pese a las tribulaciones y penurias recibidas en su cautiverio, muestra de su humanidad frente a la deshumanización de sus cautivadores, puente de conexión con un exotismo temido y rechazado, transmisor de noticias ignotas y testigo privilegiado, en definitiva, de un mundo bárbaro y extravagante, ajeno, que servía para mostrar, aunque fuera por oposición y reflejo, las ventajas y miserias del propio y, por tanto, vehículo de transmisión de una visión crítica hacia su propia sociedad que, de otro modo, no hubiera sido tan fácilmente aceptada. El carácter autobiográfico de buena parte de la narración, especialmente a partir de la captura de Boabdil en la Batalla de Lucena de 20 de abril de 1483, rasgo característico de la literatura de cautivos, refuerza esta conexión que, igualmente, comparte muchos caracteres, desde sus inicios como subgénero literario específico, con la literatura de viajes, tanto por este estilo narrativo en primera persona (Cerezo, 2016), como por la aludida introducción de crítica del mundo ajeno y autocrítica del propio (Vian, 2015, pp. 82-84).

En el caso de Baeza, la crítica se da de forma velada, o no tanto, hacia los valores religiosos, sociales y políticos imperantes en la Castilla del inicio de la modernidad. De esta forma, ofrece ejemplos que aluden a la reforma de la religiosidad: la idea de las posibilidades del laicado para practicar la virtudes de perfección religiosa (en el caso, por ejemplo, del conde de Cabra); o la práctica de una espiritualidad interior alejada de

los formalismos (el caso de la comunión espiritual practicada en el campo cristiano durante la Batalla de Lucena); o la convicción de que los valores cristianos pueden estar presentes, incluso, entre los paganos, y aún de forma más perfecta que entre los propios bautizados (como en el sultán Boabdil). También hay crítica social, en concreto hacia la concepción aristocrática de la división social castellana y presenta, con el ejemplo del linaje de los Banū al-Sarrāy (Abencerrajes), la preferencia del mérito personal sobre la nobleza de sangre. Y el tono general de la crónica resulta ser, en definitiva, un claro alegato político contra las divisiones internas entre las élites dirigentes que amenazan la propia existencia de un reino y la necesidad de mostrar unidad en torno a una figura real fuerte que preserve los intereses y la seguridad del conjunto.

Pero, sobre todo, la Historia se presenta como una defensa de la condición conversa, en concreto de los cristianos convertidos al islam, lo que llevó al historiador López de Coca a considerar este texto como la versión elche de los últimos tiempos de la Granada islámica (2005, p. 34). Por ello, la obra de Baeza se muestra como un claro alegato contra la creciente exclusión racial de la sociedad moderna española evidenciada en la paulatina imposición de los estatutos de limpieza de sangre. Esto se aprecia bien en el contraste con la mención a los elches en las Generaciones de Pérez de Guzmán, donde su consideración hacia ellos es francamente negativa, considerándolos “endurecidos” y “presos” en el error de su nueva fe, por tanto, irreconciliables (1947, pp. 60-61), frente a la idea de su inocencia, su honestidad y su posibilidad de redención expuesta en la Historia de Baeza.

Ello ha hecho de este cronista un tipo humano de difícil interpretación y caracterización que ha sido incluido tanto en el ámbito de los cristianos viejos, como de los mudéjares-moriscos, como de los judeoconvertos (Delgado, 2018, pp. 16-17). La crónica ofrece claves de interpretación de su personalidad que merecen atención y la noticia de su posible cautiverio nos da una perspectiva novedosa sobre estos rasgos para poder desentrañarlos.

De este modo, aparte los elches, en la crónica podemos reconocer los rasgos característicos de otros tipos humanos propios del mundo

fronterizo de la España bajomedieval. En concreto, me fijo en dos de ellos bien singularizados. Primero, el enaciado, en el sentido que alcanzó a tener durante la Baja Edad Media, asimilando el concepto de barrunte: “hombres de frontera lingüísticamente bilingües y someramente penetrados de las fórmulas culturales vigentes en ambos dominios”, es decir, entre el mundo cristiano y el musulmán (Maíllo, 1983, p. 162). Eran buenos conocedores del terreno y hacían de intermediarios, mensajeros, entre moros y cristianos, pero también actuaban como informadores o espías, además de guías, de forma ocasional, con lo que se asemejaban al adalid e, incluso, al alfaqueque o rescatador de cautivos (Maíllo, 1983, pp. 162-163). Con el tiempo se llegó a asimilar al elche, que también actuó en muchas ocasiones como informante de los cristianos (cosa que se aprecia bien en la crónica de Baeza) pero que, a diferencia de él, no eran necesariamente conversos, tornadizos, sino más bien “tránsfugas” (Maíllo, 1983, pp. 162-164, 1982, pp. 85-86).

Por la Historia sabemos que Baeza liberó cautivos en varias ocasiones, lo que no queda claro es si actuó de forma independiente y oficiosa o si lo hizo, aunque fuera de manera ocasional, como alfaqueque o ejea, oficios típicos de la frontera dedicados al rescate de cautivos, además de estar muy relacionados, también, con las actividades comerciales y de interpretación, así como con el desempeño oficioso del espionaje en tiempos de guerra (Calderón y Díaz, 2011). Precisamente, la última guerra de Granada paralizó la actividad oficial de estos rescatadores de cautivos en territorio cordobés a partir de 1482, por lo que quedó en manos de particulares, pues los Reyes Católicos recelaban de las posibles tareas de información que pudieran realizar (Cabrera, 1996, p. 141).

Otro significativo que podría aplicarse a Baeza es el de almayar (al-mayyār), con el significado específico de mercader o tratante de géneros que se movía con seguro y, por tanto, con libertad, a ambos lados de la frontera (De la Granja, 1973). Y es que el otro tipo característico bien representado en la crónica de Baeza es el comerciante, entre los que el cronista afirma tener buenos amigos, especialmente mudéjares que se desplazaban con soltura a uno y otro lado de la lábil frontera entre territorio cristiano y musulmán, por ejemplo, Abraham Alcaici (Ibrāhīm al-Qaysī). Algunos de ellos andaban mezclados en actividades de signo

político, como la ayuda a la causa de Boabdil frente a su padre, Abū l-Ḥasan ‘Alī (caso del aprendiz de calderero Abraham de Robledo). El conocimiento que demuestra el cronista de la Alcaicería granadina, que describe con detalle, y su precisa consideración sobre el daño causado por la gran avenida del Darro de 1478 al tráfico mercantil de la ciudad, es una conexión más entre él y el mundo del comercio y aclara qué tipo de espacios y ambientes frecuentaba.

Pérez del Pulgar, conocido de Baeza al menos de oídas, ya que lo incluye en una cita biográfica de su crónica, menciona la presencia de almayares partidarios de Boabdil traficando en territorio granadino con seguro de los fronteros cristianos durante los enfrentamientos en la capital nazarí contra su tío Muḥammad XII (al-Zagal), penetrando a territorio castellano a través de Íllora, entonces dominada por Gonzalo Fernández de Córdoba, de la casa de Aguilar (1527, fol. 6v). Este dato enlaza con la información de la carta de justicia que he localizado y que examinaré a continuación y, una vez más, nos pone en ocasión de sospechar que Baeza pudo estar realizando un trabajo de múltiples facetas en territorio nazarí, no todas oficiales ni declarables pues, como es notorio a través de sus palabras, este cronista fue agente de Boabdil a petición del propio emir durante este periodo de la historia política granadina.

Estos caracteres personales, tan ambiguos y mestizos, se concretizan en un espacio muy determinado y, a la vez, muy ambiguo: la frontera. Aquí lo híbrido y paradójico constituyen una norma regular que determina la especial vivencia de los que habitan este amplio espacio lineal que es, ante todo, un no-lugar, al menos en el sentido de “territorio retórico” expuesto por Marc Augé a partir de la definición de Descombres, de forma que el territorio fronterizo se entiende como un “escalón”, no una “línea bien trazada”, que da paso a mundos que no son entre sí “totalmente extranjeros” (2000, pp. 110-112).

La Historia es, en definitiva, una obra fronteriza y, en este sentido, es testimonio de una realidad efímera y pasajera. Su autor es perfectamente consciente de ello, pues se comporta en la redacción como verdadero intérprete, explicando a sus correligionarios los rasgos lingüísticos, los hechos históricos, los fenómenos sociales, las instituciones jurídicas y

religiosas y, en definitiva, las características culturales de los otros, los musulmanes con quienes comparte destino. Siguiendo con la idea del “territorio retórico”, Baeza se encuentra a caballo de dos realidades diferentes y, recurriendo a la concepción de Augé (2000), podríamos decir que no tiene “casa” definida, pues se acomoda a dos diferentes retóricas y en cada una de ellas se hace comprender sin muchas dificultades y logra “seguir las razones de los interlocutores sin necesidad de largas explicaciones” (p. 111). Es más, como estamos viendo, sirve de puente entre dos retóricas distintas y él mismo es, en este sentido, frontera.

Esta sensación agónica de estar compartiendo un destino común convierte la crónica en un drama, una historia teatralizada, incluso, a través de brillantes diálogos que recrean la realidad de los hechos históricos y les dan dimensión literaria (por ejemplo, el último diálogo entre Boabdil y su madre Fátima antes de la rendición del emirato). No es este el único recurso literario de Baeza: también incluye efectos novelísticos de singular viveza al presentar verdaderas narraciones independientes dentro del curso del relato (por ejemplo, la muerte del viejo criado de Muḥammad X). Con esta estructura ilustra y ambienta las circunstancias históricas que describe e incluye un tipo de contenido, sentencioso y ejemplar, que relaciona la crónica con la literatura didáctico-moral tan en boga en la época.

Como persona, no como personaje, Baeza se nos muestra, en definitiva, como arquetipo de la personalidad fronteriza, con una mentalidad, hábitos, cultura y circunstancias vitales bien caracterizadas desde la antropología de la frontera definida por Carmelo Lisón Tolosana (1994) aunque, desde el plano epistemológico, él mismo advierte de una dificultad fundamental: “Lo humano es tan sumamente complejo que no se deja aprisionar (fronterizar, podríamos decir) por ninguna teoría” (p. 76).

Por ello, el antropólogo propone para abordar el fenómeno de la frontera la “concepción wittgensteiana de plurales”, que liga “los hechos actuales, comportamientos pasados y reflexión lógico-formal” (Lisón, 1994, p. 76), esto es, no comprende un único significado, sino una “familia de significados”, donde la fuerza probatoria se ancla, por tanto, en

lo verosímil y probable, no en lo concluyente (Wittgenstein 1988, p. 97).

No puede ser de otra manera pues, como estudia Lisón, el significado del vocablo (frontera) se desliza en un “espacio semántico-antropológico” que se conforma, en primer lugar, por una función referencial, que es el “significado central” originario (límites, división, separación, diferenciación); y, en segundo lugar, determinado por el uso, adquiere un “sentido metafórico” que implica tanto aspectos históricos como “emotivo-cognitivos” (1994, p. 77).

Este singular carácter fronterizo de la crónica encaja en un concepto que la define en su contexto histórico, el de mudejarismo literario acuñado tanto por Américo Castro como por Guillermo Guastavino (Epalza, 1997-1998), y definido por Francisco Márquez Villanueva (2009) como “a concept which clearly integrated the Semitic element into the past of the Iberian Peninsula” (p. 23), que, para Castro, llegó a significar “the vast acculturating phenomenon which equally affected the fields of thought, literature, politics and life-styles throughout this period” (p. 24).

En la propia personalidad de Baeza y de su obra se contienen elementos específicos de lo mudéjar, lo que se singulariza en unas extraordinarias conexiones de la Historia con otras dos obras redactadas en tiempo próximo: el anónimo musulmán titulado *Nubdat al-‘aşr* y el *Seder Eliyahu Zutá del judío Capsali* (Coca, 2005).

2. UNA NOTICIA DE ARCHIVO

Como dije al principio, al dato del colofón del manuscrito Escalante-Portilla, ya de por sí de enorme trascendencia, como estamos viendo, se añade ahora otra aportación novedosa de singular importancia: la que ofrece la carta de justicia (RGS, 1490) que parece verificar el dato del colofón y añadir nuevas e interesantísimas noticias del cronista.

En la carta se dice que este Fernando de Baeza era vecino de Baena y que fue hecho cautivo en el camino de Granada a Íllora por «çiertas quadrillas de moros» (RGS, 1490, fol. [1]r), siendo trasladado por sus

captore a la localidad de Alhendín, entonces un puesto bien fortificado en la zona sur de la Vega granadina.

La datación del documento es aproximada, ya que no lleva data explícita alguna, aunque la mención a la toma de Alhendín y al corregidor de Alcalá la Real Bartolomé de Santa Cruz, nos sitúan en ese año de 1490. Pero el mes habría que corregirlo, pues parece más acertado situarlo hacia mayo y no en julio, cuando fue capturada esa plaza por los cristianos, después de producirse la capitulación del tío y rival de Boabdil, Muḥammad XII al-Zagal, a quien, al parecer, obedecían todavía los alhendenses.

En la carta se asegura que el cautivo Hernando de Baeza fue liberado en mayo de 1490, al tiempo de la entrada en la plaza de los castellanos, tras haber permanecido unos dos años retenido; por lo que, aun teniendo presente la imprecisión de los cómputos temporales en esa época, se deduce que debió ser capturado en torno a 1488.

Por la propia Historia de Baeza sabemos que, por entonces, el cronista se encontraba ya al servicio de Boabdil, aproximadamente desde mayo de 1487, cuando este emir ya había triunfado sobre su tío al-Zagal.

La carta no indica qué tipo de transacciones realizaba este Fernando de Baeza en territorio granadino pero si, como creemos, se trata del cronista, podría muy bien estar desempeñando su conocida misión de intermediación entre los campos musulmán y cristiano, pues hay que recordar que desde 1486 era alcaide de Íllora Gonzalo Fernández de Córdoba, que en varios lugares de la Historia se cita como intermediario directo de los Reyes Católicos en su relación con Boabdil y a quien el propio Baeza, según él mismo relata, facilitó el acceso a la capital granadina para negociar las últimas capitulaciones en noviembre de 1491.

La actividad de este Fernando de Baeza mencionado en la carta de Simancas puede conectar bien con sendas entradas de la contabilidad de la reina Isabel documentadas por Ladero Quesada, realizadas por su tesorero el 27 de julio y 5 de agosto de 1491 (2012, pp. 7 y 20). En los asientos documentales se menciona la donación a un Baeza de ciertas cantidades de paños por los servicios prestados a los reyes y Ladero sospecha que podría tratarse del cronista Hernando de Baeza. El estado de precariedad en el que Baeza confiesa en esta carta haber quedado tras los

sucesos de su captura y pérdida de bienes podría justificar esta donación real, aparte los servicios prestados a los reyes durante la campaña de Granada.

Por otro lado, observamos otra entrada en la documentación real expuesta por Ladero, en concreto una relación de comienzos del año 1492 sobre “los moros que paresçe que deben ser libres”, en la que se menciona a un Baeza que tiene retenido un cautivo (2012, p. 25). No puede ser el que mencionaba en la carta Diego de Padilla haber adquirido para obtener la liberación de Baeza empleando parte de los bienes de este, pues Padilla se excusaba diciendo que “se le avía ydo” (RGS, 1490 [1v]) y que, por ello, no lo había podido emplear para tal fin.

Pérez del Pulgar pone de manifiesto la extensa red de espionaje que el alcaide de Íllora había tejido en el interior de la capital granadina, con la que había servido a los Reyes Católicos para favorecer el partido de Boabdil, por entonces sometido al vasallaje de los reyes cristianos (1527, fol. 16v). Esta suma de datos y ciertas coincidencias entre la crónica de Pérez del Pulgar y la Historia, vuelve a poner cierta luz sobre las posibles actividades del cronista, que parece actuar en todo momento como agente doble e informante tanto para Boabdil como para los Reyes Católicos, sin decidirse del todo por una lealtad concreta. Por ejemplo, por ambos relatos se conoce que los negociadores cristianos de las Capitulaciones, Gonzalo Fernández de Córdoba y Hernando de Zafra, accedieron a la Alhambra gracias a la ayuda prestada por un guía de la confianza del capitán castellano, dado que el guía habitual, un elche conocido como Aḥmad cUlaylaš, era sospechoso de ser agente doble y, por ello, de poco fiar, y Baeza nos desvela que este guía seguro era un vecino marbellí cautivo que él mismo había liberado (Pérez del Pulgar, 1525, fol. 16v; Delgado, 2017b, p. 560; Seco, 1960).

El traslado del prisionero Fernando de Baeza a Alhendín se explica muy bien en el contexto particular de los enfrentamientos entre Boabdil y su tío, pues este puesto fortificado estaba dominado por al-Zagal a través de su alcaide Aliatar (‘Alī al-‘Aṭṭar), hijo del famoso alcaide de Loja. Desde allí, nos informa Fernando del Pulgar, este activo alcaide nazarí hostigaba sin dar respiro tanto a los cristianos como a los partidarios de

Boabdil, apresando a cualquiera que se internase en su territorio (1565, fol. 277v). Este Baeza pudo ser víctima de una de estas acciones de hostigamiento de los partidarios de al-Zagal, quizá mientras realizaba una misión para Boabdil o para los Reyes Católicos... o para ambos.

Si la relación de Baeza con los gobernantes es bastante ambigua, no lo es tanto su lealtad hacia el segundo conde de Cabra, Diego Fernández de Córdoba, a quien el cronista muestra gran admiración, y aún podría decirse devoción, pues le llama “santo conde”, hecho que fue destacado por el copista del manuscrito escurialense de la Historia donde, en una nota marginal, señala: “mucho favorece aquí el autor, y aún demasíadamente, el partido del conde” (Delgado, 2018, p. 20).

Este vínculo llega, incluso, a la familiaridad, pues Baeza declara en su crónica que trataba con intimidad al propio confesor del conde. Esta relación nos hace sospechar, una vez más, sobre las verdaderas actividades de Baeza, pues su relato de la Batalla de Lucena, episodio central de la Historia, tiene una singularidad simbólica de doble sentido: por una parte, esto se justifica porque supone una acción que decide el desenlace de la narración, ya que la captura del emir Boabdil a orillas del arroyo de Martín González precipita la caída posterior del emirato; por otra parte, la acción también es decisiva para la casa condal y la de la alcaidía de los Donceles, pues la victoria supone el encumbramiento militar definitivo de ambas, logrando, incluso, dotar a su heráldica de una emblemática particular para reflejar este brillante triunfo de sus armas. La disputa entre las dos ramas de los Fernández de Córdoba por sobresalir en el protagonismo de este combate demuestra la gran importancia que le concedieron, decantándose Baeza, como estamos viendo, por destacar la casa de Baena sobre la lucentina. La polémica por este protagonismo entre los habitantes de los territorios pertenecientes al señorío de una y otra casa, reclamando cada uno de ellos para sí la atención principal sobre esta Batalla, fue bastante vehemente y se prolongó en el tiempo, hasta el punto de que el cronista argelino del siglo XVII Aḥmad al-Maqqarī se hizo eco del enfrentamiento en su *Nafḥ al-ṭīb* (Velázquez, 2002, p. 513). Ello nos indica que el cronista Baeza estaba muy ligado al territorio de Baena y que el servicio para la casa del señor de Cabra, de tipo propagandístico, resaltando los valores caballerescos del linaje, lo acerca

a otra figura característica de la España medieval: el faraute o haraute, originalmente un heraldo o mensajero y heraldista (Barthe, 1974, pp. 316 y 330), pero que reunía, además, muchas de las características ya mencionadas de la actividad conocida del cronista, desde la intermediación a la liberación de prisioneros (García Antón, 1987, pp. 549-550). Se sabe que esta figura era habitual en la época y que, por ejemplo, las casas de Cabra y de Aguilar se sirvieron de ella durante su duelo fallido en tierras granadinas con intermediación del emir Abū l-Ḥasan ‘Alī en 1470 (Eguilaz, 1880, pp. 16-18).

No queda clara la actividad concreta del baenense Hernando de Baeza, solo que había dejado en depósito una cantidad de tejidos de seda y una mula al mercader Diego de Vitoria. Este puede ser el marido de Juana de Torres que, ya viuda, acordaba con el cabildo granadino, el 4 de febrero de 1513, realizar la partición de la alhóndiga de los herreros, situada junto a la puerta de Bibarrambla, pues intervino en el acto de partición el alcalde de Granada, Diego de Padilla, caballero veinticuatro, que puede ser, a su vez, quien en la carta aparece como depositario final de los bienes de Baeza cuando ejercía como alcaide de la villa de Baena (Espinar, 2019, pp. 248-249). Este, que luego alcanzó gran poder en Granada, se había apropiado de ellas alegando que había realizado un gasto para la compra de un cautivo moro para canjearlo por el cautivo Baeza. El problema surgió cuando Baeza pudo salir de su prisión y reclamó ante el corregidor Santa Cruz la devolución de los bienes retenidos por el alcaide Padilla y el oficial de justicia, vista la demanda, ordenó actuar sobre los bienes del usurpador. El alcaide no solo se negó a esta ejecución de la sentencia, sino que apresó a la mujer de Baeza en connivencia con el alcalde mayor de la villa, a la sazón su pariente Pedro Sánchez Roldán (Córdoba y Varela, 2011, pp. 116 y 125), lo que obligó a Baeza y su mujer a abandonar Baena para evitar males mayores y ceder en su reclamación lo que, finalmente, motivó la demanda judicial y la emisión de la carta de justicia.

Los datos de la carta nos ofrecen otra interesante posible aportación a la biografía de Baeza pues un Diego de Padilla afincado en Alcalá la Real era declarado enemigo de la facción representada por la familia Aranda, que sostenía en la villa a su alcaide y alcalde mayor, el conde de Cabra,

dando origen a unos enfrentamientos que acabaron en mayo de 1492 con el asesinato del corregidor Bartolomé de Santa Cruz, persona de la confianza del conde (Ruiz Povedano, 2002) que es quien, en la carta de Simancas, amparó la demanda de Fernando de Baeza. Precisamente, se ha destacado la regionalización de los conflictos de Alcalá, ya que se extendieron a zonas limítrofes debido a los enlaces matrimoniales entre las oligarquías locales, lo que incluía a la villa de Baena (Ruiz Povedano, 2002, p. 406).

Por todo ello, cabe sospechar que el trato especial que manifiesta Baeza hacia el conde tuvo bastante que ver en el litigio que lo enfrentó a Padilla, más allá de una simple disputa por sus bienes y explicaría la crudeza del enfrentamiento judicial de 1490.

CONCLUSIÓN

Recapitulando: El dato del colofón del manuscrito Escalante-Portilla permite considerar al cronista Hernando de Baeza como protagonista de los acontecimientos reflejados en esta carta de justicia que he localizado en el Archivo de Simancas y amplía de forma sustancial los datos de que disponíamos acerca de las circunstancias vitales de este singular autor.

Pero, además, permiten comprender la forma en la que sus contemporáneos vieron la crónica de Baeza como un relato historiográfico, desde luego, pero también como una relación testimonial sobre un mundo extraño y muy diferente del propio, especialmente desde el punto de vista cultural, por lo que el marbete de cautivo e intérprete convenía para resaltar, precisamente, esa situación presencial del autor en los lugares y circunstancias descritas lo que, en definitiva, venía a reforzar el mérito de la obra.

La localidad de Baena representa una conexión innegable entre la carta y la crónica. El conjunto de todos sus datos identifica al cronista como un vecino de Baena; próximo al señor de la villa, el conde de Cabra; relacionado con el comercio en la frontera entre Castilla y el sultanato de Granada; buen conocedor de la lengua y costumbres de los musulmanes; con contacto entre las autoridades y las élites de ambos lados de

la frontera; testigo y partícipe de los últimos avatares de la Granada islámica, incluyendo las labores de interpretación, intermediación y espionaje.

La vida y la obra de Baeza solo se explican desde la frontera: Allí se mueven y habitan sus personajes y él mismo, sus conceptos híbridos, su lenguaje bilingüe. Cuando la frontera desaparece deja de ser testimonio vivo y pasa al capítulo de la historia, de la recreación más o menos literaria, una evocación de sucesos que ya solo permanecen en la memoria de la crónica. Su voz hace patente el paso de un mundo viejo a otro nuevo, de la Edad Media a la Era Moderna, de los señoríos andaluces a la Andalucía de los reinos agrupados en la Corona de Castilla.

Su vida y su obra están en estrecha relación, ambas responden a la lógica particular del final de la Edad Media hispánica, en la que, siguiendo una expresión de Márquez Villanueva (2006, p.26), los elementos interculturales conforman un hilo trenzado de tres elementos, judío, cristiano y musulmán, que se mezclan en una trama que tuvo sentido solo mientras duró la frontera, pero que tejen la actual memoria histórica de España. Por ello, quizá, la Historia quedó trunca, con final suspendido, en un efecto que, como en el hilván del romancero, es algo más que una simple corriente estética, es la plasmación de un sentimiento de pérdida que solo se podía reflejar de modo abrupto: sin el triunfalismo de la Toma ni el lirismo del “suspiro del moro”.

APÉNDICE. TRANSCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO RGS, LEG, 149007, 520328.

(Cruz)329

Fernando de Baeça. (Signo). De justicia. (Rúbrica). Aprovado.

328 En general, se respeta la grafía original, pero se regulariza al criterio ortográfico actual el uso de mayúsculas y minúsculas, la puntuación y la acentuación de palabras. Asimismo, la “i” larga se escribe, en cada caso, según los criterios actuales, y la “v” y la “u” se transcriben con sus valores consonántico y vocálico siguiendo el empleo actual. En las abreviaciones, las letras elididas se señalan mediante el uso de cursivas.

329 Al margen: “XII”.

Aprobado.

Don Fernando e doña Ysabel por la gracia de Dios, etçétera, a vos/ el liçençiado Bartolomé de Santa Cruz, nuestro corregidor de la çibdad de Alcalá la Real, salud y gracia./ Sépades que Fernando de Baeça (nos fi) vesino/ de la villa de Vaena, nos fiso relaçión por su pe-/ tición y carta diziendo que podía aver dos años, poco/ más o menos, que'l veniendo de Granada/ a Ýllora, fue cautivo por çiertas qua-/drillas de moros, e dis que al tiempo que lo cab-/tivaron tenía en poder de Diego de Vitoria,/ mercader, sesenta e tres libras de seda/ e una mula, e que'l dicho Diego de Vitoria/ traxo la dicha seda e la (traxo) < puso > en poder/ de Diego de Padilla, vesino desta dicha/ çibdad, que a la sazón era alcaide / desa dicha çibdad e tenía la jus-/tiçia della, e para que la pusiese/ en depósito para quando el dicho/ Fernando de Baeça saliese de cautivo,/ e que'l dicho Diego de Padilla tomó la/ dicha seda en su poder e dixo que'l/ la quería aver en secrestaçión de ma-/nifiesto para el rescate del dicho Fernando de Baeça,/ f .i r./ e que al tiempo que nos ganamos la villa de Alfendín, donde él estava cautivo, fue/ libre e suelto del dicho cautiverio e que/ después, comoquiera que'l requirió al dicho/ alcaide le diese e entregase las dichas sesenta e tres libras de seda que así/ el dicho Diego de Vitoria avía dexado en su poder, diz que non/ lo quiso faser disiendo que avía/ conprado un moro para le rescatar e que/ se le avía ydo, e poniendo a ello otras/ escusas e dilaçiones yndevidas, e que/ por ello él se quexó ante vos, e que vos,/ vista su justiçia, mandastes faser en-/trega execuçión en bienes del dicho Diego/de Padilla, el qual dixo que dio luego las/ veynte y çinco libras de la dicha seda, e/ que por las otras dio unas casas para que/ se fisiese la dicha execuçión, e dis que, es-/tando las dichas casas para se rematar,/el alcalde mayor de Vaena, porque's pariente del/ dicho Diego de Padilla, dis que prendió a la/ muger del dicho Fernando de Baeça a causa que/ se deposase del dicho negoçio, e non deman-/dase al dicho Diego de Padilla lo que así/ le devía, e que'l, porque non le desonrase/ a la dicha su muger, e por la faser soltar, se/ partió desa çibdad sin poder alcançar/ conplimiento de justiçia, en lo qual diz/ que'l ha reçibido grand agravio y daño/ porque, como le cautivaron, quedó muy perdido,/ e non tiene otra cosa con que se reparar/ f. i v./ salvo la dicha seda, e nos suplicó e/ pidió por merçed çerca dello con

remedio de/ justiçia le mandásemos proveer, man-/dándole dar nuestra carta para vos, para que tomá-/sedes el negoçio en'el estado en que/ estava al tiempo que'l dicho alcalde/ mayor le prendió a la dicha su/ muger, e le fisiésedes pagar/ treynta e ocho libras de seda/ que le restavan por pagar, o como la nuestra merçed/ fuese, e nos tovímoslo por bien./ Por que vos mandamos que luego/ veáys lo suso dicho e toméys el dicho/ negoçio en el estado en que'stava/ al tiempo que'l dicho Fernando de Baeça/ se partió a faser soltar a la dicha su/ muger, e llamadas las partes a quien a-/tañe, fagáys e admenistréys/ al dicho Fernando de Baeça entero/ complimiento de justiçia, por manera que'l/ aya e cobre lo suyo, e por esta/ causa non tenga causa ni rasón de/ se nos venir ni enbiarnos a quejar,/ e non fagades ende al y etçétera/ f. 2 r./.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

- Archivo General de Simancas. Registro General del Sello (1490). Carta de justicia para que Diego de Padilla entregue a Fernando de Baeza, vecino de Baena, cierta cantidad de seda que le dejaron en depósito hasta que saliera de su cautiverio. RGS, LEG, 149007, 520.
- Augé, M. (2000). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa.
- Barthe Porcel, J. (1974). Prontuario medieval (continuación). Anales de la Universidad de Murcia. Derecho, 32(1-2), 303-394.
- Cabrera Muñoz, Emilio (1996). De nuevo sobre cautivos cristianos en el reino de Granada. Meridies, 3, 137-160.
- Calderón Ortega, J. M., Díaz González, F. J. (2011). La intervención de alfaqueques y exeas en el rescate de cautivos durante la Edad Media. Anales de la Facultad de Derecho, 28, 139-165.
- Cerezo Soler, J. (2016). El 'Viaje de Turquía' en el nacimiento de los relatos de cautivo. Epos, 32, 39-52.
- De La Granja, F. (1973). Un arabismo inédito: Almayar/almayal. Al-Andalus, 38(2), 483-490.
- Delgado Pérez, M. M. (2018). La 'Historia de los reyes moros de Granada' de Hernando de Baeza. Una crónica entre el romance de frontera, la autobiografía y la leyenda. Philología Hispalensis, 31(2), 15-36.

- Delgado Pérez, M. M. (2017a). Certezas e hipótesis sobre el final de la ‘crónica granadina’ de Hernando de Baeza. *Anaquele de estudios árabes*, 29, 33-62.
- Delgado Pérez, M. M. (2017b). A Newly Discovered Manuscript of the ‘Historia de los Reyes Moros de Granada’ by Hernando de Baeza. *Manuscript Studies: A Journal of the Schoenberg Institute for Manuscript Studies*, 2(2), 540-567.
- Eguilaz, L. (1880). *Desafío en Granada de d. Diego Fernández de Córdoba y d. Alonso de Aguilar*. Imprenta de F. Maroto e Hijos.
- Epalza, M. de (1997-1998). Nota sobre el concepto cultural euro-árabe de ‘mudéjar’, según Guillermo Guastavino (1904-1977). *Sharq al-Andalus*, 14-15, 343-351.
- Espinar Moreno, M. (2019). Granada y las aguas del Darro. Libros EPCCM.
- García Antón, J. (1987). Cautiverios, canjes y rescates en la frontera entre Lorca y Vera en los últimos tiempos nazaríes. En *Homenaje al profesor Juan Torres Fontes* (Vol. 1, pp. 547-559). Universidad de Murcia.
- Ladero Quesada, M. Á (2012). Limosnas, dádivas y liberaciones en torno a la toma de Granada (1490-1492). *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, 24, 3-31.
- Lisón Tolosana, C. (1994). Antropología de la frontera. *Revista de Antropología Social*, 3, 75-103.
- López de Coca Castañer, J. E. (2005). La conquista de Granada: el testimonio de los vencidos. *Norba. Revista de Historia*, 18, 33-50.
- Maíllo Salgado, F. (1983). Contenido, uso e historia del término ‘enaciado’. *Contribución al estudio del medievo español y al de su léxico. Cahiers d’Études Hispaniques Médiévales*, 8, 157-164.
- Maíllo Salgado, F. (1982). Diacronía y sentido del término elche. *Contribución al estudio del medievo español y al de su léxico. Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos, Sección Árabe-Islam*, 31(1), 79-98.
- Márquez Villanueva, F. (2009). On the Concept of Mudejarism. In K. Ingram (Ed.), *The Conversos and Moriscos in the Late Medieval Spain and Beyond* (Vol. 1, pp. 23-49). Brill.

- Medina y de mendoza, F. de (1853) Vida del cardenal d. Pedro González de Mendoza. Memorial histórico español. Colección de documentos, opúsculos y antigüedades, 6, 149-310.
- Pérez de Guzmán, F. (1947). Generaciones y semblanzas. Austral.
- Pérez del Pulgar, F. (1527). Breve parte de las hazañas del excelente nombrado Gran Capitán. Jacobo Cromberger.
- Pseudo Pulgar (1788). Tratado de los reyes de Granada y su origen. Semanario eurdito, II, 57-144.
- Pulgar, F. del (1565). Crónica de los muy altos y esclarecidos reyes Cathólicos don Fernando y doña Ysabel de gloriosa memoria. En casa de Sebastián Martínez.
- Ruiz Povedano, J. M. (2002). Poder, oligarquía y ‘parcialidades’ en Alcalá la Real: El asesinato del corregidor Bartolomé de Santa Cruz (1492). Historia, Instituciones, Documentos, 29, 397-427.
- Seco de Lucena Paredes, L. (1960). El musulmán Aḥmad cUlaylaš, espía de los Reyes católicos en la corte granadina. Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección árabe-islam, 9(1), 157-160.
- Velázquez Basanta, F. N. (ed.) (2002). La relación histórica sobre las postrimerías del Reino de Granada según Aḥmad al-Maqqarī (s. XVII). En C. del Moral (Ed.), En el epílogo del islam andalusí: La Granada del siglo XV (pp. 481-554). Universidad de Granada.
- Vian Herrero, A. (2015). El legado narrativo en el diálogo renacentista. Un caso ejemplar, el ‘Viaje de Turquía’. Studia Aurea, 9, 50-111.
- Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. Crítica.

GÉNERO LITERARIO CHICK-LIT: LA IMAGEN DE LA MUJER DEL SIGLO XXI

DRA. NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ
*Campus of International Excellence CEI,
Patrimonio (University of Almería)*

RESUMEN

Las escritoras que hacen uso del género conocido como Chick-lit, un fenómeno literario que arrasa en numerosos países, recurren a personajes femeninos que describen diferentes situaciones y circunstancias, sean estas agradables o no, vividas por la mujer en la sociedad del siglo XXI. Muchas de ellas plasman en sus escritos historias escalofriantes de una “realidad que supera la ficción”, algo que es de vital importancia para que la lectora se sienta identificada con la protagonista en cuestión y, en determinadas ocasiones, le sirva su lectura no sólo como vía de escape sino también como un impulso para coger fuerza y enfrentarse contra todo aquello que sea injusto hacia su persona.

PALABRAS CLAVE

Chick Lit, mujeres, género literario, escritoras.

1. INTRODUCCIÓN

Son cada vez más las escritoras que aumentan su conciencia, y por lo tanto sus escritos, en relación a una serie de problemáticas preocupantes que conciernen a la mujer contemporánea. Estas diversas temáticas son, entre otras muchas, la desigualdad, la violencia de género, la compatibilidad de su vida profesional con la personal, la búsqueda de una nueva identidad, la superación de una enfermedad o de una experiencia traumática, por destacar unas cuantas. Estas autoras retractan historias que describen a la mujer de hoy colaborando así a crear una mayor conciencia social al respecto y ofreciendo una imagen real. Para ello, muchas de ellas hacen uso del género conocido como Chick Lit.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es ante todo dar a conocer este nuevo género literario que, a pesar de haber sido creado hace un par de décadas, alcanza una relevancia desmedida en los últimos años. En cuanto al segundo objetivo que aquí se pretende es el de visualizar los diferentes temas que se pueden encontrar en las novelas y/o relatos cortos escritos bajo el umbral de este género demostrando que el género Chick Lit no únicamente refleja la vida de mujeres cuyas protagonistas se preocupan únicamente por aspectos superficiales, los amoríos o el consumismo, sino que también abarcan asuntos tan delicados como la violencia de género, la drogadicción, el aborto, la sexualidad femenina, embarazos extramatrimoniales, el alcoholismo, la depresión y las experiencias traumáticas que les haya tocado vivir.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha llevado cabo haciendo uso de una metodología claramente feminista teniendo como principal fin el de alejarse de los valores perpetuados desde un concepto tanto androcéntrico como patriarcal de la sociedad, la misma que ha marcado durante siglos el sistema dominante y el poder simbólico excluyendo a las mujeres, es decir, la otra mitad de la sociedad.

4. DISCUSIÓN

4.1. ¿QUÉ ES EL GÉNERO LITERARIO CHICK-LIT?

Este género literario apodado “Chick Lit”, que proviene de chicken literature, es un género que refleja la vida real de la mujer contemporánea y por ello muchas mujeres se identifican con las protagonistas de las novelas y/o relatos cortos escritos bajo esta tipología. Por fin la mujer se ve ilustrada con sus historias y verdades identificándose con lo que lee/escribe.

Chick Lit se suele narrar en primera persona de modo que esto hace que el lector, o en la gran mayoría de los casos la lectora, se identifique con los personajes así que esto hace también que se asocie este género con los géneros contemporáneos tan populares, principalmente algunos años atrás, de la autobiografía y la memoria. Además, cabe destacar el uso reiterado que Chick Lit hace de cartas, diarios y e-mails lo que lo une tanto al género de la novela como a la tradición epistolar que emergió de maneras de escritura que eran más comúnmente asociadas con las mujeres:

It also links contemporary chick lit to the novel of psychological development that emerged in the early twentieth century. Women such as Virginia Woolf and Dorothy Richardson moved away from the social considerations of the novel of manners to explore the internal mental and emotional life of a central female protagonist [...] Woolf did the same to capture the doubts, hopes, and reminiscences of women after World War I. (Shari Benstock, 2006: 255)

4.2. ESTUDIOS SOBRE ESTE GÉNERO

En el libro de Suzanne Ferriss y Mallory titulado *Chick lit: The New's Woman Fiction*, se aprecia claramente la relevancia que ha ido logrando este género literario, desahuciado por muchos/as desde sus primeras apariciones y consideraciones como tal. En él podemos encontrar numerosos análisis y opiniones de dieciséis profesoras universitarias de distintas partes del mundo, expertas en este campo, y que, sin duda alguna, sirven de guía y nos aportan numerosos datos acerca de este tipo de «nueva literatura». (Es recomendable indudablemente la lectura del mismo para

conocer en profundidad todo lo que este nuevo género literario aporta y en lo que se prevé se convertirá en un futuro no muy lejano, según exponen estas autoras):

Having considered this volume, what conclusions can we now draw about the importance and direction of chick lit and chick lit scholarship? This collection demonstrates that chick lit engages with complex and significant issues regarding women's fiction and lives-past, present, and future. Its undeniable popularity within the past decade suggests ongoing concerns with sexuality and femininity, genre and gender. As such, it is indeed a new «woman's fiction» as well as fiction about the «new woman». (Shari Benstock, 2006: 253)

En este libro, Cris Mazza³³⁰ nos habla sobre este término, algunas de sus definiciones y sobre las publicaciones de dos de sus trabajos, como co-editora, que ya a finales de los noventa introducían el vocablo de este nuevo género literario: *Chick lit: Post Feminism Fiction* (1995) y *Chick lit 2 (No Chick Vics)* (1996). Lo hace en «Who's Laughing Now? a Short History of Chick lit and the Perversion of a Genre»:

[Chick lit] books are entertaining, interesting, and many women can identify with them. The plots usually involve a woman in her 20s or 30s, going through everyday problems and challenges with her boyfriend, job, living situation, marriage, dating life, etc. chicklit-books.com (privately written and maintained by Rian Montgomery).

Mazza comienza hablando de la primera antología de relatos cortos narrados por escritoras que ella misma co-editó junto con Jeffrey DeShell³³¹ y en la que aparecía el término Chick Lit por vez primera. Explica que, para esta recopilación de relatos escritos por y para mujeres se compilaron de manera simultánea diversos textos ficticios de historias francas, divertidas, honestas, sofisticadas, inteligentes, motivadoras, abyectas, morbosas y predominantemente emancipadas. Tal y como vemos

³³⁰ Cris Mazza fue ganadora en 1984 del Premio PEN/Nelson Algren y autora de más de diez libros de ficción. Las antologías *Chick lit: Postfeminist Fiction* (FC2, 1995) y *Chick lit: No Chick Vics* (FC2, 1996), que ella misma coeditó con Jeffrey Deshell, fueron las primeros en usar el término chick lit de manera impresa.

³³¹ Actualmente es profesor en la Universidad de Colorado en Boulder, donde vive con la novelista Elisabeth Sheffield y sus dos hijos.

en un artículo en el periódico académico *Chicago Review* (1997), ella probó con la etiqueta «postfeminist» como una broma, «as an icebreaker» (Gina Frangello, 1997)³³²:

Liberated from what? The grim anger that feminists had told us ought to be our pragmatic stance in life. The screaming about the vestiges of the patriarchal society that oppressed us. Liberated to do what? To admit we're part of the problem. How empowering could it be to be part of the problem instead of just a victim of it? I can't remember the titles we rejected, but the one we ultimately chose encompassed all of the above: Chick lit: Postfeminist Fiction (FC2, 1995). (Cris Mazza, 2006: 18)

Criss Mazza siempre supo que al emplear ese título y tratar esos temas era muy probable que se les etiquetase de «ateas literarias» e incluso desacreditase el proyecto, pero verdaderamente lo que buscaban era desafiar y mostrar, por fin, un nuevo y real modelo de mujer pugnando el estereotipo de las imágenes de mujeres frívolas y coquetas.

Además, aludiendo al uso de la palabra «postfeminismo» sabían que eso captaría la atención y despertaría el interés de muchos que quedarían intrigados con esta nueva idea ya que, presentarlo meramente como una colección más de ficción escrita por mujeres no habría sido muy interesante para los críticos.

De hecho, muy pronto surgirían las primeras impresiones y se comenzó a hacer un uso reiterado del término postfeminismo como una nueva visión de la mujer en el nuevo siglo. Sin ir más lejos, Pamela Caughie, profesora de inglés, ficción postfeminista y estudios de la mujer en la Universidad de Chicago, resumía el género que estaban intentando capturar dentro del término Chick Lit de la siguiente manera:

Postfeminist fiction does not conform to a set of beliefs about the way women are or should be. Indeed, the very writing that goes by this name resists the kind of certainty, conclusiveness and clear-cut meaning that definition demands. [...] Characters in postfeminist fiction might be seen as confident, independent, even outrageous women taking

³³² <https://www.questia.com/library/journal/1P3-11354583/chick-lit-postfeminist-fiction-Chick-lit-2-no>

responsibility for who they are, or as women who have unconsciously internalized and are acting out the encoded gender norms of our society. (2006: 19-20)

A continuación, nos centraremos en el libro de Elizabeth Merrick ³³³ publicado en el año 2006 bajo el título de *This is not Chick Lit*. En la introducción que ella misma hace en él, bajo el nombre de «Why Chick Lit Matters», comienza explicando que nunca le han gustado ni encontrado la menor utilidad a las etiquetas como es el caso de esta otorgada al género literario Chick Lit y que ella misma define del siguiente modo:

Chick lit is a genre, like the thriller, the sci-fi novel, or the fantasy epic. Its form and content are, more or less, formulaic: white girl in the big city searches for Prince Charming, all the while shopping, alternately cheating on or adhering to her diet, dodging her boss, and enjoying the occasional teary-eyed lunch with her token Sassy Gay Friend. Chick lit is the daughter of the romance novel and the stepsister to the fashion magazine. Details about race and class are almost always absent except, of course, for the protagonist's relentless pursuit of Money, a Makeover, and a Mr. Right. (Merrick, 2006: VIII)

A pesar de no gustarle el uso de las etiquetas, admite que llamar precisamente a su libro *This is not chick lit*, pretendía causar un efecto contrario atrayendo de este modo a escritoras y lectoras devoradoras de este género. Es más, admite que ya con la llegada del nuevo milenio para todo el mundo era fácil comprobar la relevancia de chick lit en cualquier librería donde resultaba casi imposible (y ahora también lo es) no chocarse con un sinfín de portadas repletas de zapatos, bolsos y/o unas piernas de infarto. Así era, «*The genre had exploded*» (2006).

Esta autora y editora expone que, para ella, este género, indudablemente, tiene su comienzo, o al menos su primer «gran reconocimiento», allá por el año 1996 con la publicación de la arrolladora novela de Helen Fielding, el más que conocido *Diario de Bridget Jones/Bridget Jones's Diary*. Merrick confiesa que consideró un verdadero logro que, por

³³³ Autora americana, más conocida como fundadora y directora de *Grace Reading Series* y como editora de la antología Random House, *This is not chick lit*. Merrick recibió un BA de la Universidad de Yale, un MFA de Cornell University, y un MA en Creativity and Art Education de la Universidad de San Francisco. Ha dado clases en la Universidad de New York y Cornell.

aquel entonces, la historia de una mujer joven «negotiating her place in the world» (2006) captara tanto la atención de tantas personas en todo el mundo.

Here was a novel about the nooks and the crannies of a woman's professional and personal life, twenty five years into feminism's transformation of the Western world, a novel that investigated what was then surprisingly fresh, uncharted territory. With its accessible, bubbly style, it's no surprise that Bridget Jones's Diary was a runaway best seller. (2006: VIII)

Elizabeth Merrick alude a novelas best sellers y autoras tan famosas y conocidas como *El Diablo viste de Prada/The Devil wears Prada* de Lauren Weisberger³³⁴, *Confessions of a Shopaholic* de Sophie Kinsella y Jennifer Weiner³³⁵ y su novela *Good in Bed* y añade su opinión acerca de que todas, nosotras, necesitamos un espacio de entretenimiento con el que llenar nuestras «tan concurridas y alocadas vidas» y darles un respiro: «We all need occasional cotton.candy entertainment to transport us from our increasingly overworked and overstimulated lives» (2006: viii-ix).

Celebra además el éxito merecido de las mujeres escritoras de cualquier tipo de género y dice que hay que reconocer, nos guste o no, que Chick Lit ha dado voz a numerosas mujeres que expresan en lenguaje actual y moderno las verdades que viven, buenas o no tan buenas, en un mundo real, y eso es posible gracias a la literatura que expande la realidad.

La siguiente colección de relatos cortos escritos por mujeres y directamente catalogados como chick lit tal como su título deja bien claro, *This is chick lit*, editado por Lauren Baratz-Logsted³³⁶ (2006), fue tal y como su misma editora expresa en la introducción del mismo, producto del «enfado» que le causó ver la publicación de un libro que en su portada,

³³⁴ Es novelista americana y autora del best seller *Devil wears Prada* basada en su experiencia como asistente de la editora de Vogue, Anna Winston.

³³⁵ Autora de best sellers según el *New York Times*. Sus libros han estado cinco años en la lista de best sellers y ha vendido más de 11 millones de copias en 36 países.

³³⁶ Lauren Baratz-Logsted ha escrito y publicado unos 30 libros en toda su carrera literaria, para adultos y niños, cubriendo todos los géneros literarios, desde lo contemporáneo a lo histórico, del suspense al romance.

y con grandes letras, pretendía defender que la recopilación de relatos que se hallaba en su interior no pertenecía al género chick lit. Hablamos del anterior libro ya comentado, *This is Not chick lit* de Elizabeth Merrick.

Lauren Baratz, que confiesa que en sus comienzos no le gustaba reconocerse como escritora de este nuevo género literario y que tras la publicación y éxito de su novela *The Thin Pink Line* (2001) comprendió que ser una chick lit best seller no era desprestigiado si no al contrario, expone que cuando ese libro apareció en la famosa newsletter online Publishers Lunch, muy leída en la industria de la publicación, tanto ella como otras muchas escritoras se sintieron bastante molestas y pensó que debían actuar al respecto así que se reunió con Glen Yeffeth³³⁷ y, tras exponerle su sentir, acordaron que publicarían una colección de relatos en un gesto de clara y provocadora respuesta: *This is chick lit*. Como Baratz declara, con cierto sarcasmo, que obviamente en él no se encontrará la cura contra el cáncer ni la solución a los problemas con Iraq, igual que ocurre con cualquier otro género literario, pero «the stories do, however, have an awful lot to do with friendship and laughter, love and death- i.e. the stuff of life» (Baratz, 2006: 4).

Esta autora reconoce que, a pesar de su gran trayectoria en el mundo del libro (primero como librera y más tarde como editora y escritora de éxito) no puede recordar ni un solo ejemplo en el que un género literario haya causado tanto repudio a la misma vez que goza de tanta popularidad:

Doris Lessing, Beryl Brainbridge, the late Susan Sontag – all have come out at one point or another against what they perceive as the derisory and some how inferior genre. Of course, Lits facing off against Chicks is nothing new. Indeed, the first instance I can find of ostensible Lit bashing ostensible Chick is from Charlotte Brönte, writing to George Henry Lewes on January 12 1848, on the topic of Miss Austen. (Baratz, 2006: 2)

³³⁷ Publicista de Benbella Books.

A lo que Baratz se refiere en la última parte de la cita anterior es que, se quiera o no, el género Chick Lit ya existía años, e incluso, siglo atrás, solamente que por entonces no tenía aún ese pseudónimo que ahora está tan de moda.

En el año 2011 fue publicado *Chick lit and Postfeminism* de Stephanie Harzewski³³⁸. En él analiza las diversas opiniones generadas sobre el fenómeno chick lit a lo largo de los años y desde muy diversas perspectivas, tanto positivas como a la inversa. Además, examina algunas novelas best sellers de este género como es el caso de *Sex and the City*, *Devil wears Prada* y *Bridget Jones's Diary*, así como al mismo tiempo nos ofrece las tradiciones narrativas del romance popular, la novela de maneras y el bildungsroman y lo compara con la chick lit a la que contempla como una lente a través de la cual observar relaciones de género en la sociedad americana y británica en los años noventa.

Este libro es la primera historización de este popular género literario y en él su autora demuestra exitosamente como el Chick Lit y el estudio crítico de los productos sociales en cuanto a los patrones de la educación, el feminismo, los rituales sexuales y los valores postmodernos. Harzewski comienza su introducción haciendo alusión a un ensayo que George Eliot³³⁹ publicó en el *Western Review essay*, en el año 1856, llamado *Silly Novels by Lady Novelists* donde él condenaba abiertamente toda la ficción romántica británica contemporánea escrita por mujeres y la encasillaba como «genus with many species including the frothy, prosy, pious, and pedantic». Casi un siglo y medio después de la publicación de ese artículo de Eliot, aparece una variante de ficción romántica

³³⁸ Stephanie Harzewski enseña literatura británica y americana, y más en profundidad, literatura británica desde los años 1800 así como también sobre la cultura popular y la sexualidad femenina. Su libro *Chick Lit and Postfeminism* (University of Virginia Press, 2011), recibió un gran despliegue de reclamo a nivel internacional y se convirtió en un best seller (top ten ranking in Amazon.com's Nonfiction Women Writers category); este proyecto fue subvencionado por ayudas de la Fundación Kosciuszko, AAUW, the Woodrow Wilson Foundation, y los Romance Writers of America.

³³⁹ George Eliot era el pseudónimo de la novelista Mary Ann Evans que nació en 1819. En el año 1850 decidió publicar bajo un nombre masculino ya que así su trabajo sería tomado más seriamente por lectores y críticos.

que ha seguido siendo criticada, esta vez por ser «of superficial interest and merit» (Harzewski, 2011: introduction).

Esta autora también introduce la definición que el diccionario inglés Oxford ofrece sobre el género al que describe en términos como «literatura by, for, or about women; esp. a type of fiction, typically focusing on the social lives and relationships of women, and often aimed at readers with similar experiences» (*OED* 2007). Stephanie reconocía el establecimiento de Chick lit «as a mainstream genre with a recognizable set of narrative conventions and a romantic-comedic emphasis» (2011: introduction).

Esta autora explica que mientras que algunos textos han sido etiquetados como postfeministas, Chick Lit es el primer género de ficción que verdaderamente ha sido debatido dentro de esta moda en la que tanto periodistas como autoras de este género literario han clasificado estas novelas como postfeministas. Maureen Corrigan, crítica del programa de radio nacional *Fresh Air*, se ha referido a Chick Lit como «the pinking of postfeminism», a lo que Harzewski añade que este género no es el único tipo existente de novela postfeminista pero sí que esta se trata de la forma de ficción postfeminista más visible culturalmente.

Un microanálisis de Chick Lit y el fenómeno televisivo HBO *Sex and the City* hace posible que aislemos una hebra de postfeminismo, la que llamamos «late heterosexuality» que es, según Harzenwski, una adaptación del *late capitalism*, un término que fue originado en la Escuela de Frankfurt y reconceptualizado por Fredic Jameson en *Postmodernism* (1991) como un sinónimo de postmodernismo.

Para finalizar con los comentarios sobre este valorado libro de Harzewski, señalamos las autoras que destaca como las más conocidas hasta la fecha. Se trata de Jennifer Weiner, Sophie Kinsella, Emily Giffin, Carole Matthews, Jane Green, Plum Sykes y Marian Keyes. Harzewski dice que ya en el año 2007, los mejores títulos de best sellers se publicaban en un calendario publicado por Andrew McMeel³⁴⁰ y explica que, ese mismo

³⁴⁰ Andrews McMeel es el editor general de libros de historietas producidas por Universal Press Syndicate, incluidos *The Far Side*, *Calvin y Hobbes* y *FoxTrot*.

año, en *Death by Chick lit* de Lynn Harris se creaba un sistema estrella para los miles de fans de este género con lo que los lectores podían valorar y dar sus opiniones sobre él.

Cosmopolitan Culture and Consumerism es el nombre del estudio de Caroline J. Smith³⁴¹ que aparecía publicado en el año 2008. Se centra en este fenómeno y en la forma en la que este género literario interactúa con productos de consumo como son los libros de autoayuda, revistas, comedias románticas y publicaciones de consejo doméstico. Ella destaca que las heroínas urbanas que están de moda en la ficción popular de las mujeres utilizan la primera persona para narrar sus vivencias y preocupaciones y son, por lo general, heterosexuales, blancas, jóvenes y solteras. Para ella, indudablemente, el reconocimiento del nacimiento de Chick Lit llegó en el año 1996 con la publicación del *Diario de Bridget Jones*, de Helen Fielding:

Bridget Jones's Diary is just one of many texts from the recent literary phenomenon popularly known as chick lit which dialogues with consumer culture mediums, particularly women's advice manuals. Loosely defined, chick lit, which arguably began with Fielding's text, consists of heroine-centered narratives that focus on the trials and tribulations of their individual protagonists. At its onset, the genre was narrowly defined in that the protagonists depicted in these texts were young, single, white, heterosexual, british and american women in their late twenties and early thirties, living in metropolitan areas. (Smith, 2008: 2)

Smith deja patente su opinión, que bien contrasta con otras, de que las novelas creadas bajo la pluma femenina y el estilo literario de chick lit son, mayoritariamente, novelas dirigidas a mujeres jóvenes que buscan hallar en ellas a la heroína del siglo XXI en la que reconocerse y verse reflejada. Sin duda estas protagonistas tienen sus raíces «in the heroine centered novels of the nineteenth century, novels like Charlotte Brontë's *Jane Eyre* and Jane Austen's *Northanger Abbey*» (2008: 7):

Helen Fielding herself acknowledged her debt to such nineteenth-century authors such as Jane Austen in an interview for Time where she

³⁴¹ Caroline J. Smith es Profesora Asistente en el Programa de Escritura Universitaria de la Universidad George Washington, EE. UU.

noted that she did indeed structure her novel after Austen's *Pride and Prejudice*: «Yes. I shamelessly stole the plot. I thought it had been very well market researched over a number of centuries.»³⁴² In «Mothers of chick lit: Women Writers, Readers, and Literary History,» Juliette Well discusses these connections between nineteenth-century women's fiction and chick lit while critic Stephanie Harzewski in «Tradition and Displacement in the New Novel of Manners» more specifically analyzes the structural similarities between chick lit and the novel of manners. (2008: 7)

Tal y como afirma Smith, Chick Lit se ha convertido en un nuevo capítulo en la historia de la novela (2008). En los últimos años del siglo veinte y los primeros años del veintiuno han producido un clima en el que la cultura del consumidor juega un importante papel tanto en la producción como en la distribución de la ficción popular. En una era en la que «Today's savvy authors hire their own manuscript consultants and their own publicists ... go into the process knowing exactly when and where they'll compromise when the marketing department (not the editor) says they've got the wrong title, wrong protagonist gender, wrong plot,» and where «agents and editors read a writer's marketing plan before they read the submitted manuscript,» a more nuanced relationship between popular fiction and consumer culture has developed (Holt, 2003) (Smith, 2008: 8).

Women writers have a long history of connecting their fiction with consumer culture, and in some ways, chick lit novels are merely continuing that trend with their direct references to magazines, self-help books, romantic comedies, and domestic-advice manuals. In these ways, then, chick lit is linked to the literary traditions that preceded it. (2008: 8). Now, Chick Lit fiction not only directly references consumer culture mediums like women's magazines, other popular fiction texts, consumer products, movies, and television, but consumer culture mediums themselves publicize women's popular fiction. For instance, women's magazines include women's fiction excerpts and recommended reading lists, the promotion of women's fiction through advertisements, and the mention of women's popular fiction heroines in articles. (2008:8)

³⁴² La transcripción de esta revista puede encontrarse en: <http://www.time.com/time/community/transcripts/chatr061698.html>.

Hablando sobre consumismo, Smith muestra la suma importancia que medios como la televisión y las producciones cinematográficas de novelas Chick Lit han ejercido sobre la popularidad de este fenómeno y nos subraya, a modo de claro ejemplo, la trayectoria de *Bridget Jones's Diary*, que fue publicada por vez primera en el año 1996, en Inglaterra, para hacerlo en los Estados Unidos dos años más tarde, donde se convertiría en best seller (Whelehan, 2002: 67) y finalmente alcanzar la cima en el año 2001 cuando dicha novela fue llevada a la gran pantalla con el reparto de actores tan famosos como Huh Grant, Colin Firth y Renée Zellweger.

Caroline J. Smith afirma que no solo los medios televisivos si no también internet, donde hay lectores, fans y editores que crean listas de chick lit best sellers, como «The Singleton Life», de Melissa Wilson³⁴³ o la creada por un estudiante (leahy2j), llamada «great chick lit for rainy afternoons», donde incluye novelas de Jenny Colgan y Marian Keyes entre otras muchas más.

Smith afirma que las críticas feministas de los años ochenta y noventa, que escribían sobre los géneros de las novelas románticas y las telenovelas, han reconocido los prejuicios existentes hacia las producciones culturales de las mujeres que existen en los estudios literarios y que han trabajado para alternar el enfoque hacia un análisis real de estos importantes textos culturales. Algunas de estas críticas, elaboradoras de estos tipos de estudios, son, por ejemplo Tania Modleski³⁴⁴ y Janice Radway³⁴⁵, tal y como Smith lo introduce. Tanto Modleski, en 1982, con *Loving With a Vengeance: Mass-Produced Fantasies for Women*, como el

³⁴³ Senior Editor en Amazon.com.

³⁴⁴ Profesora en la Universidad del Sur de California. Modleski estudia estudios estadounidenses, estudios de género, teoría feminista y cine y cultura popular. Sus esfuerzos de investigación se centran en las mujeres en el cine, las mujeres en la cultura popular, las mujeres en la literatura y las telenovelas.

³⁴⁵ Janice Radway es la profesora de estudios de comunicación Walter Dill Scott y profesora de estudios estadounidenses y estudios de género en la Facultad de Artes y Ciencias de Weinberg. También es la directora del Programa de Retórica y Cultura Pública dentro del departamento de estudios de comunicación.

estudio de Radway titulado *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature* (1984), reconocen el hecho de que las producciones culturales de las mujeres son amenudo acreditadas como menos merecedoras de investigación que las de los hombres, por lo que ambas profesoras argumentan algunas de estas producciones culturales haciendo énfasis concretamente en los lectores de este tipo de textos y muestran el modo en el que estos lectores pueden hacer uso, y lo hacen, de los textos producidos subversivamente: «These studies opened the door for a host of other critical analyses of women's cultural production» (2008: 16).

Por ello, Caroline J. Smith argumenta aquí que en este libro uno de los objetivos que tiene marcado es examinar las producciones femeninas culturales, al igual que las dos expertas anteriores, pero centrándose en Chick Lit y en las guías de comportamiento que han sido consistentemente marginadas y comenzar una consideración crítica sobre estos textos.

Nos centramos ahora en el libro de Naomi Schaefer³⁴⁶ y Christine Rosen³⁴⁷. Publicado en el año 2011 bajo el título de *Acculturated: 23 Savvy Writers Find Hidden Virtue in Reality Tv, Chick lit, Video Games, and Other Pillars of Pop Culture*, nos muestra como la cultura popular contemporánea, desde los libros a la televisión e incluyendo la música y el cine, ha provocado una gran oleada de críticas y, lo que es peor la cultura popular es cultura y «it serves an increasingly important function in Americans' everyday lives» (2011: XVI).

Schaefer y Rosen afirman que no se trata únicamente de un escape de la rutina diaria sino de hacer uso de esta herramienta para mejorar nuestra autoestima «whether our aspirations are as mundane as losing a little weight or as ambitious as forgiving our mortal enemies» (2011: XVII). Ofrecen en este libro numerosos estudios derivados:

³⁴⁶ Es un periodista estadounidense, columnista sindicado, conferencista, escritor de no ficción, editor y blogger para *The New York Post* y otras agencias de noticias.

³⁴⁷ Christine Rosen es editora sénior de *The New Atlantis*, donde escribe sobre el impacto social y cultural de la tecnología, así como sobre la bioética y la historia de la genética.

Much like a mirror, popular culture reflects what our society looks like: brash, ambitious, at times vulgar, but also capable of generosity, self-improvement, and honesty. If we don't like what we see in the mirror of pop culture, we do have the power to change it. This book is a modest attempt to do just that. By bringing together an eclectic range of contributors who raise provocative questions about pop culture, we hope to encourage a debate about its meaning in contemporary life and offer some suggestions for the way forward. (Schaefer and Rosen, 2011: XVII)

En el capítulo 3 de este estudio aquí incluido, de la crítica y ensayista Meghan Cox Gurdon³⁴⁸ y titulado *Chick Lit and the Master/Slave Dialectic*, ella nos habla de cómo este género literario se ha vuelto tan popular y relevante en la cultura actual y aunque da la impresión de que al principio comienza criticando al fenómeno Chick Lit, más adelante es palpable ver como su visión no es negativa. Reconoce, además, que sea donde sea que la historia narrada en estas novelas esté sucediendo, una puede sentirse reflejada y experimentar fácilmente el estrés diario de la vida de las mujeres modernas:

It's a good thing Hegel didn't live long enough to discover «chick lit,» one of our own culture's valves for letting off suppressed social steam. I doubt he would have liked it. He would probably have dismissed out of hand this frothy, female-centered literary type, produced chiefly by British and American authors, not least for the genre's tendency toward bright pink, orange, and red dust jackets and its encouragement of hysteria [...] Wherever settings they portray, chick lit novels allow us vicariously to experience the stressful argy-bargy of the modern female experience. And like little hardback Saturnalias, they serve to vent the steam that builds up for women who are almost boiling from the pressure of trying to «have it all». (Cox, 2011: 24-25)

Meghan explica que en estas novelas se ven reflejados los conflictos de liberación personal y profesional que padecen las mujeres del siglo veintiuno, que quiere ser liberada, independiente y tener éxito en el trabajo y que, además, a ser posible, quiere enamorarse del hombre correcto...

³⁴⁸ Meghan Cox Gurdon es ensayista, crítica de libros y excorresponsal extranjera que ha sido revisora de libros para niños del *Wall Street Journal* desde septiembre de 2005.

Cox añade que estas mujeres protagonistas parecen quererlo todo, en lo laboral y en lo personal, e incluso, por qué no, verse guapas y sexis:

Who's the Master in these scenarios anyway? [...] for the Master isn't a person at all. It's an idea: it is the ambitious, fast paced, affluent lifestyle (with or without children) to which the heroine has dedicated herself in the belief that it will bring her satisfaction and acclaim. Only when things get extremely sticky do our ladies realize that in order to be happy they must actually repudiate what they believed would ensure them a fabulous life. (2011: 28)

Manifestando así que se trata de una era postfeminista, muy lejos del papel que se les otorgaba a las mujeres en los textos literarios años atrás. Ahora la mujer moderna triunfa, por fin, y en muchas ocasiones de lo único que se tiene, o se quiere liberar, es de la demasiada carga laboral debido al éxito profesional del que disfruta, pero no buscan hacerlo liberándose de sus maridos y/o sus hijos: «At the moment of crisis, however, they realize that they must reject their own enslavement by a culture that too greatly prizes wealth and professional achievement (2011:28).

Chick lit: The Stylistics of Cappuccino Fiction es un curioso trabajo de Rocío Montoro³⁴⁹ publicado en el año 2012 que analiza el subgénero literario chick lit haciendo uso de técnicas del análisis del lenguaje de las disciplinas de lingüistas académicos y, tal y como Carole M. Cusack, profesora en la Universidad de Granada, afirma en la crítica que realiza sobre este libro, se trata de «an original contribution to the field and of (admittedly limited) interest to those working in literary studies and popular culture studies» (Cusak, 2013: 129).

En el capítulo introductorio que Montoro incluye en este libro, hace una breve presentación del contexto histórico de Chick Lit al que ella, como otros muchos, atribuye el comienzo del mismo a la publicación de *Bridget Jones's Diary*, de Helen Fielding, como ya hemos visto anteriormente en libros especializados en este fenómeno literario:

³⁴⁹ Profesora en la Universidad de Granada.

Nowadays, Fielding's novel tends to be acknowledged as the first embodiment of the prototypical features of the genre, which does not imply that there were no predecessors or even contemporaneous publications. For instance, Yardley (2006: 7) calls Marian Keyes the «godmother of chick lit» and claims that Watermelon (1996) was already creating considerable interest in Ireland by the time Bridget Jones's Diary appeared in Britain. (2012: 5-6)

Esta profesora reconoce que el momento clave para el éxito desmerusado que dicho género ha ido propiciando ocurrió cuando los autores, y la industria en general, identificaron todos los componentes y la fórmula principal en la que las novelas Chick Lit se basaban y las juntaron: «author, reader, and protagonist are female, with the latter living in a markedly consumerist society in which she thrives; additionally, the original chick lit novels tend to prefer a women who is white, middle class, heterosexual, young and single» (Montoro, 2012: 3).

Expone que muchos expertos han atribuido la influencia de otras formas de ficción romántica a este género literario, tal como las novelas de Jane Austen, sobre la cual se dice jugó un importante papel especialmente en el trabajo de Fielding: «Although the part played by these predecessors needs to be rightfully acknowledged, the genre's precursors now appear to be only tangentially related to chick lit, primarily because these novels have tended to be seen in isolation and not as a part of a specific narrative genus» (2012: 6). También Montoro afirma que surgieron otros nombres para denominar este género, que era escrito por y para mujeres y se denominaban «lad lit», «hen lit», y «tart noir», entre otros.

En el año 2014, Marie Demker³⁵⁰, Yvonne Leffler³⁵¹ y Ola Sigurdson³⁵² publican su trabajo *Culture, Health and Religion at the Millenium (Sweden Unparadised)*, y en él Yvonne Leffler incluye un capítulo, concretamente el número 6, sobre el género literario que nos ocupa, que lleva por título «chick lit as Healing and Self-Help Manual?». A continuación, comenzamos a destacar los aspectos más importantes y novedosos sobre Chick Lit que no han sido aún comentados anteriormente, así como también aquellos que apoyan las teorías ya expuestas.

En primer lugar, Leffler comienza ofreciendo una breve descripción de lo que es chick lit para ella, que define como las novelas románticas mejor vendidas sobre mujeres protagonistas, con estudios, estilas y principalmente veinte o treintaañeras, «addresses several issues of modern womanhood» (2014: 155).

En Chick Lit, como Yvonne afirma, el camino hacia la maduración y el autoconocimiento es rocoso ya que antes de que la protagonista pueda mejorar y progresar, deberá sufrir. La mayoría de las novelas están centradas en el dolor o desequilibrio mental de sus personajes, que son la causa de que ocasionalmente ellas enfermen. No suelen sucumbir a enfermedades graves como el cáncer, el sida ni condiciones crónicas como la diabetes, las alergias, las migrañas o el reuma, por ejemplo.

Estas mujeres se enfrentan primordialmente a desafíos emocionales y existenciales que las hacen más fuertes tras experimentar ciertos sucesos. Tan solo, en los pocos casos en los que algunas de ellas requieren tratamiento médico, esto suele ser causado por sus problemas emocionales: «as fictional pathographies, that is, as literary narratives that describe

³⁵⁰ Es profesora de ciencias políticas en la Universidad de Gotemburgo y un polemista social. Desde el 1 de enero de 2017, es decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Gotemburgo.

³⁵¹ Yvonne Leffler, nacida en 1959, es profesora de ciencias literarias en la Universidad de Gotemburgo. Leffler recibió el Premio Educativo de la Academia Educativa en Höskolan i Karlstad 1997 por «El docente más educado de la universidad en el campo de las Humanidades/Ciencias Sociales».

³⁵² Ola Sigurdson es profesora de Teología Sistemática y directora del Centro de Cultura y Salud de la Universidad de Gotemburgo, Suecia.

personal experiences of illness and treatment» (Bernhardson, 2010: 290). También, tal y como afirma Stephanie Harzewski, esto se puede ver «as an intermediary between the success story and the mental illness narrative» (2011: 137).

Cabe destacar la alusión, e incluso, la conexión que ella hace de Chick Lit y manuales de autoayuda. Afirma que existen algunas similitudes entre este género y los libros de conducta para las mujeres que se publicaban en los siglos dieciocho y diecinueve y que hoy podrían ser las revistas de mujeres y los libros de autoayuda.

Las continuas referencias a temas de mujeres y de identidad sexual se usan para connotar sentimientos de intimidad y cercanía con la intención de crear una relación entre la protagonista y la lectora, así como de comunicar un sentido de resolución positiva y «girl power».

Por último, nos centraremos en *The Cultural Politics of Chick lit de Heike Mibler*³⁵³ que ofrece un exhaustivo estudio acerca de este género y analiza detalladamente algunos puntos relevantes y aspectos destacables de las características de Chick Lit. Este estudio traza su evolución, no solo como género de la ficción popular si no también como fenómeno cultural. Sitúa dichos textos en el contexto de debates sobre la creación femenina contemporánea y subraya la dinámica del mercado de la ficción popular. Además, este estudio hace una contribución única al debate académico de Chick Lit incluyendo un análisis de las comunidades online que este género ha propiciado y queda patente de su relevancia e interés para los escolares que estudien sobre feminismo y cultura popular, tal y como muestran las críticas de las editoriales que argumentan precisamente autoras/editoras de cuyos libros, sobre Chick Lit, ya hemos analizado.

En cuanto a este género literario en la cultura popular en pleno siglo XXI, Heike Mibler afirma que al inicio del año 2000 podían encontrarse

³⁵³ Heike Mibler es profesora titular en el Departamento de Inglés de la Universidad de Saarland, Alemania, donde recientemente completó su doctorado en ficción postfeminista. Sus intereses de investigación son la teoría feminista, los estudios de género y queer, y los estudios de cultura popular.

secciones enteras de chick lit en las librerías y el mercado tanto para las novelas de chick lit como para las series televisivas y las adaptaciones al cine de algunas de estas novelas alcanzaron un punto de saturación relativamente rápido. Así fueron los pasos de este fenómeno durante la primera década del milenio mientras existían opiniones de todos los gustos: algunos criticaban duramente este género y otros celebraban ardentemente las nuevas publicaciones de sagas como la vampírica *Twilight* entre 2005 y 2010, un romance de fantasía de Stephanie Meller, y la trilogía erótica de E.L. James, *Fifty Shades* (y su ya tan conocido Christian Grey) entre el 2011 y 2015.

Los grandes nombres del género Chick Lit, cuyas novelas han hecho eco profundo y han ayudado a darle la relevancia que tiene este fenómeno, son, entre otras, nuestra Marian Keyes, Sophie Kinsella, Jenny Colgan, Jennifer Weiner o Nicola Kraus.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se recogen los principales análisis de esta tipología de género y se presenta un análisis profundo sobre este Chick Lit que deja patente que no debería ser menospreciado ni encasillado como simples novelas que únicamente ofrecen temas sobre la maternidad y el consumo desmedido, como algunos críticos literarios exponen, sino que además, profundiza en temas que abarcan los ideales feministas y problemas graves de la actualidad, entre otros muchos la violencia contra la mujer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baratz- Logste, Lauren. (2006). *This is Chick lit*. Dallas: Benbella Books.
- Benstock, Shari. (2006). "Afterword: The New Woman's Fiction" in *Chick lit: The New's Woman Fiction* by Suzanne Ferris and Mallory Young. Great Britain: Routledge.
- Demker, Marie; Leffler Yvonne and Sigurdson Ola. (2014). *Culture, Health, and Religion at the Millenium (Sweden Unparadised)*. United States, New York: Palgrave Macmillan.

- Harzewski, Stephanie (2011). *Chick lit and Postfeminism*. Charlottesville and London: University of Virginia.
- Mazza, Cris and Deshell, Jeffrey. (1995). *Chick lit: Postfeminism Fiction*. (Published by FC2 with support provided by Florida State University, the Unit for Contemporary Literature of the Department of English at Illinois State of University, and the Illinois Arts Council). United States of America.
- Merrick, Elizabeth. (2006). *This is not Chick lit: Original Stories by America's Best Women Writers*. New York: Random House Trade Paperbacks.
- Mibler, Heike. (2017). *The Cultural Politics of Chick lit: Popular Fiction, Postfeminism, and Representation*. New York: Routledge.
- Montoro, Rocío. (2012). «Chick lit: The Stylistics of Cappuccino Fiction» by RocíoMontoro in *Literature and Aesthetics*, vol.23, no.2. 128-129.
- Schaefer Riley, Naomi and Rosen, Christine. (2011). *Acculturated: 23 Savvy Writers Find Hidden Virtue in Reality TV, Chick lit, Video Games, and Other Pillars of Pop Culture*. New York: Templeton Press.
- Cox, Meghan (2011) “Chick Lit and the Master/Slave Dialects” in *Chick lit: Postfeminism Fiction*. (Published by FC2 with support provided by Florida State University, the Unit for Contemporary Literature of the Department of English at Illinois State of University, and the Illinois Arts Council). United States of America.
- Smith, J., Caroline. (2008). *Cosmopolitan Culture and Consumerism in Chick lit*. New York: Routledge.

INSINUACIÓN DE UNA POÉTICA MUSICAL EN LA OBRA DE JUAN LARREA³⁵⁴

DR. GUILLERMO AGUIRRE MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

Cuando Juan Larrea, en las páginas de Machupicchu, piedra de toque, del año 66 - trabajo que forma parte del volumen *Del surrealismo a Machupicchu*, editado un año después junto a dos anteriores textos del autor- afirma que ni Honegger, ni Stravinski ni Schönberg hubiesen sido capaces de completar una ópera en torno al antiguo poblado andino, lo hará desde la creencia de que estos compositores “nos comunicarían su emoción personal, sus reacciones orquestales ante el enigma de aquel doblemente infinito resonar de caracola vacía, enajenatoria. Por su mediación no sabríamos lo que Machupicchu es, sino cómo un determinado músico que ignora lo concreto de su realidad histórica, responde bajo la inmensa cúpula de las armonías a sus requerimientos altísimos” (1967, p. 137). Todo ello propone, de modo efectivo pese a lo sucinto del pasaje, una poética musical ceñida a los presupuestos que determinan la teleología de la cultura del autor. Con este comentario, junto a su concienzudamente trabajada comprensión de la palabra, así como de la expresión plástica, una poética musical queda sucintamente apuntada. Trazaremos en adelante un recorrido por algunos de los aspectos que articulan su visión del fenómeno, lo que nos permitirá acercarnos al pensamiento de autores decisivos en el poeta como Filón de Alejandría, Plotino, Agustín de Hipona o Boecio, así como al de otros contemporáneos a él: Marius Schneider, ante todo. Nos apoyaremos, por último, en las consideraciones en torno a la música de raíz pitagórica presentadas por Ramón Andrés.

PALABRAS CLAVE

Juan Larrea, poética musical, música de las esferas.

³⁵⁴ Este capítulo parte del Proyecto: "POEMAS: POEsía para MÁS gente. La poesía española en la música popular actual". Proyectos de I+D de Generación de Conocimiento (referencia PGC2018-099641-A-I00). Duración del proyecto: 2019-2021.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de Juan Larrea, además de explorar la naturaleza de la palabra poética en relación con su teleología de la cultura, prestan una especial atención a la significación de la deriva tomada por las artes plásticas, si bien apenas dejan apreciaciones de su comprensión de la experiencia musical. Una de estas anotaciones, no obstante -y al margen de las alusiones a Wagner, planteadas desde lugares comunes, en referencia a la deriva abisal de la obra del compositor-, la encontramos un tanto escondida en las páginas de Machupicchu, piedra de toque, del año 66. En este texto Larrea ofrece una singular imagen que resulta paradigmática de su defensa de una tendencia disolutiva de las formas estéticas. En sus páginas, muy significativamente, se llega a comparar Machupicchu con un inmenso órgano cuya acústica cuenta “con todos los ingredientes de la más absoluta sinfonía, con todos los fragores y todos los sigilos conservados en las cajas de resonancia de una ausencia preternatural” (1967, p. 137). En este mismo pasaje, inmediatamente después, el poeta afirma aún que ni Stravinski ni Schönberg podrían haber realizado un trabajo musical -una ópera- articulado en torno a este escenario, pues tan sólo “comunicarían su emoción personal” (ibíd., p. 137). Acto seguido, Larrea prosigue todavía: “Por su mediación no sabríamos lo que Machupicchu es, sino cómo un determinado músico que ignora lo concreto de su realidad histórica, responde bajo la inmensa cúpula de las armonías a sus requerimientos altísimos” (ibíd., p. 137). El testimonio resulta revelador, pues evidencia claramente que a sus ojos el sentido de la cultura reciente no ofrece sólo una renovación epistemológica, sino que -como todo fenómeno expresivo advertido desde su teleología de la cultura- participa de un pulso disolutivo de alcance metafísico. En este orden de cosas, el que César Vallejo, a cuya poesía Larrea le adjudicará el carácter de profética, compare Machupicchu con la Ciudad de Dios -lo que nos sitúa en la órbita de Agustín de Hipona, en cuyo libro homónimo leemos, sobre una base pitagórica, referencias a una armonía del mundo calificada como “arcano grande y excelente” (2004, p. 492)-, refuerza su idea de que el escenario andino constituye un paisaje revelador: “Hay allí algo que no se ajusta a las dimensiones de lo humano por mucho que se las hipertrofie y enaltezca, cierta rara sublimidad [...]”

(ibíd., p. 135). Naturalmente, como de habitual en Larrea, todo ello queda en relación con su idea de la irrupción del utópico reino -Ciudad de Dios como lugar donde ha de posibilitarse el Milenio, lo que remite a la serie de autores que juegan con esta misma imagen propia de una temporalidad y espacialidad sublimadas- en América. Este Tercer reino, en oposición a aquel otro nacido en la Europa de la barbarie se presenta como dominio del amor entendido como fuerza del mundo, cualidad de sello joánico que, en lo que a Larrea se refiere -sin salir de su marco temporal-, queda unida al concepto del espíritu tal y como se presenta en la obra de autores como Bergson -desde la idea de un élan vital inmanente-, Soloviev -tan decisivo en el pensamiento de Berdiáyev, a quien Larrea dedica unas pocas páginas- o Teilhard de Chardin -más adelante haremos alusión al concepto de Noosfera-. Este fenómeno de florecimiento espiritual, expuesto sintéticamente, queda en este sentido definido por el bilbaíno como un “nuevo estado de planetización en que el reino comunal del Amor, tan análogo al reino de Dios, se adueña de la esfera terrestre” (1979, p. 264).

Pudiera asimismo decirse, próximo a esto último y regresando a nuestro punto de partida, que el lugar subsidiario que las poéticas musicales de los compositores aludidos -Stravinski y Schönberg- ocupan respecto de aquella que se le adjudica a la “caracola vacía, enajenatoria” (ibíd., p. 137) que es Machupicchu, encuentra su correspondiente en la primacía que en el Libro VI del tratado Sobre la música del obispo de Hipona -en el que las consideraciones exploradas en los libros anteriores pasan a abordarse desde un plano metafísico- se otorga al fenómeno de la escucha como actividad intelectual, lo que nos pone a su vez en relación con la filosofía musical -contemplativa- de Plotino y Boecio, entre otros. Dirá Agustín al respecto que:

en lo tocante a estas cosas, nuestra propuesta es no entregar todo juicio a los sentidos, aunque del sentido de los oídos se tome todo principio de esta arte; pues, si no existiese el oído, no habría lugar a la más mínima disquisición sobre los sonidos. Mas el principio en cierto modo y, por así decirlo, el turno de amonestación los tiene el oído; el acabado postrero, en cambio, y la capacidad del reconocimiento se asienta en la

razón, que, ateniéndose a unas reglas concretas, nunca resbala por extravío alguno (2009, p. 95)

, llevándose la escucha sensible, por tanto, hasta los dominios del intelecto, en un ejercicio de decantación o depuración que incorpora un fundamento pitagórico-platónico, así como, acaso más decididamente, las ideas de Plotino en torno a la naturaleza del músico -afín a la del filósofo y a la del amante-, quien en último término, en el definitivo tramo de su ascenso, ha de alcanzar la esfera de lo inteligible (2007, pp. 248-249). Cabe en este sentido resaltar que, aun cuando en Agustín el mundo sensitivo queda fijado a un estado primario y grosero, la dialéctica entre lo sensible y lo intelectual contemplativo, entendido como meta, articula su comprensión del ejercicio de escucha. Se trata esto último de una idea vinculable, si bien sólo hasta cierto punto, con la intelección al respecto por parte de Larrea, en la medida en que, desde su monismo trascendental, la realidad aparential adquiere a sus ojos un carácter menos turbio que en aquél, ofreciéndose toda ella como guía hermenéutica -como constructo simbólico- que conduce del mundo representado al esencial.

1. CARACOLA / ESPIRAL

Machupicchu, por tanto, como órgano de escucha, caracola receptora y reveladora de la armonía de las esferas, concepto que nos sitúa en un vector muy definido tanto en lo remitente a la teoría musical, como a una concreta intelección histórica de la realidad. La imagen con la que Larrea se refiere al conjunto incaico es esclarecedora, en referencia a la aludida caracola, objeto que abre una interesante perspectiva dadas sus resonantes connotaciones. Ramón Andrés, en su diccionario mágico-musical, señala justamente el uso de la caracola en diferentes civilizaciones -entre ellas las precolombinas- no sólo con vistas a fines prácticos, sino asimismo en relación con cuestiones culturales -conforme a la capacidad del objeto para evocar sonoridades de elevada calidad-. Todo ello en el marco de un pasaje que nos resulta especialmente revelador a la hora de vincularlo con la teleología cultural del poeta, impulsada por vía disolutiva y en la que la gravedad de la nada se impone sobre cualquier sedimentación histórica. Destaca, en este orden de cosas, Ramón Andrés

que la espiral de la caracola llevó a Marius Schneider a “describirla como el dinamismo de la vida mística, y si ‘la identificación mística de tesis y de antítesis constituye la base, la forma y la polaridad de la oración’, asegura que ‘el movimiento espiral representa la evolución de su ritmo’” (2014, p. 412), un ritmo que articula, por tanto, lo unitario y lo plural, llamado en último término a evidenciar un dinamismo fijado a un núcleo inmutable.

Resulta en este momento conveniente añadir que la espiral, ya desde un momento prehistórico y en distintas civilizaciones, adquiere una significación sintética que ha de quedar asociada, desde nuestra mirada presente, a la noción de forma formante, lo que remite a nombres como Spinoza, Leibniz, Goethe o Pareyson. Sin entrar en este espacio de resonancias barrocas -en su sentido amplio, esto es, conforme al concepto de eón barroco en D’Ors-, es necesario resaltar que conforme a dicho concepto se ilumina una articulación entre síntesis y antítesis, así como una dialéctica entre lo uno -en su sentido cualitativo- y lo plural, o entre el fundamento -sin fundamento- y el mundo aparential.

En línea con el discurso neoplatónico, la caracola ofrece, por tanto, un ritmo revelador, un componente dialéctico y, en este sentido, relativo a una tensión. Se trata, sin desviarnos del curso aquí seguido, de un motivo explorado por Schneider conforme al sentido ofrecido por la pareja de gemelos, o la dualidad platónica entre “el cuerpo moral y el alma inmortal” (2010, p. 234), resultando de ello apreciaciones evocadoras de la visión que Larrea propone con su sucinta poética musical. En referencia al motivo señalado, y conforme a las indicaciones del musicólogo alemán, leemos que:

La idea de los gemelos es la expresión concreta y material de la noción de tesis y antítesis, mientras que el eco parece representar el denominador común, esto es, el aspecto metafísico (acústico) en la relación de analogía mística de ambas partes [...]. En el ritmo acústico tesis y antítesis se reflejan sin ser invertidas y casi idénticas: la antítesis es el sonido y la antítesis el eco (ibíd., p. 234).

La imagen no deja de situarnos en el curso de la espiral, curso de envolvimiento y desenvolvimiento, si bien en este caso la dualidad queda

adherida a una línea ascensional que viene a unir, en una única voz -y aquí nuevamente la proximidad con Agustín de Hipona es alta-, la tensión de los opuestos. Schneider concluye el pasaje con una imagen que bien podría haber nacido de la pluma del bilbaíno: “El sonido de la tierra es un holocausto al cual la montaña de piedra consiente y responde por medio del eco” (ibíd., p. 234). Canta el cosmos en Schneider, a través del valle y la montaña, estableciéndose, como en Larrea, una dialéctica entre lo descendente y lo ascendente, comunicación que ha de articularse, asimismo y desde una perspectiva necesaria, con la función sacrificial -en alusión a un “sacrificio mutuo entre los dioses y los hombres” (ibíd., p. 327)- por la que el mundo se mantiene en equilibrio.

Todavía en torno a esta cuestión, Schneider desarrolla un comentario que viene a sintetizar la idea desde la imagen de una unidad montaña-valle como objeto evocador de sonoridades primordiales. Recogemos el pasaje por extenso pues es en este momento donde la cercanía al ideario expresado por Larrea, sin que resulte secundaria la proximidad de las imágenes, resulta más evidente:

la montaña de piedra es una montaña de ‘cantos’, es decir, de rocas y sonidos, que se prolonga en el elemento aire mediante las murallas ciclópeas que forman las nubes. [...] En la creación todo emana del sonido creador, que, al abandonar el elemento aire, va materializándose en los demás elementos. Su primera materialización se verifica en la piedra, en la cual el ritmo creador engendra el elemento fuego, las almas y los astros. La piedra es la primera materialización de los místicos ritmos iniciales de la creación, a saber, del sonido y del eco. Por ser el eco la antítesis del sonido puede haberse considerado el mundo terrestre como una creación que procede del eco de una palabra creadora lanzada contra las paredes de piedra de la montaña celeste. [...] La piedra es la música petrificada de la creación y las rocas de las altas montañas son dioses petrificados; pero el más alto dios es un dios de metal (sol). ‘Dioses petrificados’ no significa ‘dioses sin vida’, sino, muy al contrario, la forma más elevada de un dios, en cuanto no sea sonido puro. El dios de la montaña es un ‘canto’, es decir, un sonido petrificado o una piedra que canta: un dios encantado (ibíd., pp. 328-329).

No hace falta insistir en la relación arcana, remota, entre la piedra y el dios, entre la piedra como núcleo -axis mundi- del que emana un espectro -cosmos- de reverberaciones y cristalizaciones, pero sí resaltar la idea dialéctica atesorada por la imagen de la montaña sagrada, en este caso - en referencia al paisaje andino en el que se levantan las ruinas- vaciada de sí y saturada de una nada, en Larrea de resonancias místicas. De este mundo orgánico, con él, emerge un pulso o canto elemental que, volviendo a nuestro punto de apoyo, ha de vincularse con la naturaleza dinámica del espíritu en tanto que indicador del sentido revelador que el poeta concede a la realidad material. Sacrificio y revelación caminan de la mano, posibilitando dialécticamente la emergencia del reino del espíritu, promesa preparada por Pablo y por Juan que ha de formalizarse, en su forma secularizada -en relación con el sentido que Larrea concede a la desmaterialización de la realidad, a su conversión en pura energía-, en tierras americanas.

Sin abandonar la imagen de la caracola, el concepto de regeneración asociado a la espiral, al tambor rocoso y órgano etéreo identificado con Machupicchu, así como la idea de germinación y advenimiento del espíritu, encuentra otros distintos vínculos que cabe al menos recordar. La caracola participa de sugerentes relaciones entre las que destaca, al menos por lo que aquí nos interesa, su identificación con el órgano sexual femenino. De nuevo en este punto se impone la idea de nacimiento -renacimiento- que Ramón Andrés aborda recordando a Mircea Eliade, en alusión a un cuerpo envolvente y generador de vida, poseedor de una sonoridad de cualidades cósmicas -aspecto al que vuelve una y otra vez el bilbaíno: "Machupicchu tiene mucho de cósmico" (1967, p. 135)- y de evocación -al menos desde alguna de sus aristas- panteísta, situándonos en este punto próximos a un Scriabin que explorará el concepto de regeneración y de sinestesia por medio del círculo de quintas, al que prestará a su vez especial atención Schneider en su obra capital *El origen musical de los animales-símbolos*. La caracola, en fin, y sintetizando aspectos determinantes, evoca la idea, el valor de una "envolvente de excelcitud, creando un estado como de protección maternal" (p. 146) que viene a presentar de modo simplificado la idea de renacimiento y que musicalmente ha de ponerse en relación con el sentido atesorado por el

desarrollo de proporciones pitagóricas y neoplatónicas -y desde este lazo entre proporción musical y orden cósmico llegamos de nuevo a Agustín- cuyo fundamento es advertido ya, siguiendo a Schneider, por las culturas megalíticas prehistóricas, atentas al ritmo -cumplimiento- de patrones elementales y de sus relaciones sinestésicas. No está de más señalar, en este lugar, que la obra fundamental de Schneider, publicada en el 46, es trabajada a la par que Larrea desarrolla sus teorías, en la parte opuesta del globo, en torno a Machupicchu -El surrealismo entre Viejo y Nuevo Mundo es del 44-, dentro de un horizonte que a su vez viene a incidir en el arquetipo maternal -fundamental en Larrea, que lo identificará con América como lugar donde ha de revelarse el logos y, con él, el espíritu-, decisivo en la conformación del imaginario del pasado siglo a partir de los trabajos de autores como Erich Neumann o C. G. Jung -cuya obra Larrea afirmó haber conocido sólo después de que él mismo presentase algunas ideas próximas a las estudiadas por el suizo-, o posteriormente, en este caso fijado a la configuración del espacio sonoro por lo que aquí nos interesa, en el de Alfred Tomatis -valorado y comentado por Ramón Andrés-, donde encontramos una propuesta psicoacústica de metafísicas reverberaciones.

Conforme a estas últimas conexiones, nos detendremos en la significación que Juan Larrea concede a Machupicchu a partir de la identificación entre el escenario andino y un inmenso objeto -entiéndase como caracola, órgano, tambor, etc.- revelador de sonoridades y proporciones cósmicas, todo ello, a su vez, con arreglo a su cualidad de espacio de generación y, en este sentido, a su dimensión maternal. De acuerdo con lo expuesto en el punto anterior, esta idea va a fijarse en el imaginario de Larrea como emergencia de una voz espiritualmente preñada, como pulso o canto que se alza ente el conjunto montañoso y que viene a identificarse con el amor en tanto que potencia de vida manifestada en la armonía cósmica -siendo este último concepto, el de una armonía dinámicamente expresada, un nuevo punto de encuentro entre el bilbaíno y Schneider: “Merced a la armonía todos los seres (nacen y) se transforman” (2010, p. 139)-. Este órgano natural, Machupicchu, recorrido por corrientes de aire proyectoras de dicha armonía, nos presenta un escenario dominado por la emergencia -revelación- del orden

cósmico y del amor -identificado con el espíritu- como elemento vertebrador de su teleología de la cultura -vínculo nuclear, a su vez, en Agustín de Hipona-.

Llegados a este lugar, acudimos de nuevo a Ramón Andrés a la hora de advertir claves desde las que poner en relación el concepto pitagórico de armonía de las esferas con la idea de una simpatía o sinfonía cósmica expresada por el órgano. Menciona el estudioso navarro que “El hecho de poder emitir voces simultáneas, todas ellas activadas por el viento, le valió [al órgano] desde antiguo la consideración de elemento espiritual, cuya música, la más parecida a la celeste según los códigos medievales, emulaba el sonido de los cielos” (2012, p. 1256). Las ruinas del conjunto no dejan, en Larrea, de resonar como órgano natural, en consonancia con un emplazamiento revelado como templo, siempre desde la base de un sentido orientador conforme al que América es tenida como tierra donde ha de cristalizar el Tercer reino. Como figura materna que América es, en ella ha de expresarse el logos y con ello el espíritu -y recordemos, pues esta idea articula de principio a fin el recorrido de este trabajo, que la teleología cultural de Larrea se propone decididamente como un ejercicio pneumático-.

De acuerdo con lo recién apuntado, y por lo que ahora seguiremos comentando, no está de más insistir en que, para el bilbaíno, todo verdadero arte es aquél que simboliza, descifra o ilumina de algún modo el sentido teleológico de la realidad, una realidad que atraviesa diferentes etapas y que, desde la mirada del sujeto, ha dejado atrás una articulación causal y mecanicista, revelándose ahora desde su esencia energética. Esta deriva, según comenzamos diciendo, alcanzará un grado de significación decisivo en tanto que se asienta sobre la idea del Milenio, entendido como culmen de la historia, como clímax de ésta en referencia a su disolución racionalista o definitiva irrupción del espíritu. Con ello se presenta nuevamente la idea de una historia como revelación de éste -el espíritu- y la definitiva instauración del reino del amor.

Larrea, en este sentido, va a consolidar su discurso sobre la base más canónica de la tradición milenarista -motivo de estudio nuclear en su periodo de madurez-, que avanza ya en el medievo por el pensamiento

de Joaquín de Fiore o Nicolás de Cusa³⁵⁵ y que se abre paso en su época de la mano de teóricos como Soloviev, Berdiáyev o De Chardin, así como de creadores de espíritu profético como a su entender lo fueron Picasso, Lipchitz o Huidobro. Desde esta filiación se propone, en fin, una vía llamada a entronizar el espíritu como motor del mundo, aspecto emergente en la modernidad ceñido a un inmanentismo reverberante orientado a disolver lo real -siempre conforme al ideario de Larrea- en pura luz o transparencia, o en el caso que nos ocupa en esencia musical, en lo tocante a una música no subjetiva sino reveladora de una armonía cósmica. Nos situamos asimismo, y en relación con las posibilidades exploradas por las vanguardias, época en que se forjó su pensamiento, en el terreno de una estética afín a los planteamientos teosóficos y modelos derivados o próximos que invadieron el arte de principios de siglo. Es en este marco donde encontramos nombres como los de Kandinski y Mondrian, así como, más próximos al objeto que nos interesa, el de un Scriabin influido a su vez por Soloviev, quien -desde su proximidad a planteamientos cosmistas- dejará su huella en un Stravinski cuya Poética musical nos aproxima a la dialéctica entre la unidad seminal y la pluralidad evanescente de las formas.

Cercano a este espectro estético, y en relación con la idea de organicidad formal, un autor como Juan Eduardo Cirlot, que precisamente dedica su ensayo sobre el autor de la Sinfonía de salmos a la memoria de Scriabin, definirá la serie de armónicos de un concreto sonido “como la exhalación de la potencia música que en ese sonido se encierra germinalmente” (1949, p. 163), en alusión a esa misma formatividad gestáltica germinada y guiada, en su caso, desde la potencialidad de una nada -

355 Un Nicolás de Cusa que, no ajeno a la idea de armonía cósmica, relaciona el pensamiento divino con la naturaleza del músico: “La Pensée éternelle agit comme un musicien qui veut traduire son inspiration intérieure sous un mode sensible. Pour ce faire, le musicien recourt à une multitude de sons, et il harmonise ces sons conformément à une proportion appropriée à l’harmonie, de telle sorte que l’harmonie respandisse de manière agréable et parfaite dans cette proportion, phénomène qui intervient lorsqu’elle y subsiste comme dans son lieu propre.” (De Cues, 1998, p. 385). Líneas después, en este caso en un pasaje tomado de *De docta ignorantia*, leemos el siguiente testimonio: “Tout mouvement de connexion, toute proportion et toute harmonie unifiante subsistent dans la Connexion absolue, c’est-à-dire dans l’Esprit saint [...]” (ibíd., p. 385).

concepto en estas páginas recurrente desde sus resonancias saturadas de teología negativa-. El autor del ciclo Bronwyn cerrará sugerentemente líneas después el referido comentario: “Esta multiplicidad encerrada en la semilla de lo uno, garantiza la unidad a lograr” (1949, p. 163). Se expone con ello un ejercicio de búsqueda y de regreso o recogimiento como un fluir de las olas que viene a ofrecer el objeto estético como respiración conforme a la que se hacen audibles burbujas de vida, burbujas de una nada³⁵⁶ preñada en Larrea de metafísica significación, sugerentemente dibujada por medio de esa omnipresente caracola que, en este caso desde su alusión surrealista, vincula al ser con la más oscurecida realidad: “En poesía diríase que [el estilo surrealista] se caracteriza por los huecos retorcimientos que, como los de los caracoles marinos, dejan suspendidas ciertas misteriosas resonancias intersticiales y sobrecogedoras” (Larrea, 1967, p. 27), formaciones orgánicas emparentadas con la naturaleza de la palabra poética: pura sonoridad, pura imagen epifánica -y gestáltica- que sobrepasa la voz individual e incorpora un sobreabundante sentido.

2. FORMATIVIDAD Y DISOLUCIÓN

En este punto, el de la formación orgánica del objeto simbólico, volviendo al lugar de partida, Larrea, aun rechazando la capacidad de Schönberg y de Stravinski para poner sonido a Machupicchu, se aproxima a los planteamientos expuestos por el segundo de ambos en su Poética musical, en cuyas páginas, desde un enfoque afín, se incorporan premisas que cabe vincular -previa extrapolación de una actividad estética a otra- a un concepto que, de modo natural, penetra el pensamiento de Larrea como es el de la perspectiva invertida: la voz no nace del ser, sino que es en verdad recibida. No es el sujeto quien expresa una imagen de lo real, por tanto, sino el fundamento sin fundamento aquello que, en este caso, históricamente -esto es, por medio de la historia- se revela. En Stravinski, y nos referimos a un periodo de madurez que es el que aquí nos interesa, esto es, el explorado desde mediados del XX,

356 Esta búsqueda determinada por medio de ascensos y descensos va a constituir una dominante en la creación de Cirlot, quien recuerda al respecto un sueño capital en el que él mismo asciende escalonadamente entre las nubes.

encontramos una concepción de la creación orientada a defender la preeminencia de lo fundamental-esencial sobre lo subjetivo. Conforme a un patrón dialéctico la tensión entre unidad y multiplicidad acaba por imponer la prevalencia de aquélla. En torno a este objeto -aun cuando no deja de ser un motivo al que vuelve de continuo-, Stravinski articulará una de las conferencias que conforman su Poética, publicada en el año 42. La creación se impone en estas páginas como un problema ontológico guiado por la primacía de lo unitario en un curso pautado por eventuales desarrollos y búsquedas en la pluralidad -un calco, cabría decir, de su propia trayectoria creativa, orientada en un periodo de madurez hacia el ámbito de lo sacro-.³⁵⁷ Todo ello conforme al concepto de ‘similitud’³⁵⁸ que vertebra su pensamiento y que nos sitúa nuevamente próximos a las ideas manejadas por Agustín en su sexto libro del tratado Sobre la música, ideas a las que, por continuar vinculando la cuestión con el motivo de la forma orgánica desde un sentido revelador, así como desde la identificación entre dicha forma y el amor como fuerza dinámica, hace alusión Urs von Balthasar en su Desarrollo de la idea musical y en sus trabajos teológicos de madurez, según explora Jordi Pons en su estudio sobre el mundo de la forma en Goethe, Webern y el teólogo suizo, a quien cita:

nadie puede haber calado con ello [con un acto perceptivo] la esencia de la vida, haberse internado hasta el misterioso centro del cual proceden todas estas manifestaciones. Pues sabe -en sí mismo puede comprobarlo- que las posibilidades de la vida son infinitamente más ricas que sus manifestaciones” (Pons, 2015, p. 151).

Seguimos con ello, desde esta intelección gestáltica del fenómeno, orbitando en torno a la imagen de la caracola o la espiral, figura cohesionadora del par unidad-multiplicidad.

357 Aun cuando, sobra decir, hay muchos modos de comprender lo sacro.

358 “El contraste es un elemento de variedad, pero dispersa la atención. La similitud nace de una tendencia a la unidad. La necesidad de variación es perfectamente legítima, pero no hay que olvidar que lo uno precede a lo múltiple. [...] El contraste está por doquier: basta por señalarlo. La similitud está, en cambio, escondida; hay que descubrirla” (Stravinski, 2013, p. 39).

Siendo esta guía la que conduce de lo plural a lo unitario, por tanto, la música de Machupicchu queda vinculada con el abismo sin fondo ahora expresado históricamente. Una música, en línea con lo recién atendido -sin dejar de movernos en torno al problema ontológico-, formada a sí misma desde la identificación entre el espíritu y lo absoluto en el pensamiento del bilbaíno, resultando en verdad toda ella forma formante en su curso hacia su disolución -punto en el que el concepto de Uno y de Nada vienen a converger-, esto es, desarrollada conforme a la idea de un sentido de finalidad histórica de acuerdo con el concepto de Milenio.

Esta presencia de lo ausente -que necesariamente remite a Michel Henry, así como, despojada de trascendencia, a Lefebvre³⁵⁹ y a Kojève, quien había trabajado en su tesis doctoral sobre el sistema filosófico de Soloviev-, nos sitúa a su vez, acudiendo a un terreno recién anunciado y dando un salto de disciplina estética con el fin de poner en relación todo ello con algunas otras cuestiones exploradas por Larrea anteriormente aludidas, en las búsquedas plásticas de un Mondrian o un Kandinsky, cuyas palabras resultan clarificadoras y resultan válidas para la música de Scriabin -cuyo acorde místico o acorde Prometeo cabe relacionar con la forma espiral aquí trabajada-:

La verdadera obra de arte nace misteriosamente del artista por vía mística. Separada de él, adquiere vida propia, se convierte en una personalidad, un sujeto independiente que respira individualmente y que tiene una vida material real. No es pues un fenómeno indiferente y casual que permanece indiferente en el mundo espiritual, sino que posee como todo ente fuerzas activas y creativas (2010, p. 101).

Encontramos en ello la permanente noción gestáltica del acto creador, concepto que, desde un alto grado de tensión, en el poeta incorpora la sintética idea de que la realidad sobrepasa las posibilidades perceptivas de un sujeto que queda deslumbrado precisamente en tanto que lo

359 Cuyo preámbulo a La presencia y la ausencia, del 72, lo escribe en Machupicchu -constituyendo dicho preámbulo, en verdad, una carta a Octavio Paz, que no dejó de cruzarse en la vida de Larrea y que ya en el 57 había publicado en la revista Vuelta una versión del guion legible, hijo de flauta-.

observado no coincide con la naturaleza esencial del fenómeno, aun cuando queda apuntado -iluminado- por éste.

Este proceso de desvelamiento se identifica así, conforme a lo ya visto, con el curso que en Plotino y Agustín aúna lo sensible con lo inteligible, de altura suprema conforme Larrea expone en su esbozado ideario musical: “Machupicchu no coincide con el esquema establecido por nuestras estructuras mentales; se halla fuera de canon, sin cabida en el papel pautado de nuestra razón” (1967, p. 135), pudiéndose encontrar en dichas pautas las líneas que conforman la cárcel de nuestras percepciones en Mondrian, y que a un tiempo revelan una realidad-otra incapaz de ser expuesta -sólo planteada o anunciada- por la apariencia de la obra, cuyo valor o verdad está en función de su propia negación, justamente, aparential, esto es, de su capacidad para dialécticamente ofrecerse desde su mayor grado de vacuidad.

Lo que vale para la historia y para las artes plásticas conforme a la habitual idea de Larrea de un estado de transparencia -en relación con el concepto de energetización y de prevalencia del amor como ley universal- advertido como meta de la cultura, esto es, conforme a su defensa de un arte depuradamente abstracto tenido como revelación del punto omega -acudiendo con ello a la terminología de Teilhard de Chardin-, encuentra su paralelo en la música tal y como se desprende del comentario que hemos tomado como motivo de partida en estas páginas, siendo así que el sentido de aquélla no queda en verdad determinado desde su descomposición poliédrica,³⁶⁰ como podría proponer el dodecafonismo,³⁶¹ sino desde su total disolución siempre de acuerdo con esa idea de curso de vacuidad que remite a una nada -entendida en el sentido que encontramos en Silesius, Jacob Böhme, etc.-.

360 Tomando todo ello con alfileres y como una consideración nuestra, pues en Larrea la descomposición del objeto está íntimamente relacionada con su definitiva disolución.

361 Más próximo, a lo sumo, quedaría el serialismo, conforme a la sintética idea expuesta por Charles Rosen en su trabajo sobre Schönberg: “El serialismo pareció lograr un viejo sueño de la estética musical clásica: la reconciliación de la unidad y la diversidad. La unidad queda garantizada por la serie que conserva su invariancia esencial a lo largo de sus cuarenta y ocho reencarnaciones” (2014, pp. 108-109).

Avanzando por este último terreno, si hemos hecho ya referencia a la presentación de una música de sello órfico en la obra de Scriabin conforme al planteamiento revelador atesorado por su trabajo,³⁶² encontramos esta vez en la vibración negativa de un autor como Scelsi un modelo si cabe más próximo a la orientación metafísica de Larrea, un modelo que, desde la obsesión por una única nota, va a evidenciar una proximidad con una teoría del conocimiento y del ser de rasgos neoplatónicos. La figura de Scelsi resulta doblemente interesante pues, desde su interés relativamente temprano no sólo en Scriabin, sino asimismo en la poética musical de Stravinski -volviendo a uno de los modelos que Larrea, justamente por tenerlo en la más alta estima, escoge como exponente de una expresión que no puede reflejar, ni menos aún emular, la belleza exhibida por la naturaleza a la hora de expresar la armonía cósmica-, se adentra, con posterioridad, en más escondidos espacios acústicos en referencia a una búsqueda monotonal que viene a sintetizar las ideas -el desplazamiento de la pluralidad hacia una unidad de cualidad metafísica, relativa a su vez a la noción de esfericidad tan afín al autor de La espada de la paloma- del obispo de Hipona, según se recoge en su tratado sobre la música:

¿Cuáles son realmente las cosas superiores sino aquellas en las que la igualdad permanece soberana, incommovible, inmutable, eterna? Allí donde no existe el tiempo, porque no hay cambio ninguno, y de donde se forjan, ordenan y regulan los tiempos como imitaciones de la eternidad, mientras la revolución del cielo torna a su mismo punto y a este mismo vuelve a traer los cuerpos celestes, y obedece por medio de los días y meses, y años y lustros, y demás movimientos de astros, a las leyes de la igualdad y de la unidad y del orden. Así, las cosas terrenas, subordinadas a las celestes, asocian los movimientos de su tiempo, gracias a su armoniosa sucesión, por así decirlo, al Cántico del Universo. (1988, p. 391)

, un canto de signo, en concordancia con la visión larreana, escatológico-encumbrado hacia la iluminación de la Ciudad de Dios-, orientado

³⁶² Fijado a la noción de fin del mundo y disolución de la materia: en proximidad, por tanto, al pensamiento de Larrea.

hacia una revelación de la historia como expresión de un orden perfecto.³⁶³

La deriva de una música de naturaleza no subjetiva y, de realizar una traslación desde su ideario cultural, de carácter disolutivo, describe la significación que Larrea concede a la hondura y dimensión de Machupicchu. Se trata de una orientación que, en decisivos aspectos, remite, y no dejamos de insistir en ello, a las búsquedas del citado Scriabin o a las de un Scelsi³⁶⁴ que, en esa misma época en que Larrea redacta Machupicchu, piedra de toque (1966), terminará su asombroso Uaxuctum, así como a nombres necesarios que moldearon su pensamiento: Filón, Plotino, Proclo, Boecio o incluso Agustín -si bien, en este último caso, aun para señalar el ‘error de cálculo’ que adjudica a su desproporcionado dualismo-. La tensión dialéctica que conforma la realidad -en línea con el pensamiento de un Böhme de referencia obligada en lo tocante a la nada iluminada con la disolución del objeto-, acaba por decantarse en pura luz, en el espacio blanco -relámpago- que aguarda o sirve de fondo a las telas de Mondrian, a las piezas tardías de Scelsi o, por qué no, al no-fondo que Cage expone como receptáculo de su composición. Se

363 La idea queda sintetizada en el siguiente pasaje de Uña Juárez: “Cuando el devenir es el del hombre total y sus amores, desde un comienzo creacional a un fin escatológico de culminación, se habla de una nueva expresión de la finitud. Precisamente Agustín inauguró el compromiso teórico de asumir la finitud humana en su condición histórica e indagar la racionalidad del evento completo de la humanidad. Y entiende su historicidad como ‘distensión’ del hombre total a través de un tiempo finito -y no cíclico o perpetuo-progrediente por sucesión de generaciones -racional- preestablecido y pautado, como un canto musical -y culminante- en la consumación final. Domina su trayectoria y la preside una razón que la rige, conduce, administra, gobierna..., la Providencia, junto a los amores decisivos del hombre que marcan destino. Ahora bien, nuestro pensador interpreta este decurso histórico, el fluxus saeculorum, como bello: carmen pulcherrimum. Y habla de una belleza de todos los siglos, de todas las edades. Y la sociedad misma, hermoso concierto de divergencias, culminará en un final de concordia armónica” (1996, 181).

364 Cuya música no podría ser mejor definida que con la imagen que el propio Böhme, justamente en su pasaje sobre el sonido nacido de la piedra -y aquí cabe volver a hacer referencia al ‘canto de las piedras’ de Schneider, así como, en general, a la significación de la piedra como eje del mundo, axis mundi, centro de reverberación-, propone: “Mas el tañido o la voz sube en el centro mediero en el relámpago donde nace del calor la luz, donde sale el relámpago de la vida” (2012, p. 197).

presenta con ello, de nuevo, la noción de una perspectiva invertida en el ámbito musical, ofrecida como un enorme bostezo cósmico, hondura de la que tan sólo advertimos sus cegadores destellos: “Esa Nada es el Todo, la absoluta totalidad del ser. Esa Unidad es trascendente e inmanente a un tiempo.” (2014, p. 41), señala Agustín Andreu en el prólogo a *Aurora*, de Böhme. El mundo fenoménico se revela, en fin, como espectral reverberación, siendo Scelsi, según hemos planteado, el compositor que acaso más ajustadamente hubiese descrito esta nada que lo es todo, aquél que más idóneamente hubiese evocado la sonoridad de Machupicchu conforme al papel dominante que el acto de escucha juega en su trabajo, relativo no a una sobreimposición de la voz subjetiva, sino a un dejar paso a aquello que llega hasta nosotros como misterio atemporal.

3. EJERCICIO ACUSMÁTICO

Antes de poner fin a estas páginas, y por lo que puede aportar a la hora de establecer algunas otras relaciones, encontramos pertinente ofrecer unas últimas ideas en torno al acto de escucha. Partiremos con este propósito de las teorías de Alfred Tomatis, que pueden trasladarse desde la experiencia prenatal del individuo hasta la participación del sujeto en un espacio materno como lo es toda cueva o montaña sacralizada, en referencia al entorno que rodea a Machupicchu. Tomatis, conforme recoge Ramón Andrés, va a hablar de una experiencia acusmática, de un acto de escucha de propiedades terapéuticas que, lejos de limitarse a la experiencia del prenatal, articula aspectos en torno a una música de cuño pitagórico cuyo legado es intensamente explorado en nuestros días por Joscelyn Godwin. De acuerdo con Tomatis, según refiere el autor del *Diccionario de música, mitología...*, de igual modo que el prenatal participa de “un continuo colindar, de un pertenecer a un espacio sonoro, de un vibrar prolongado” (Ramón Andrés, 2020), el acusmático es capaz de percibir, experimentar una unidad, un vínculo con el espacio que le rodea. Oír -actividad primordial del místico, según recuerda Schneider-, en este sentido, consiste en un permanecer atento, un estar a la espera de un objeto -una presencia- que trasciende a uno mismo y que, en un ejercicio de decantación, se ofrece en último término, siguiendo la

orientación de Larrea, como no-objeto reverberante. Ramón Andrés hablará de una meta-música -cima del canto en palabras de José Ángel Valente-; el poeta a cuyo pensamiento dedicamos estas páginas, de una disolución tensional ofrecida como “holocausto de amor” (1976, p. 265).

Aquello, en fin, que se demanda del que se vale de la música como objeto de conocimiento y terapéutico es, ante todo, una capacidad de escucha pues, desde esta recepción no alterada, la música se ofrece respetuosa con la armonía celeste: armonía preestablecida de las esferas. Permanecemos, en suma, en el mundo de la esfera sensible y simbólica, en un espacio háptico-acústico-ontoteológico, en el sentido trabajado por Larrea, Scelsi, Tomatis o Sloterdijk -quien no deja de interesarse, asimismo, por el psicólogo francés-.³⁶⁵ El papel del acusmático es el equivalente al del soñador, esto es, al de quien en la Antigüedad se tendía, con la preceptiva guía, en las cuevas propicias a los sueños incubatorios con el fin de sanar: cuanto se adentra en el sujeto, cuanto emerge hasta él, es el mundo de imágenes no formadas por la mano del hombre -acheiropoieta-, sonidos reveladores en el caso aquí atendido. Podría hablarse, en paralelo al más común onirismo imaginal, de uno musical explicitado en el siguiente pasaje de La creación del mundo según Moisés, de Filón, citado de Filosofía y consuelo de la música, del mayor interés, y que aquí no podemos desarrollar pero sí apuntar, pues se orienta ya hacia la idea del palacio de la memoria barroco, teatro de la memoria en otra de sus variantes, en un momento temprano como es el siglo I. Se trata de un concepto, cabe añadir, explorado por el aludido Godwin en su trabajo sobre Robert Fludd, que viene a articular y ordenar un imaginario conforme a las proporciones, en este caso musicales,

³⁶⁵ Lo decisivo en este punto, o al menos uno de los aspectos fundamentales, remite a una capacidad anamnésica por parte del sujeto, que situado en ciertos entornos -cuevas, templos o, en general, siguiendo a Sloterdijk, esferas de ser-, o al contacto con ciertas sonoridades -ciñéndonos a los sentidos aquí priorizados- es capaz de vincularse con experiencias prenatales. Como fundamento biológico de este fenómeno está el de una memoria no mental -en su sentido canónico- sino háptica o sensitiva. Desde una perspectiva más amplia, y recogiendo el tópico, estaría la idea de una individualidad entendida como punta de iceberg de una enorme masa de envergadura incognoscible.

alojadas en el corazón del sujeto -escritura del corazón-. Señala así Filón, recordado por Ramón Andrés, que “No se equivocaría quien dijera que en todas ellas [en alusión a las proporciones numéricas] se encuentra la música arquetípica, verdadera y modélica, a partir de la cual los hombres que más tarde grabaron en sus propias almas sus imágenes transmitieron el arte más necesario y útil para la vida” (p. 387), siendo este grabar en el alma propia dicha música el papel que, engarzando lo expuesto con el comentario de Larrea en torno a la musicalidad de Machupicchu, el poeta demanda a quien quiera -tarea acaso imposible- poner música al conjunto andino, todo ello con el objeto de dar a entender la innecesidad de tal acción pues el lugar posee su propia sonoridad -música del cosmos- y sólo precisa del acusmático que la lleve no ya a sus oídos sino primeramente a su intelecto -entendido en el sentido que le concede Agustín-.

4. CONCLUSIONES

Cerraremos estas líneas acudiendo a las sucintas palabras de Leo Spitzer recogidas en su trabajo sobre la armonía del mundo, en la medida en que dan una idea ajustada de la significación que atesora la sonoridad, caracola andina, de Machupicchu en el ideario de Juan Larrea. Todo en el bilbaíno incide en la idea de una fuga sin fin, en consonancia con ese mismo dinamismo existencial que rige su vida y su pensamiento. Señala el romanista que con la música sublime “somos elevados de la opresión del tiempo a la intemporalidad” (2008, p. 116), esto es, a un tiempo sin tiempo, fin del tiempo que sigue a la historia entendida como doloroso proceso de desvelamiento.

También en el autor de Versión celeste podría aplicarse la idea de cántico del universo recordada por Ramón Andrés en relación con Agustín, en referencia a la supeditación de lo histórico a la trascendencia del tiempo -aun cuando en Larrea esa trascendencia de la historia se resuelve en forma de monismo trascendente, distanciándose en este punto del dualismo agustiniano-. La energía históricamente materializada tiene por fin primero y último su restablecimiento, en esférico giro una vez más, a modo de pura energética. Desde la revelación de esta meta por medio de la transparencia del objeto estético todo ello remite al anhelo

de un Boecio, comentado de nuevo por Ramón Andrés, que “ante la corrupción de la música, evoca lo diáfano y la excelencia de los pitagóricos” (2020, p. 493). El consuelo que el romano encuentra en la música arraiga en que la armonía del mundo y la naturaleza íntima del ser - aquello que lo sobrepasa-, remiten a un mismo fundamento.

Sintetizando lo visto y poniéndolo en relación con la escatológica larreana, América como lugar donde ha de florecer el reino del espíritu viene a responder en el poeta a la idea de un desvelamiento del orden universal una vez llegado el fin de la historia, de acuerdo con el sentido adoptado por un milenarismo utópico que, vale añadir, deja decididamente atrás la paralela tradición, germinada en el barroco, de América como tierra deshabitada, abandonada por dios (R. de la Flor, 2007).³⁶⁶ Cuanto denotan las ruinas del complejo andino es el restablecimiento de lo que la historia mantenía sepultado, conforme a la flecha teleológica que, en la visión del poeta, partió de Jerusalén, atravesó Roma, surcó fallidamente el cielo de Santiago y alcanzaba finalmente América. Cada una de las edades y sujeciones a uno u otro nomos fijado a cada tierra se entiende como cala necesaria previa al florecimiento de un utópico reino regido por un amor de raíz joánica, anunciado desde cada una de las artes conforme a la prevalencia de un estado de transparencia.

El hecho de que ningún compositor, de acuerdo con el comentario de Larrea encontrado en Machupicchu, piedra de toque, pueda poner música al imponente lugar, obedece, en fin, y según se desprende de su pasaje, a que éste posee una propia sonoridad, en consonancia con una idea remitente a la noción de armonía de las esferas, metamorfoseada siglo tras siglo si bien sin que se vea alterado su núcleo elemental. Como templo o lugar sagrado, el paisaje incaico se impone como resonancia armónicamente ajustada a un estadio metahistórico advertible como luz iluminada, máximo grado de transparencia o de energética vibración en el pensamiento del poeta.

³⁶⁶ Resultando interesante -y natural- el hecho de que, a la par que se genera la imagen de una América paradisíaca, cristaliza la de una América demoníaca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boecio (2009). *Sobre el fundamento de la música*. Gredos, Madrid.
- Böhme, Jacob (2012). *Aurora*. Siruela, Madrid.
- Cirlot, Juan Eduardo (1949). *Igor Strawinsky*. Gustavo Gili, Barcelona.
- Cues, Nicolas de (1998). *Sermons eckhartiens et dionysiens*. Cerf, Paris.
- Kandinsky (2010). *De lo espiritual en el arte*. Paidós, Madrid.
- Larrea, Juan (1967). *Del surrealismo a Machupicchu*. Joaquín Mortiz, México D.F.
- Larrea, Juan (1976). *César Vallejo y el surrealismo*. Visor, Madrid.
- Larrea, Juan (1979). *Ángulos de visión*. Tusquets, Barcelona.
- Larrea, Juan (2019). *Luz iluminada*. Libros de la resistencia, Madrid.
- Plotino (2007). *Enéadas*. Colihue, Buenos Aires.
- Pons, Jordi (2015). *El cambio hacia la forma*. Acantilado, Barcelona.
- R. de la Flor, Fernando (2007). *Era melancólica*. José J. de Olañeta, Palma de Mallorca.
- Ramón Andrés (2012). *Diccionario de música, mitología, magia y religión*. Acantilado, Barcelona.
- Ramón Andrés. (2020). *Filosofía y consuelo de la música*. Acantilado, Barcelona.
- Rosen, Charles (2014). *Schoenberg*. Acantilado, Barcelona.
- San Agustín (1988). *De musica. Obras completas*. Vol. XXXIX. BAC, Madrid.
- San Agustín (2004). *La Ciudad de Dios*. Porrúa, México D.F.
- Schneider, Marius (2010). *El origen musical de los animales-símbolos en la mitología y la escultura antiguas*. Siruela, Madrid.
- Spitzer, Leo (2008). *Ideas clásica y cristiana de la armonía del mundo*. Abada, Madrid.
- Stravinski, Igor (2013). *Poética musical*. Acantilado, Barcelona.
- Uña Juárez, Agustín (1996). Agustín: la finitud bella, en *Revista Española de Filosofía Medieval*, 3, 173-182.

EL DÍA DE MAÑANA (IGNACIO MARTÍNEZ DE PISÓN,
2011): ANÁLISIS DE LA ADAPTACIÓN A SERIE
TELEVISIVA (MARIANO BARROSO, MOVISTAR+, 2018)

DR. JESÚS GUZMÁN MORA
Universidad de Valladolid, España

RESUMEN

Uno de los temas que recorre la obra del escritor Ignacio Martínez de Pisón es la revisión de diferentes episodios del pasado español. En la novela *El día de mañana* reconstruye, desde inicios de la década de 1960 hasta su asesinato en 1978, la vida de Julio Gil Tello, un emigrante aragonés que llega a Barcelona con su madre enferma. Conocido como “El Rata”, se describen sus funciones como chivato de la Brigada Político Social y su posterior paso a las filas de la ultraderecha durante la Transición a la democracia. Esta trama ha sido adaptada a serie de televisión en junio de 2018 para la plataforma Movistar+. En nuestro trabajo realizamos un análisis comparativo de dicha adaptación, para lo que utilizaremos, como metodología, el modelo propuesto por José Luis Sánchez Noriega (2000).

PALABRAS CLAVE

Literatura Española Contemporánea, Memoria histórica, Narrativa audiovisual, Transición, Transmedialidad.

1. INTRODUCCIÓN

Las series de televisión viven una “tercera edad de oro” (García Martínez, 2014). Esto se debe, en gran parte, a la proliferación de diferentes plataformas digitales de canales nuevos y tradicionales –Netflix, HBO, Movistar+, Amazon Prime Video, Sky, Atresmedia Player, Mitele.es, RTVE a la carta, etc.– que permiten la reproducción de contenidos en la modalidad de Vídeo Bajo Demanda (VBD, *Video On Demand*, *VOD*). Así, se ha propiciado la aparición, en los últimos años, de diferentes series que son el resultado de adaptaciones de obras literarias contemporáneas. Sin ir más lejos, en 2020 se han estrenado las adaptaciones de *Patria* (Fernando Aramburu, HBO), *El desorden que dejas* (Carlos Montero, Netflix), y *Dime quién soy* (Julia Navarro, Movistar+). La novela *El día de mañana* (2011), de Ignacio Martínez de Pisón (Zaragoza, 1960), narra la vida de Justo Gil Tello, un joven que llega a Barcelona en la década de 1960 con su madre enferma y, pasados los años, se convierte en un confidente de la Brigada Político Social (BPS) conocido como “El Rata”. Durante la transición, se relaciona con los grupos responsables del terrorismo de ultraderecha hasta que es asesinado por sus camaradas. Esta es la historia con la que, a grandes rasgos, han trabajado Mariano Barroso –director y guionista– y Alejandro Hernández –guionista– para escribir y filmar seis capítulos de una serie de televisión basada en este texto. De título homónimo, ha sido emitida por la plataforma de televisión de pago Movistar+ en junio de 2018.

Este tipo de trasvase cultural es el tercero de los dieciocho que propone José Luis Sánchez Noriega (2000, pp. 23-24). Aunque aquí se ha utilizado el término “trasvase cultural”, ya que engloba a las diferentes artes y su relación con la literatura, nosotros nos referiremos desde este momento a la “adaptación” para el caso que nos ocupa. Entendemos esta como el “ciclo novela-cine-teatro-televisión, donde se puede cambiar el orden de los medios expresivos, siendo conscientes de que, de ordinario, es la materia literaria (novela o cuento) el origen del ciclo” (2000, p. 26). Nuestro propósito es realizar un análisis comparativo de dicha adaptación, para lo que utilizaremos, como metodología, el modelo de análisis comparativo de la adaptación.

2. METODOLOGÍA

Para realizar dicho análisis, seguiremos el modelo de cinco puntos propuesto por José Luis Sánchez Noriega en su esquema teórico (2000, pp. 138-140). Como cada material literario y audiovisual cuenta con sus particularidades, nosotros hemos reforzado nuestra propuesta con el ejemplo que ofrece este mismo autor acerca de la adaptación de *La Colmena* (Camilo José Cela, 1951) realizada en 1982 por Mario Camus (2000, pp. 177-203). Los dos primeros apartados, es decir, la presentación de los textos literario y fílmico y el contexto de producción, los hemos unido y ofrecido de manera conjunta. Así, realizamos una pequeña introducción a las dos obras y estudiamos, seguidamente, varios aspectos en torno al contexto de la adaptación (elaboración del guion, condiciones del estreno, integrantes del reparto e información sobre los autores y el lugar que ocupan novela y serie en sus respectivas trayectorias). La parte central del análisis es la segmentación comparativa, que puede hacerse por secuencias, capítulos, escenas, etc. Se trata de un paso ineludible ya que sirve para recrear el material audiovisual ante la dificultad de narrar, con palabras, la riqueza de lo que aparece en la pantalla. En el siguiente punto, el análisis de los procedimientos de adaptación, trataremos la enunciación y estructura narrativa, las transformaciones en la estructura temporal y las supresiones, transformaciones y añadidos más significativos. En su análisis, el autor propone un último punto de valoración global que nosotros omitiremos ya que podría resultar repetitivo respecto a las conclusiones de la investigación.

3. DISCUSIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ADAPTACIÓN DE *EL DÍA DE MAÑANA*

3.1. TEXTO LITERARIO Y TEXTO FÍLMICO. CONTEXTO DE PRODUCCIÓN

El texto literario adaptado es la novela *El día de mañana*. Esta se estructura en cinco capítulos y un epílogo final en los que intervienen, a través de una serie de entrevistas, hasta un total de trece personajes. Cada uno de los subapartados de los capítulos, que corresponde a la intervención de estos, se introduce de la misma manera –“Habla” y el nombre y primer apellido de quien toma la palabra– y en ellos se combinan los estilos

directo e indirecto. Cuando se produce el cambio del primero al segundo —o se inicia el subapartado directamente—, el narrador nos da las primeras palabras del personaje para, a continuación, intervenir con la locución “dice” y, de nuevo, el nombre y primer apellido de quien habla. Este coro de personajes está compuesto por los siguientes trece nombres —en orden de aparición—: Martín Tello (primo de Justo), Pascual Ortega (novio de una compañera de Juana, una de las primeras novias de Justo), Pere Riera (vendedor, compañero en uno de los primeros trabajos de Justo), Carme Román (socia de Justo en un negocio de venta por catálogo), María Antonia Mir (hija de la mujer que va con su hijo discapacitado al santuario), Elvira Solé (secretaria del señor Nebot, para quien trabajará Justo), Toni Coll (nieto de un senador que conoce la historia de Justo), Mateo Moreno (policía de la BPS del que Justo es confidente), Eliseu Ruiz (miembro en la clandestinidad del Partido Socialista Unificado de Cataluña, PSUC, delatado por Justo), Marc Jordana (novio de una chica con la que Justo mantiene relaciones), Hilario Lazcano (hombre con delirios mentales que ayuda a Justo a construir una casa para Carme), Noel León (chico del pueblo que también ayuda a Justo a con dicha obra) y Manel Pérez (antiguo ultraderechista y periodista que escribe sobre estos grupos violentos surgidos tras el final de la dictadura).

Cabe destacar que esta no es la primera obra del autor que es adaptada. En 1997, Emilio Martínez Lázaro llevó a la gran pantalla, con el mismo título, *Carreteras secundarias*. En 2003, Manuel Poirier repitió esta acción en el ámbito francés con el mismo texto, aunque la intituló *Chemins de traverse (Caminos cruzados)*. Podemos decir que la propuesta literaria de Martínez de Pisón toma, como eje fundamental, el siglo XX español. Así, en su producción, pueden leerse títulos centrados en la Guerra Civil y sus consecuencias (*Enterrar a los muertos*, *Dientes de leche*, *Filek: el estafador que engañó a Franco*) o el paso de la dictadura a la democracia en España. Precisamente, *El día de mañana* vendría a conformar la centralidad de lo que Karina Sainz Borgo (2020) ha denominado como “La trilogía de la Transición” del autor, que inicia con *María Bonita* y cierra con su última novela, *Fin de temporada*. Si por algo se caracteriza la literatura de Martínez de Pisón es por presentar varios de sus textos ficcionales como no ficciones. Esto ocurre, por ejemplo, en

Enterrar a los muertos, que tiene la apariencia de ser un ensayo acerca de la desaparición de José Robles durante la guerra, y la que ocupa nuestro estudio. De acuerdo con Teresa González Arce, la “investigación documental le sirve sobre todo al novelista para construir un simulacro de una historia verosímil que bien podría haber ocurrido” (2014, p. 120). Las pesquisas, también como elemento dentro de la novela mediante las entrevistas a los diferentes personajes, han sido leídas de manera adecuada por Ana Sofía Pérez-Bustamante Mourier:

En conjunto el diseño de *El día de mañana* podría parecer una sonora colmena, pero muy distinta de la de Cela: en esta de Martínez de Pisón no hay un narrador estelar que proyecte su inteligencia, sensibilidad y humor sobre un lastimoso tablado de marionetas, sino que son los propios personajes los que tienen la información y la palabra para dar una imagen de sí mismos y de los otros que no va a ser ni de rodillas ni desde el aire, sino en pie: la novela es una comedia humana centrada en la clase media española. Y otra cuestión fundamental: a diferencia de *La colmena* (así como de *La noria* o *Tiempo de silencio*), la historia, contada desde finales de los 90, no está estancada en un marasmo sin horizonte: tiene un dinamismo temporal tanto fáctico como simbólico, puesto todos los personajes atraviesan el periodo de profundos cambios que marcan los años 60 y consiguen salir a flote más allá del régimen de Franco y la convulsa transición. Todos menos Gil Tello, el anti-héroe (2012, p. 10).

El texto fílmico es la serie de televisión *El día de mañana*, que consta de seis capítulos, cada uno con una duración cercana a los cincuenta minutos con la excepción del último, de casi una hora de metraje. Está dirigida por Mariano Barroso, quien ha escrito el guion junto a Alejandro Hernández y fue estrenada por el canal de pago Movistar+ en su totalidad, a través de la plataforma de VBD, el 22 de junio de 2018. La serie ha sido producida por Movistar+ y Mod Producciones y de la fotografía se ha encargado Marc Gómez del Moral. Los personajes han sido interpretados por Oriol Pla (Justo Gil), Aura Garrido (Carme Román), Jesús Carroza (Mateo Moreno), Karra Elejalde (Comisario Landa), Pere Ponce (Emili), Diana Gómez (Nita Castellnou), Dafnis Balduz (Martín Tello), David Selvas (Eliseu Ruiz), David Marcé (Quim Nebot), Javier

Beltrán (Xavier Castelnou), Bruna Cusi (Lali Román) y Beatriz Segura (Teresa).

El día de mañana es la primera obra de Mariano Barroso para la plataforma, en la que estrenó, en el año 2020, *La línea invisible*, acerca del primer asesinato de la banda terrorista ETA. Es el actual presidente de Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España (AACCE) y ha dirigido los largometrajes *Mi hermano del alma* (1993), *Éxtasis* (1995), *Lucrecia* (1996), *Los lobos de Washington* (1999), *Kasbah* (2000), *Hormigas en la boca* (2005), *Lo mejor de Eva* (2012) y *Todas las mujeres* (2013). *El día de mañana* no es el primer trabajo que realiza para televisión, ya que *Lucrecia* fue un proyecto para Antena 3. Tampoco es la primera adaptación que realiza, aunque esta afirmación merece un pequeño matiz: *Todas las mujeres* es la adaptación de una serie de televisión a película, la cual conocía bien ya que fue uno de los guionistas de la misma. Dentro de su obra, consideramos que varios momentos de los últimos capítulos de *El día de mañana* pueden estar cercanos a *Lucrecia*, que versa sobre un caso real de asesinato por motivos de xenofobia en España a inicios de la década de 1990. Y, con ciertas reservas, a *Hormigas en la boca*, ambientada en Cuba en los últimos momentos de la Revolución pero protagonizada por un hombre y una mujer españoles y con un pasado común durante la postguerra.

3.2. SEGMENTACIÓN COMPARATIVA

Hemos realizado la segmentación comparativa mediante la división de la serie por capítulos. Nuestra selección de escenas alcanza un total de 83, enumeradas de manera correlativa. Como se observa, la escena 40 la hemos dividido en dos apartados porque en ella apreciamos dos procedimientos diferentes de adaptación.

3.2.1. Capítulo 1

1. Justo llega con su madre a Barcelona en 1966: en la novela, Justo y su madre entran en escena, directamente, en la casa de Martín Tello (2018, p. 9). Existe una transformación temporal, ya que sabemos que Justo estaba en Barcelona, por afirmaciones de Carme, al menos desde antes de 1964 (2018, pp. 27, 377).

2. Justo trabaja en la peluquería del suegro de Martín Tello: añadido.
3. Justo trabaja para los hermanos Bofill como comercial: traslación con mínima transformación, ya que en el texto de Martínez de Pisón (2018, p. 23), Justo trabaja como comercial pero no para dichos hermanos, sino para el señor Manuel.
4. El novio de Lali, actor de doblaje, muere atropellado por un tranvía, lo que ha turbado la vida de la chica, que acude al cine a ver las películas en las que él trabajaba: traslación. (2018, p. 32).
5. Manifestación de sacerdotes en la que conoce a Carme: transformación temporal. En la novela se narra esta protesta pero Justo no la ve junto a Carme, sino con Pascual Ortega (2018, pp. 66-67). En el texto literario, la fecha de la manifestación es el 11 de mayo de 1966, y por aquel entonces Justo y Carme ya se conocen. En la serie televisiva, la manifestación sucede, en todo caso, después de esta fecha, ya que, como dice Martín Tello, “Justo Gil llegó a mi barrio en octubre de 1966” (capítulo 1, minuto 3).
6. Justo propone el negocio de la venta por catálogo a Carme: traslación (2018, pp. 34-35).
7. Un médico explica a Justo que su madre sufre la enfermedad de Lou Gehring –Esclerosis lateral amiotrófica (ELA)–: añadido.
8. Justo acude a Sant Miquel del Fai y allí conoce a una señora y a la hija de esta, que va en silla de ruedas: traslación con mínima transformación. Justo acude al santuario y entabla una amistad con una señora y su hija –María Antonia Mir–, que acuden allí con un niño que sufre una enfermedad degenerativa (2018, p. 48). La transformación se da cuando el autor filmico sitúa a la hija y no al hijo como la enferma y al dar la voz a la madre y no a la hija.
9. Carme le cuenta a Justo que pierde a su familia en la riada de Tarrasa de 1962 porque estaba con su prima: traslación de la

situación de Carme (2018, p. 28) con una mínima transformación, ya que en la novela explica que la noche de la tragedia estaba en casa de su amiga Clara y no con su prima.

10. Carme y Justo se besan. Es el inicio de la relación amorosa entre los dos: añadido, en la novela, a pesar de enamoramiento de Justo, no mantienen una relación.

11. Carme se encuentra a Lali en la bañera cuando esta ha intentado suicidarse: es una traslación con mínima transformación (2018, p. 39). Quien se encuentra a la joven en la novela no es Carme sino su tía.

12. La hija de la mujer a la que Justo conoce en el santuario se levanta de la silla de ruedas: añadido.

13. Justo y Carme deciden llevar a cabo el negocio: traslación (2018, pp. 34-36).

14. La vidente y dos ayudantes realizan un ritual en casa de Justo con su madre. Esta cae y muere: añadido. En la novela, la madre de Justo muere por causas naturales (2018, p. 75).

15. Después de la muerte de la madre de Justo, los dos ayudantes le reclaman un pago a Justo: añadido.

3.2.2. Capítulo 2

16. Suicidio de Lali: traslación (2018, p. 153).

17. Justo se acerca a la familia Nebot en el Círculo de Empresarios: translación con mínima transformación. Como explica Elvira Solé en la novela, Justo se acerca al señor Nebot, quien acude a diario a misa, en la parroquia de su barrio (2018, pp. 85-86).

18. Mateo dice que en Vía Layetana no vio torturas –falso, porque a lo largo de la serie él mismo dará varias palizas–, pero que “una hostia de vez en cuando sí que caía”: transformación, porque en la novela afirma lo siguiente: “No digo yo que en esa época no se practicara la tortura, no. Lo que sí digo es que ya no

se podía practicar impunemente, y cada cual era responsable de sus actos” (2018, p. 121).

19. Mateo se encarga del caso de estafa de Justo a Carme: transformación, porque en la novela es un abogado, que atiende gratuitamente a la familia, el que sigue la pista a Justo (2018, p. 157).

20. Nebot padre e hijo hablan de la homosexualidad de Quim: añadido.

21. Justo aparece en la imprenta y le da 10.000 pesetas a Carme para compensar la estafa: añadido.

22. Quim Nebot da testimonio al periodista: añadido. En la novela, Quim no interviene en las entrevistas, sino que se conoce su historia a través del relato de Elvira Sole (2018, pp. 83-85).

23. Fiesta en la que Justo ve cómo Xavi Castellnou y Quim Nebot mantienen relaciones. En ella, además, Justo ingiere drogas: añadido en los dos casos, ya que no se especifica quién es el novio de Quim. Aunque está en un ambiente en el que se fumaba hachís (2018, p. 94), no se alude a ningún momento en el que Justo consumiera Dietilamida de Ácido Lisérgico (LSD) como ocurre en la serie.

24. Justo ve a Martín Tello en casa de los Nebot, pero niega conocerlo: traslación (2018, p. 100).

25. Xavi y Justo tienen un encontronazo, porque Xavi descubre que Justo vive en un barrio de clase social baja: añadido. Además, cabe señalar que Xavi Castellnou es un personaje que no aparece en el libro.

26. Detención de Justo y los amigos de Quim: traslación con mínima transformación (2018, p. 94), con la diferencia de que en la serie, además consumir hachís, los jóvenes tienen papeles con consignas antifranquistas.

27. Someten a Quim Nebot a terapia de electroshocks por su homosexualidad: traslación (2018, p. 99).

3.2.3. Capítulo 3

28. Intento de acuerdo entre Justo y la familia Román por la estafa, que Carme y su tío no aceptan: añadido.

29. Justo se enfrenta a Mateo porque no le ha ayudado con el problema de la estafa: transformación temporal. En la novela, Justo se enfrenta a Mateo cuando ya ha sido condenado (2018, pp. 146-149), mientras que en la serie lo hace tras la fallida conciliación.

30. Carme debe imprimir el libreto de una obra teatral. Aquí comienza el interés de ella por la actuación: transformación. Carme entra en el mundo del teatro en el texto de Martínez de Pisón porque estudia, años después de la tragedia de sus padres, Filosofía y Letras (2018, p. 219).

31. Nita Castellnou y Justo mantienen una relación: traslación (2018, p. 129).

32. Xavi Castellnou se casa: añadido.

33. Nita Castellnou da su testimonio: añadido.

34. Carme interpreta el papel de la alumna en la función de *La lección* (Eugène Ionesco, 1950): transformación. En la novela, ella hace el papel de la criada y su amiga Alicia el de la alumna (2018, p. 221).

35. Justo ve una proyección de *La batalla de Argel* (Gillo Pontecorvo, 1966) con el pretexto de producir una película similar de temática antifranquista: añadido.

36. Nita cree estar embarazada y quiere ir a Londres a abortar: añadido.

37. El tío de Carme no quiere que ella sea actriz: transformación. En la novela, toda la familia está orgullosa por la actuación de Carme en el teatro (2018, p. 223).

38. Nita y Carmen toman un café y hablan sobre la estafa de Justo: añadido.

39. Justo le dice a un hombre del Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC) que estuvo una semana arrestado en el calabozo: traslación con mínima transformación. En la novela, Justo estuvo solo dos días en la cárcel (2018, pp. 94-96).

40a. Nita rompe con Justo debido a la estafa: traslación (2018, pp. 151, 216)

40b. En la misma escena, Nita le dice a Justo que no está embarazada: añadido, ya que esta posibilidad ni se menciona en el texto literario.

41. Se celebra el juicio contra Justo: traslación (2018, pp. 163-165).

42. Le ofrecen a Justo entrar en el PSUC: añadido.

43. Mateo dice que su padre era anarquista y que al único que considera como tal es a Franco: transformación. En la novela, Mateo no habla de su padre, pero sí afirma que gracias al dictador él pudo tener una mejor infancia en los Hogares Mundet: “¿Cómo no íbamos a ser franquistas si fue Franco el que nos sacó de la calle y nos dio cama, comida, educación, trabajo...?” (2018, p. 114).

44. Justo comienza a cobrar de la policía como chivato: traslación (2018, pp. 151-152).

3.2.4. Capítulo 4

45. Justo y Eliseu Ruiz pasan la frontera de Francia con España con identidades falsas y máquinas multicopistas: añadido. En la novela mantienen contacto (2018, pp. 179-181), pero únicamente en Barcelona.

46. Emili, con el que Carme mantiene una relación, comienza a lanzar improperios contra el Régimen porque la policía ha interrumpido la representación de Historia de una escalera de la compañía. Ella quiere que él deponga su actitud y, en el forcejeo, él la agrade: transformación. En la novela, la relación con Emili, “un izquierdista católico (pero mucho más católico que

izquierdista)” casado y “aquella situación le atormentaba” (2018, p. 222), es esporádica. Al cabo del tiempo, esta termina y “él, después de varias sesiones de lágrimas y reproches, había vuelto a ser un marido ejemplar” (2018, p. 222).

47. Aparece el comisario Landa y comunica que han despedido al comisario anterior, Revuelta: transformación. En la novela, conviven en la misma comisaría los dos comisarios y la llegada de Landa se produce tras la muerte de Franco (2018, p. 297).

48. Hilario Lazcano aparece por primera vez en escena en el pueblo donde está la casa que Justo arreglará para Carme: transformación. En el texto literario, Justo conoce a Hilario en Barcelona y la casa no está construida, sino que Justo se encuentra solo con el terreno (2018, pp. 244, 254).

49. Justo le cuenta a Mateo que su padre se suicidó: añadido.

50. Eliseu ve a Teresa, su novia antes de marchar al exilio, en una cafetería: traslación con mínima transformación. En la novela, Eliseu ve a Teresa en la puerta de un colegio, donde ella recoge al hijo que tiene con su marido (2018, p. 181).

51. La policía detiene a Antonio, un miembro del PSUC, para cubrir los chivatazos de Justo. Muere por las torturas: transformación. En la novela muere un opositor antifranquista al que detienen, atan a un radiador y se olvidan de él (2018, pp. 201-202).

52. Eliseu y Teresa se convierten en amantes: traslación (2018, p. 183).

53. Eliseu nombra a Justo segundo de la célula antifranquista que va a dirigir: añadido.

54. Landa agrede a Justo: añadido.

55. Detienen a Emili, al que Justo vende por interés personal. Debido a las torturas sufridas, entra en coma irreversible: añadido.

56. Justo está viendo una de las actuaciones de Carme: traslación con mínima transformación. En la obra de Martínez de Pisón (2018, p. 226), Justo ve la primera de las actuaciones de Carme.

3.2.5. Capítulo 5

57. Mateo se percata de que Justo le ha mentado sobre Emili: transformación. En la novela, Mateo sabe que Justo le ha dado nombres falsos de sus antiguos amigos de clase alta para vengarse por la marginación que sufrió de estos (2018, p. 217).

58. Justo le dice a Carme que Emili se relacionaba con personas de la Asamblea de Cataluña: añadido. En la novela, la Asamblea tiene una importancia mayor, pero en la serie esta disminuye (2018, pp. 205-207).

59. El tío de Carme muere: transformación. El tío Agustí sufre varias anginas de pecho y está delicado de salud, pero no se dice en ningún momento que muera (2018, pp. 218, 258).

60. Landa le propone a Mateo formar parte del grupo neonazi Círculo Español de Amigos de Europa (CEDADE): añadido. En la novela, Mateo confiesa que Landa le ofrece formar parte de su equipo, pero él decide trabajar con Revuelta (2018, p. 297). También se señala que “Landa se estaba especializando en la ultraderecha, pero no para reprimirla sino para organizarla” (2018, p. 297). Más tarde, CEDADE toma protagonismo en la historia escrita por el autor literario (2018, p. 320).

61. Justo le cuenta a Carme que está arreglando la casa para ella: añadido.

62. Justo y Carme se besan en la playa: añadido.

63. Detienen a Justo y a Carme con panfletos de la Asamblea de Cataluña que la policía coloca como pruebas falsas: añadido.

64. Aparecen carteles con la cara de Justo y la palabra “chivato”: traslación (2018, p. 267).

65. Mateo le cuenta a Carme que Justo es confidente: añadido.

66. Mateo le dice a Carme que le ayuda porque quizás él lo necesite en un futuro: transformación. En la novela, Mateo hace referencia a la actitud condescendiente de Revuelta con algunos detenidos: “Si pillaban a un pez gordo, le trataban con unos miramientos que daba pena verlos. Parecía que le estuvieran diciendo: Acuérdense de mí si algún día llega a tener un cargo, acuérdense de que ni le he gritado ni le he puesto la mano encima” (2018, p. 274).

67. Carme se cruza con una manifestación de falangistas: añadido.

68. Justo tiene un accidente de coche en el que muere Hilario: transformación. En la novela, Justo e Hilario tienen un accidente de coche, del que el protagonista sale con heridas graves, pero Hilario no fallece, sino que es enviado de vuelta a Baracaldo, de donde se había escapado de joven (2018, p. 282).

3.2.6. Capítulo 6

69. Landa introduce a Justo en la extrema derecha: traslación (2018, p. 305).

70. Mateo abandona la policía y abre un bar junto a Isabel, su prometida: añadido. En la novela, Mateo se casa con una mujer llamada Carmela, pero continúa con trabajo para la Brigada Político Social (2018, p. 304).

71. Mateo invita a Justo a su boda: transformación. En la novela, Mateo se plantea “la posibilidad de incluir a Justo [en la lista de invitados] [...]. Carmela, sin embargo, pensaba que Justo no era trigo limpio, y acabé tachando su nombre” (2018, p. 304).

72. Los ultraderechistas hablar de atacar a Manel Pérez, el periodista que escribe sobre ellos: transformación. En la novela, Manel Pérez es, en un principio, un ultraderechista más que estudia periodismo y, al escribir sobre ellos, abandona la formación (2018, pp. 320, 329).

73. Noel ayuda a Justo con la casa: traslación (2018, p. 312).

74. Mateo es simpatizante del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y su novia, militante: añadido.

75. Los ultraderechistas le dicen a Justo que Landa y Mateo están detrás de la pegada de carteles que acusaban a Justo de chivato: transformación. En la novela, Mateo sospecha que los comisarios Revuelta y Landa o “cualquiera de las muchas organizaciones clandestinas que se estaban preparando para pasar a la legalidad” estaban detrás de esta acción, pero no confiesa en ningún momento haber sido él (2018, p. 297).

76. Los neonazis secuestran a Andrés Sánchez Cifuentes: añadido. Andrés Sánchez Cifuentes, “Cifu”, es en la serie y el texto literario un importante comunista. Pero en este último no es secuestrado sino detenido, gracias a un chivatazo de Justo a Mateo, cuando intentaban introducirle de manera clandestina en España desde Francia (2018, pp. 276-277).

77. Justo y Mateo se pegan. Es la última vez que se ven: añadido.

78. Justo y Martín beben juntos una botella de vino en la peluquería. Es la última vez que se ven: añadido.

79. Manel Pérez recibe en la redacción de Primera plana a Justo, quien le da la información sobre el funcionamiento de los grupos de ultraderecha en Cataluña: transformación. En la novela, como ya se ha dicho, Manel obtiene la información por su propia experiencia. Además, en la novela escribe sus reportajes en *Diario de Tarrasa* y *Tele/Exprés* (2018, pp. 329, 349).

80. Justo, cuando Landa le ordena que asesine a “Cifu”, le desobedece y le mata a él: añadido.

81. Los ultraderechistas matan a Justo a cuchilladas y a golpes con un bate de béisbol: transformación. En la novela, Justo es asesinado por dos italianos fascistas, miembros del grupo neonazi, de varios disparos (2018, p. 375).

82. Noel descubre el cuerpo sin vida de Justo: traslación con mínima transformación. En la novela, Noel es testigo, a

escondidas, del asesinato, se desmaya y despierta junto al cadáver de su amigo (2018, pp. 375-376).

83. En el entierro de Justo están Carme, Mateo, Martín, Noel y Manel: añadido.

3.3. ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ADAPTACIÓN

3.3.1. Estructura y enunciación narrativa.

La estructura de la novela escrita por Ignacio Martínez de Pisón, cercana a la realización de un documental audiovisual en el que cada uno de los testimonios conforma la totalidad de la obra, nos lleva a pensar, como mínimo, en la dificultad de adaptarla como producto audiovisual. Francesc Miró ha señalado que “no era tarea fácil”, por lo que las entrevistas no forman “el grueso de la acción, sino que aparecen y desaparecen de la historia para resignificar lo que vamos viendo”, lo que da a la serie “un ritmo tan estimulante como complejo” (2018). Uno de los factores que marca la relación entre la adaptación y el texto literario es la intervención o no en el título. En los ejemplos que veíamos en el inicio de nuestro trabajo podíamos identificar fácilmente la correspondencia entre la obra filmada y escrita, ya que el autor fílmico había mantenido el texto del autor literario. Mariano Barroso ha cumplido con esta tendencia a la hora de crear *El día de mañana*.

La obra de Martínez de Pisón tiene un narrador extradiegético, que recae en la voz que da pie a las entrevistas y hasta trece narradores intradiegticos, representados por quienes hablan sobre Justo. El narrador extradiegético, a su vez, actúa como narratario explícito extradiegético. En la obra de Barroso, existe un cambio de narratario respecto al texto literario. Mientras que en este desconocemos la identidad del narratario, al que hemos identificado con el narrador extradiegético, en aquel sabemos que quien está al otro lado es el periodista Manel Pérez por dos motivos, aunque no veamos su cara: en primer lugar, todas las entrevistas se realizan en su oficina del periódico, a pesar de que este detalle no se conoce hasta el capítulo 6 (minuto 28, escena 79 del 2.2.), cuando Justo decide darle información sobre la ultraderecha en Barcelona. Y, en segundo lugar, porque en el capítulo 3 (minuto 23), durante la entrevista a Nita se

le escuchará decir “¿para qué cosa?”. Manel Pérez, que en el libro es uno de los narradores intradieгéticos, aquí cumple el papel de narratario explícito intradieгético. Respecto a la narración, repite Barroso el mismo esquema que Martínez de Pisón para las entrevistas, pero con la diferencia de que utiliza solo a siete narradores intradieгéticos. La focalización externa de la novela se repite en la serie televisiva en todos aquellos momentos en los que los personajes hablan con Manel Pérez, ya que son ellos los que dan todas las informaciones sobre Justo Gil. En el resto de escenas, es decir, aquellas que nos muestran el desarrollo de los hechos ocurridos, existe un cambio de focalización externa a focalización cero y que nosotros podemos identificar con traslaciones desde el texto literario o con añadidos por parte del autor fílmico. Para este caso último caso tenemos varios ejemplos (escenas 2, 10, 28 o 49) y para aquel podemos observar lo que ocurre, por ejemplo, en las escenas 24 y 52. En la primera, momento en el que Justo dice no conocer a su primo Martín en casa del señor Nebot, utiliza prácticamente las mismas palabras tanto en la novela como en la serie: “No vuelvas a hacerme esto” y “no vuelvas a hacerme esto, ¿entiendes?” (2018, p. 101; capítulo 2, minuto 32). Y para la segunda, mientras que Eliseu es quien narra en la novela que él y Teresa se convirtieron en amantes (2018, p. 18), en la serie televisiva ella acude al piso que él habitaba como clandestino y allí mantienen relaciones (capítulo 4, minuto 38). Si queremos señalar cualquier escena significativa, como recomienda Sánchez Noriega (2000, p. 139), podemos ejemplificar esto con la muerte de Justo (escena 81). En la novela, son Manel (2018, pp. 360-361), a través del testimonio de Mateo, y Noel (2018, p. 375), como testigo, quienes dan a conocer la muerte de Justo. En la serie, ningún personaje lo hace, sino que el autor fílmico opta por la focalización cero, como hemos apuntado en la escena 82.

3.3.2. Transformaciones en la estructura temporal

La estructura temporal de la serie delata pequeñas transformaciones que la diferencian del texto literario, pero debemos tener en cuenta que existen algunas similitudes entre ambos materiales. El tiempo de los dos autores respecto al que recorre *El día de mañana* es idéntico, ya que se trata de dos obras contemporáneas (2011 y 2018) y de dos autores que,

como ha resaltado Juan Cruz, “nacieron en torno a 1960, con tres meses de diferencia” (2018).

La novela, cronológicamente, se ordena en la siguiente secuencia: 1960-1966 (capítulo 1), 1966-70 (capítulo 2), 1970-74 (capítulo 3), 1974-76 (capítulo 4) y 1976-78 (capítulo 5) (Pérez-Bustamante Mourier, 2012). En la serie de televisión conocemos las fechas de inicio de cada capítulo de dos maneras: o bien aparecen sobreimpresionadas en pantalla (capítulos 1 y 3) o bien pueden conocerse porque, de diferente forma, se obtienen datos que revelan el día exacto en el que se desarrollan las primeras escenas (capítulos 2, 4, 5 y 6). La secuencia de la serie podemos establecerla, como señalamos, a través del inicio de cada capítulo: de esta es la siguiente: 1966 (capítulo 1), 22 de julio de 1969 (Franco nombra sucesor a Juan Carlos de Borbón) (capítulo 2), 1970 (capítulo 3), 5 de septiembre de 1973 (fecha propia de la ficción, en la que se suspende la representación de Historia de una escalera, en la que participa Carme) (capítulo 4), 12 de febrero de 1974 (presentación del programa de gobierno de Carlos Arias Navarro, acto conocido como el “harakiri del Régimen”) (capítulo 5) y 23 de noviembre de 1975 (entierro de Francisco Franco) (capítulo 6). La mayor diferencia entre la novela y la serie de televisión la encontramos en el tiempo de realización de las entrevistas: en la primera, estas suceden, como mínimo, dos décadas después de la desaparición de Justo. La marca temporal más reciente se conoce gracias al testimonio de Toni Coll, que solo interviene en una ocasión. Este dice que “a finales del 96” (2018, p. 110) regresó con su madre a Barcelona. Y, en la segunda, se realizan en una fecha posterior, pero cercana, a la legalización del PCE y anterior al golpe de Estado de Tejero. Esto lo conocemos gracias a dos momentos correlativos en las entrevistas a Carme y Mateo y que giran en torno a la consolidación de la Transición: ella piensa que “si legalizaban al Partido Comunista la cosa iba en serio y sí, parece que va en serio”, mientras que él, ante este hecho, siente “miedo, pensé que los militares no iban a tolerar esto, y aún lo pienso” (Capítulo 6, minuto 45). Además la estética de los personajes nos sitúa en los momentos indicados, ya que visten ropas correspondientes con la moda coetánea y su aspecto no refleja un cambio de edad significativo.

3.3.3. Supresiones, transformaciones y añadidos en la trama

La segmentación comparativa nos revela que, de los 84 casos estudiados a través de 83 escenas –recuérdese que la número 40 la hemos fragmentado en dos–, 24 son traslaciones (9 de ellas, con mínima transformación), 22 transformaciones (de ellas, 3 temporales) y 38 añadidos. Esto supone que, en más del ochenta por ciento de las escenas analizadas, los creadores de la serie han intervenido en mayor o menor medida. Las supresiones más significativas respecto a la novela son las que atañen a la eliminación de varios personajes que intervienen a lo largo de sus capítulos. En la serie, nada sabemos de los testimonios de Pascual Ortega, Pere Riera, María Antonia Mir, Toni Coll, Marc Jordana, Hilario Lazcano y Noel León. De ellos, solo aparecen los dos últimos en la serie. Además, Manel Pérez, como ya se ha indicado, pasa de ser entrevistado a entrevistador.

Dentro de las transformaciones, no podemos decir que estas marquen una gran distancia entre Martínez de Pisón y Barroso. Se centran en pequeños detalles que se traducen en cambios de parecer de los personajes respecto a diferentes cuestiones, como la actitud de positiva de la familia de Carme ante su profesión de actriz o la muerte de su tío Agustí (escenas 37 y 59). En otros momentos, sirve para que sean otros personajes los que lleven a cabo las mismas acciones, como ocurre en la asignación de papeles en la función de Ionesco, en la que Carme es protagonista (escena 34). Y, en el apartado de los añadidos, el más significativo es el romance que viven Carme y Justo, aunque también son importantes los testimonios de Quim Nebot y Nita Castellnou, que no aparecen en la novela. Respecto al reparto de los diferentes procedimientos de adaptación en los seis capítulos, se observa que, según avanza la serie, sus guionistas intervienen en mayor medida y reducen el número de traslaciones. Por ejemplo, en el último de ellos, nos encontramos con tres de estas, cinco transformaciones y siete añadidos.

4. CONCLUSIONES

Como vemos, la serie televisiva dirigida por Mariano Barroso forma parte del corpus de adaptaciones de narrativa contemporánea que ofrecen las diferentes plataformas de VBD. Se trata de textos reconocidos

por el público lector y que acentúan las relaciones entre los campos literario y audiovisual. En la última década, el campo de la adaptación cinematográfica ha cedido parte de su espacio a las series de televisión. A pesar de que en nuestro trabajo no nos acercamos a las costumbres del consumidor, no nos gustaría olvidar este aspecto: aunque *El día de mañana* podría haber sido un material idóneo para una adaptación cinematográfica, como ya ocurrió con otra de las obras del autor hasta en dos ocasiones.

El análisis comparativo de la adaptación nos permite, especialmente a través de la segmentación comparativa de escenas, afirmar que la intervención de Mariano Barroso en la serie de televisión es significativa. Sin perder como referencia el texto de Ignacio Martínez de Pisón, del que conserva a sus protagonistas y trama principal, introduce transformaciones y añadidos que dotan al producto audiovisual de entidad propia. Este no se distancia del objetivo principal de la trama —narrar la vida de un confidente de la BPS con los últimos años del franquismo y primeros de la democracia como escenario— pero potencia los conflictos personales que apunta el autor literario, como la relación sentimental entre los dos protagonistas. Al mismo tiempo, los cambios en el narratorio permiten que, al contrario de lo que sucede en el libro, la serie se presente no como un documental, sino que tenga su propia acción a través de la focalización cero.

En definitiva, nos encontramos ante un nuevo ejemplo del éxito que, en los últimos años, han cosechado las adaptaciones de novelas españolas a series de televisión. *El día de mañana* es un producto atractivo por su trama, tejida en el marco temporal del final del franquismo y la Transición. Mariano Barroso ofrece al espectador un producto fruto de una referencia de primer nivel como Ignacio Martínez de Pisón, pero en el que deja su impronta personal, lo que hace de la serie de televisión un artificio cultural con su singularidad. Al mismo tiempo, no pierde de vista a una de las novelas más interesantes de la memoria más interesantes de la última década.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CRUZ, J. (2018, 7 julio). *El día de mañana*: instrucciones para ver una novela. *El País. Ed. Digital*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5xahzzw>
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. N. (2014). El fenómeno de la serialidad en la tercera edad de oro de la televisión. En E. Fuster (coord.), *La figura del padre nella serialità televisiva* (pp. 19-42). EDUSC.
- GONZÁLEZ ARCE, T. (2014). Realidad y artificio en *El día de mañana* de Ignacio Martínez de Pisón. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 2(1), 117-136. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5dd6tgz>
- MARTÍNEZ DE PISÓN, I. (2018). *El día de mañana*. Seix Barral.
- MIRÓ, F. (2018, 22 junio). *El día de mañana*: de la novela a la serie de televisión. *Eldiario.es*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y55yn56n>
- MOVISTAR+ & MOD PRODUCCIONES (productores). (2018). *El día de mañana* [serie de televisión]. Movistar+.
- PÉREZ-BUSTAMANTE MOURIER, A. S. (2012). Martínez de Pisón ante el mar de los teatros: Una lectura de *El día de mañana*. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, 783, 9-11.
- SAINZ BORG, K. (2020, 25 agosto). Elogio de Ignacio Martínez de Pisón. *Vozpópuli*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y28l6drn>
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2000). *De la literatura al cine: teoría y análisis de la adaptación*. Paidós.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA: ENSANCHAR EL CANON EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

DRA. RAQUEL FERNÁNDEZ COBO
Universidad de Almería, España.

RESUMEN

Para abrir la mirada a una literatura que pueda mostrar la totalidad del pensamiento e idiosincrasia del hombre americano (Noguerol, 1990) es necesario abrir el canon y, en consecuencia, discutirlo y reconstruir una nueva nómina de escritores y escritoras que les descubra a los estudiantes el carácter y las problemáticas de un continente que se les presenta como desconocido. A pesar del atractivo y la gran demanda que presenta la asignatura de Literatura Hispanoamericana en el nivel universitario –demostrada en la oferta de los planes de estudios de las universidades españolas–, no encontramos una formación acorde en el nivel secundario que sirva de puente entre ambos niveles, ya que los autores –en su mayoría hombres– que se recogen en los manuales de secundaria se reducen, podemos afirmar, al estudio del fenómeno literario del “boom” (representado vagamente por Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa y Julio Cortázar). Por eso motivo, este trabajo de innovación docente tiene el objetivo de ensanchar el canon y proponer una serie de autores y textos que le permita al alumnado de educación secundaria entender algunos principios sociológicos e históricos de un continente diverso, complejo e imposible de sistematizar a través de unas características literarias comunes, a excepción de la unidad idiomática. Así, diseñamos un taller de creación literaria con un corpus de tres autores del género fantástico: Amparo Dávila, Fernando Iwasaki y Tomás Downey. Dicha selección de autores y textos permitirá que los alumnos conozcan los caminos que ha tomado el género en la actualidad: los juegos con el lenguaje, la utilización del miedo como una herramienta ideológica para criticar el sistema, pero también para distanciarse de él, a través de la ironía y el humor. Para el desarrollo de las actividades aplicamos varias metodologías activas en las que se utilizan elementos del juego y uso de las TIC para buscar información y producir contenido digital por parte de los estudiantes, lo que ayudará –además– a sistematizar los conocimientos, así como a mejorar las habilidades de expresión escrita en lengua española.

PALABRAS CLAVE

Literatura hispanoamericana, narrativa fantástica, taller literario, canon, metodologías activas.

INTRODUCCIÓN

Por enseñar literatura se ha entendido tradicionalmente la transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras consideradas como un patrimonio nacional y, junto a ello, el adiestramiento en determinados métodos de análisis y comentarios de textos. Pero un cambio de perspectiva en el qué y cómo enseñar conllevó la sustitución del término “enseñanza de” por “educación literaria”, que entiende que el objetivo no es ya transmitir conocimientos sobre la historia de la literatura, sino formar lectores competentes. Así, las directrices generales del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, en el caso de la asignatura de *Lengua castellana y literatura*, establecen que el bloque que lleva por título *La educación literaria* engloba la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de habilidades y destrezas que el alumno necesita desarrollar para leer de forma competente los textos y, así, poder disfrutarlos y extender la práctica de lectura fuera del aula. La educación literaria entiende que la lectura implica una respuesta afectiva y sitúa, por tanto, la experiencia literaria como aquél objetivo fundamental que se debe promover en el lector. El maestro debe, de este modo, armar un corpus de textos que logre conectar e identificarse con el alumnado, que se acerque a su experiencia vital; en definitiva, que le descubra nuevos mundos. Además, esos textos deben proporcionar un reto intelectual para que, al tiempo que disfruten, lleguen a ser lectores competentes y cultos. Lograr eso en un mundo globalizado, intercultural e hiperconectado a través de las TIC implica el doble reto de formar a los alumnos no solo en competencia literaria, sino en otro tipo de *competencias clave* necesarias para el desarrollo personal, social y profesional.

También se nos plantea como un reto encontrar a aquellos textos que despierten interés y provoquen goce estético en el alumnado. Por ello, es importante analizar qué les gusta a los jóvenes, qué tipo de ficciones consumen día a día fuera del entorno académico para saber, en definitiva, qué tipo de textos podemos utilizar en el aula para conectar con sus gustos y experiencias personales y que, al mismo tiempo, esos textos les hagan reflexionar sobre las representaciones de la realidad, sus límites y grietas.

A lo largo de la ESO, los contenidos están distribuidos de manera progresiva con una visión cronológica desde la Edad Media hasta el siglo XX a través de la selección de textos significativos, pero sin profundizar demasiado en la relación obra literaria y contexto sociocultural y sin hacer mención explícita a las obras y los autores del otro lado del océano. Por ese motivo, planteamos una propuesta de innovación didáctica que pretende introducir la teoría del género fantástico y algunos autores latinoamericanos representativos del género durante finales de siglo XX y principios del XXI que no se contemplan en el canon escolar. La selección realizada para esta propuesta permitirá al alumnado de educación secundaria entender los caminos que ha tomado el género en la actualidad, vislumbrar el horizonte común de una literatura trasatlántica que va más allá de nuestras fronteras geográficas y, así, ampliar la visión que tienen del mundo y, por último, comprender algunos principios sociológicos e históricos de un continente diverso e imposible de sistematizar en unas características comunes. Todo ello mientras gozan y se dejan sorprender por una literatura que les plantea grandes desafíos intelectuales a través del lenguaje.

2. BREVE MARCO TEÓRCIO

2.1 EL GÉNERO FANTÁSTICO

Lo primero es saber qué se define como fantástico, porque un vistazo a ferias del libro, certámenes literarios y ordenamiento y disposición del género en las distintas librerías señala que existe un gran caos sobre su delimitación y que se utiliza como una especie de estantería donde se sitúan aquellas obras que los lectores no sabemos muy bien dónde colocar. Así, obras como *Crepúsculo*, *El señor de los anillos*, *Harry Potter* o *Juego de tronos*, por señalar las más populares, no deberían clasificarse dentro del género fantástico puesto que proponen mundos que tienen sus propias reglas y dentro de las cuales todo es posible. Por tanto, lo primero que debemos clarificar cuando se trata el género en el aula es de qué hablamos cuando hablamos del género fantástico.

Algunos críticos como Louis Vax consideran el miedo como característica indispensable del género. Del mismo modo, también para H.P

Lovecraft “un cuento es fantástico si el lector experimenta una sensación de temor y terror, la presencia de mundos y presencias insólitas” (1984: 16). No obstante, la mayoría de los críticos coinciden en señalar que lo fantástico reside en el elemento sobrenatural y no en el sentimiento de temor o angustia. Entendiendo aquí por sobrenatural todo aquello que transgrede las leyes que gobiernan nuestro mundo. Lo fantástico es, como acertadamente apunta Callois un *juego* que “traduce el miedo ante la transgresión de una aparente realidad de un mundo que se quiere controlar” (1970: 12). Todos compartimos culturalmente una idea de realidad y esta idea va a ser transgredida, lo que produce en el lector una intensidad emocional de terror, miedo, angustia, peligro, desconcierto, etc. Es la transgresión, por tanto, la característica fundamental que un texto debe cumplir para clasificarse como género fantástico. ¿Por qué nos da miedo? Porque no puede suceder. La realidad se nos vuelve inestable y provoca esa sensación fantástica.

El interés de la crítica por abordar esta transgresión fantástica se ha centrado mayoritariamente en indicar los temas canónicos del género (nivel de los contenidos) y la predilección por representar determinados recursos formales (nivel semántico y gramatical), olvidando por completo la transgresión que se genera desde el propio lenguaje. Así, Todorov en *Introducción a la literatura fantástica* plantea que para analizar todo texto fantástico es necesario establecer tres niveles de análisis: semántico, sintáctico y verbal, cada uno de los cuales tiene sus propios recursos y procedimientos formales. De igual modo Rosa Campra afirma que “no existe lo fantástico sin la presencia de una transgresión: sea a nivel semántico, como superación de los límites entre dos órdenes dados como incomunicables; sea a nivel sintáctico, como ruptura o carencia de funciones en sentido extenso; sea a nivel verbal, como negación de la transparencia del lenguaje” (2001: 157). La diferencia de la teoría de Todorov y la de Campra es que, según ella, la transgresión sintáctica puede surgir de una ruptura en la organización de unos contenidos no fantásticos que distorsionen igualmente la realidad y nuestra concepción de mundo. Además, Todorov postula que no hay un género fantástico más allá del siglo XX desde la aparición del psicoanálisis y, plantea que el género termina con *La metamorfosis* de Kafka. La propuesta de Campra, en

cambio, propone que lo fantástico se concentra en el nivel verbal y piensa, al igual que Erdal Jordan, que hemos pasado de un fantástico semántico en el XIX a un fantástico del discurso en el siglo XX. Es decir, al intentar hilvanar una historia del género fantástico que explique la continuidad entre los relatos fantásticos del XIX llenos de monstruos, vampiros y otras presencias insólitas, y los relatos fantásticos del siglo XX que carecen (supuestamente) de esa dimensión terrorífica, ha surgido la diferencia entre lo *fantástico de percepción* y lo *fantástico del discurso o del lenguaje*, como prefiere llamarlo Erdal Jordan. Lo fantástico de percepción va ligado a la confianza de que el lenguaje puede representar la realidad identificando siempre el significado con el significante; mientras que lo fantástico del lenguaje nace de la ruptura y desconfianza entre la relación lenguaje/mundo. Ahora el lenguaje no sirve para representar la realidad porque esta no es única, sino múltiple y cambiante. Ya Callois escribía:

Si la realidad es cambiante, lo son también sus reglas y sus representaciones, con que podemos afirmar que las categorías de *realismo* y *fantástico* resultan necesariamente históricas, dado que los sistemas convencionales son evidentemente tributarios de la historia, no pudiéndose establecer con validez para todas las latitudes. (1970: 45)

Esa desconfianza en el lenguaje explica que para Campra y Jordan la transgresión se concentre en el nivel verbal: si significado y significante mantienen una relación inmotivada entonces estamos admitiendo que el sistema lingüístico es autónomo y que, por tanto, el lenguaje es una realidad en sí misma con gran poder. De ahí que ya no sea necesaria la aparición del elemento sobrenatural porque la transgresión se puede generar simplemente por las incoherencias y falta de nexos entre los elementos de la realidad porque “a diferencia de lo fantástico del XIX lo neofantástico no trata de destruir la realidad mediante la irrupción de lo sobrenatural, sino ofrecer intuiciones acerca de una realidad más profunda. Lo neofantástico respondería a una concepción inédita de la realidad, según el cual al margen de la realidad existirían otra realidad” (Roas, 2002: 43).

3. ENSANCHAR EL CANON A TRAVÉS DEL TALLER DE CREACIÓN LITERARIA: PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra intención es ofrecer un corpus nuevo de obras que plantean un conflicto entre lo posible y lo imposible con el objetivo de que el alumnado se familiarice con los rasgos y problemas que plantea el género fantástico a través de un taller de creación literaria. Podemos afirmar que la producción fantástica tanto en España como en Latinoamérica sigue un mismo camino, pero, en este caso, por el empeño de ofrecer una mirada transatlántica de la literatura, presentamos a tres autores latinoamericanos: Amparo Dávila (México, antología de cuentos de los años 60 y 70, *El huésped y otros relatos siniestros*, 2018, ilustrado por Santiago Caruso), Fernando Iwasaki (Perú, selección de *Ajuar funerario* 2004) y Tomás Downey (Argentina, selección de *Acá el tiempo es otra cosa* 2013). Estos autores nos van a servir para mostrar tres características fundamentales del camino que ha tomado lo fantástico hasta la actualidad:

1. Explorar lo posible y lo imposible ligado a una crítica feminista. La selección de los cuentos de Amparo Dávila nos permite una lectura crítica del sistema patriarcal.
2. Conexión entre lo fantástico y el humor. El fantástico del XIX es terrorífico y muy atroz pero, en nuestro tiempo son necesarios otros códigos para representar nuestra realidad. Así, la selección de microrrelatos de Fernando Iwasaki nos sirve para mostrar que, en el fantástico del siglo XXI, el humor se mezcla con el terror para dar respuesta a los problemas del hombre contemporáneo.
3. Literalización de la metáfora. Una de las características más importantes del fantástico actual es que se sitúa en el nivel verbal: la ambigüedad del lenguaje, convertir el lenguaje figurado en lenguaje literal, su función “performativa” para transformar la realidad es fundamental en la selección de textos de Downey e Iwasaki.
4. Con el estudio de estos tres rasgos del género pretendemos también que los alumnos realicen una lectura crítica en la que

se desmantelan y desmitifican algunas de nuestras creencias y tabúes sociales.

3.1 OBJETIVOS

Siguiendo las directrices generales estipuladas en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* los objetivos de la propuesta son los siguientes:

- Destacar la importancia del cuento y la microficción fantástica hispanoamericana como herramienta didáctica.
- Favorecer la lectura y comprensión obras literarias cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.
- Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.
- Fomentar el gusto y el hábito por la lectura.
- Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.
- Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en digital sobre el tema propuesto, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.

3.2 METODOLOGÍA

Aplicaremos una metodología activa y dinámica: el método *flipped classroom* o “clase invertida” para la explicación de los contenidos teóricos, y organizaremos el trabajo por talleres de creación literaria para que los alumnos construyan el conocimiento sobre los textos a partir del intercambio y la interpretación social. El aprendizaje cooperativo

incrementará la participación, la reflexión, las habilidades lingüísticas y las respuestas afectas que generan las lecturas. Además, se utilizarán elementos del juego y el uso de las TIC para buscar información y producir contenido digital por parte de los estudiantes, lo que ayudará a sistematizar los conocimientos, así como a mejorar las habilidades de expresión escrita en lengua española y el desarrollo de la imaginación y el juicio crítico.

3.3 PROPUESTA DE ACTIVIDADES

3.3.1 Amparo Dávila: el horror de lo cotidiano

La obra de Amparo Dávila aúna muy bien el fantástico puro (del siglo XIX) y el fantástico conceptual y del lenguaje (del siglo XX). Hemos seleccionado el cuento “El huésped” no solo por ser su cuento más emblemático, sino porque nos permite realizar una crítica al sistema patriarcal y a los modos de representación de la mujer sometida por él. Se trata de realizar una lectura del cuento en clave metafórica: el huésped simboliza el marido que retorna en una figura de poder porque ella debe servirlo a él.



Figura 1: “El huésped”, ilustrado por Santiago Caruso.

Fuente. El huésped y otros relatos siniestros, Fondo de Cultura Económica, 2018, 40-41.

La lectura del ilustrador, Santiago Caruso, es que el marido retorna alcoholizado, por eso dibuja al personaje casi como un aparato digestivo. “Un tipo que tiene la ropa pero después por dentro es solo una dentadura. En la ilustración mantuve los ojos porque son importante en el relato; los ojos que brillan en la oscuridad. También son ojos de borracho”, declara Caruso en una entrevista (cit. en Fernández-Cobo, 2021). Ese huésped es una metáfora de su propio marido ya vuelto un extraño que reclama, al que hay que atender y proveerlo y, en ese sentido, la solución del relato de dejar de proveerlo —de alimentarlo— es una manera interesante de cortar con esa estructura.

Quizás la diferencia de Dávila con otros autores de lo fantástico es el hecho de que es una mujer escribiendo en un México de los años 50 donde no tiene las relaciones y la autoridad que tiene el hombre escritor. Así, en Dávila lo que aparece es un enrarecer todo, aquello que no puede o no quiere explicitar y entonces el horror de lo cotidiano se potencia en la posibilidad que la metáfora y los símbolos le brindan como recurso literario. Dávila trabaja literariamente en sus cuentos con las estructuras de las evocaciones oníricas que le permiten enrarecer algo que ella debe saber bien que es pero no cuenta. En sus cuentos lo fantástico funciona a través de la elipsis —aquello que oculta—, de forma que el elemento transgresor que produce el miedo no está ahí, no es un elemento o una cosa, sino que depende de la mirada del narrador, de la propia experiencia de quien nos cuenta el relato.

Sus cuentos, podemos afirmar, son muy corporales, es decir, el enrarecimiento de la percepción y lo fantástico aparecen porque hay un cuerpo femenino acongojado y afligido en el contexto de la narración. La elipsis, en este caso, también tiene que ver con la propia sensibilidad femenina, ya que es algo menos sencillo de ser explicitado porque siempre es hacia el interior y, entonces, eso que la mujer no puede decir aparece de forma horrorosa, pero también abstracta, líquida y, de este modo, es menos identificable. Por tanto, el uso del fantástico tiene el objetivo de expresar la incomunicación con el otro; el sentimiento de incomunicación con el otro y está relacionado íntimamente con el conflicto entre la femineidad y la sociedad patriarcal, sobre todo en un lugar como México. Para explicar esa cuestión el cuento “El último verano” es idóneo. Es una mujer

que queda embarazada de nuevo teniendo ya un montón de hijos. Ella no espera a ese nuevo hijo, pero la sociedad le impide negarse a la maternidad y, entonces, le genera un delirio en donde siente que una cosa monstruosa que la persigue y quiere destruirla. Ante tal amenaza ella toma la decisión del suicidio y se prende fuego. Comete un acto atroz y condenable, pero también, desde una lectura actual, podemos discutir y comprender por qué toma tal decisión. Puesto que lo que Dávila cuenta realmente es la imposibilidad de comunicarse con los otros, no por prohibición explícita sino porque hay un modelo social de mujer en el que el personaje femenino está inscrito y no puede discutir. La única solución en los relatos de Dávila es que la existencia de la mujer se vuelva monstruosa, o que termine en violencia y locura.



Figura 1: "El último verano", ilustrado por Santiago Caruso.

Fuente. El huésped y otros relatos siniestros, Fondo de Cultura Económica, 2018, 78.

Por tanto, en el “Taller 1” podemos plantear estos cuentos fantásticos desde una línea de lectura feminista y trabajar el rol de la mujer como un sujeto sometido para poder interpretar las abstracciones horrorosas de sus relatos.

TALLER 1: CREACIÓN LITERARIA “EL HUÉSPED” y “EL ÚLTIMO VERANO”	En este taller realizamos una modificación de los textos. Creamos una nueva versión del cuento “El huésped” y “El último verano” donde los personajes adquieren otros roles.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las distintas partes del cuento. - Identificar los elementos de transgresión que hacen del cuento un cuento fantástico. - Conocer la situación social de la mujer en México. - Desarrollar la creatividad y la imaginación. - Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría sobre el cuento fantástico. - Roles sociales de los personajes. - Lectura de obras seleccionadas. - Creación y redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de otros textos del género.
Metodología Agrupación	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres. - Aprendizaje cooperativo. - Lectura individual de los cuentos. - En grupos de máximo 5 personas realizamos una lectura compartida de los cuentos, un posterior coloquio sobre la interpretación y los pactos sobre nuevos sentidos para el cuento que cada uno de los grupos quiera darle.

3.3.2 Fernando Iwasaki: el humor fantástico

Los relatos del escritor peruano, afincado desde hace más de diez años en Sevilla, siempre juegan con nuestras expectativas, con lo que uno espera. Por eso sus microrrelatos tienen esos títulos que se mueven entre las tradiciones y las leyendas urbanas que todos conocemos: “La mujer de blanco”, “La casa embrujada”, “La habitación maldita”, etc. Además,

algo novedoso en lo fantástico de Iwasaki —y que están haciendo otros escritores de lo fantástico como David Roas o José M. Merino en España— es utilizar el humor mezclado con el miedo. Algo que durante mucho tiempo fueron dos campos totalmente irreconciliables, ahora se reúnen para generar un efecto que siga siendo subversivo pero que a través de la ironía y la parodia funcionan justamente para subvertir nuestra noción de realidad y de estabilidad. En “Peter pan” se da cuenta de cómo la mirada infantil de un niño no distingue entre la realidad y la ficción. En concreto, la perspectiva infantil no entiende que el lenguaje es una manera de representar la realidad sino que necesita que el lenguaje (“soy el hijo del Capitán Garfio”) se corresponda literalmente con la realidad. De modo que el microrrelato muestra que el lenguaje influye en la realidad y construyendo una nueva. Este recurso, como veremos en el apartado siguiente, se denomina literalización de la metáfora, pero no tendría efecto sobre el lector si no reconociera las referencias intertextuales del relato que provocan un efecto irónico y humorístico. El niño que, como Peter Pan, no quiere crecer porque quiere y, por tanto, no puede ni tiene la capacidad de ser responsable o maduro comete el acto e ingenuo al mismo tiempo, de cortarle la mano a su padre. Es el padre quien, como un superhéroe, tiene la función de proteger y de cuidar a su hijo de las agresiones que éste recibe en el colegio: “Si yo fuera hijo de Conan, Skywalker o Spiderman entonces nadie volvería a pegarme en el recreo”. Así, el niño no comprende el horror del acto de cortarle la mano a su padre porque ha conseguido lo que todo niño necesita: seguridad y protección. Iwasaki muestra así la perversión de la inocencia infantil. Otras de las referencias del relato les instará a los alumnos a buscar la auténtica identidad que se esconde sobre estos nombres: “Que se cuiden Merino, Salazar y Gómez, porque ahora soy el hijo del Capitán Garfio”. Es evidente el guiño a los escritores José María Merino, Salvador Salazar Arrué y Gómez de la Serna.

Todos los relatos del escritor peruano ofrecen lecturas y guiños interesantes, pero señalamos “La mujer de blanco” por ser un texto particular en donde la voz del monstruo toma la palabra. Iwasaki invierte el dogma y subvierte los propios códigos de lo fantástico para renovar el género.

TALLER 2: “TODOS SOMOS SUPERHÉROES”	<p>1. El humor: creamos en grupo un microrrelato utilizando el humor y la intertextualidad a través del tema de los superhéroes.</p> <p>2. Subversión de la tradición: creamos de manera individual un microrrelato donde se subvierte alguna tradición latinoamericana. La actividad se plantea de modo lúdico y, una vez que cada miembro tiene su propio relato, deben realizar una lectura en voz alta y el resto de la clase debe identificar la tradición que se representa en dicho relato.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las distintas partes de un microrrelato. - Identificar los elementos del género fantástico. - Trabajar la lectura y la escritura intertextual. - Usar las TIC en el proceso de aprendizaje. - Estimular la investigación y la curiosidad por la cultura y las tradiciones latinoamericanas. - Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría sobre el género fantástico. - La intertextualidad. - Historia del género fantástico. - Lectura de obras seleccionadas. - Creación y redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de otros textos del género.
Metodología Agrupación	<p>Talleres. Aprendizaje cooperativo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura individual de los microrrelatos. 2. Creación grupal de un microrrelato que será publicado al blog literario de clase.

3.3.3 Iwasaki y Downey: la literalización de la metáfora

El escritor Fernando Iwasaki es uno de los autores fantásticos que con más maestría ha empleado el recurso de literalización de la metáfora en sus microrrelatos. Dicho recurso consiste en darle un sentido literal a las metáforas más coloquiales de uso cotidiano, emplear un lenguaje “performativo” que modifique realmente la realidad. “La cueva” es el microrrelato más ejemplar. El narrador es un niño que juega con sus hermanas a que la cama es una cueva, pero termina cruzando a otra realidad en

donde el juego que comienza como un juego del lenguaje —cama= iglú, cama= cueva, la cama se torna cueva finalmente— se hace realidad. En ese suceso se muestra un doble juego: por un lado, la metáfora en donde la cama se convierte literalmente en una cueva y, por otro, el lector debe preguntarse de dónde nos llega la voz del otro que está al fondo de la cueva, no solo el protagonista ha pasado al otro lado, sino que se muestra esa grieta en lo real a través de la voz que nos llega desde el fondo de la cueva. “He oído que mamá ha muerto”, dice el narrador señalando una grieta entre dos realidades que se cruzan.

Los seres humanos organizamos la experiencia en nuestra mente por medio de conceptos que son ordenados y estructurados en nuestra memoria con ayuda de los sistemas de metáforas. Son, sobre todo, metáforas que nos ayudan a orientarnos espacialmente y nacen de nuestra constitución física y la experiencia empírica (por ejemplo: arriba/abajo). Necesitan un referente pragmático para poder entenderse en su totalidad. Por tanto, podemos decir que lo fantástico es un fenómeno lingüístico que está vinculado íntimamente con el conocimiento de las personas, con su experiencia. De forma que el componente pragmático del género es fundamental. Así, los conceptos de arriba/debajo, fondo/superficie y todo lo relativo a la posición y al movimiento son conceptos que emergen de nuestra experiencia espacial afectiva. Esa emoción que se disfraza con los presentes conceptos espaciales se puede interpretar como una regresión al útero materno en la que no percibimos el miedo, sino la sensación contraria de seguridad y amparo que un niño siente cuando está junto a su madre. De ahí la perspectiva infantil del relato y la referencia al vínculo familiar: (“me gustaba jugar con mis hermanas”) y sobre todo maternofilial (“He oído que mamá ha muerto”). El lector no percibe que el narrador sienta miedo, angustia o inquietud ante la noticia de la muerte de la madre porque las referencias espaciales han invertido la sensación de desamparo; porque está a salvo dentro de la cueva.

En el caso del escritor argentino Tomas Downey hemos seleccionado para esta propuesta un cuento de *Acá el tiempo es otro cosa* titulado “La nube” (véase anexo 3). El libro obtuvo el Premio Hispanoamericano de cuento García Márquez (2016) y el premio del Fondo Nacional de las artes (2013). Este cuento muestra un mundo perturbador, siniestro —

tal y como describía Freud lo siniestro *Das Unheimliche*— que oscila, de modo muy similar a Dávila, entre lo que se manifiesta y lo que debería permanecer oculto, porque si la narración develara el motivo de la amenaza se rompería el efecto fantástico. Como indica el título del libro, el tiempo es tema central del género fantástico y, en este cuento, se trata en una triple acepción: como período, como fenómeno climático y como fenómeno del lenguaje. Pues el tiempo representa la espera de la lluvia que lleva a la locura, la humedad que marca el paso del tiempo. Así, aparece de manera progresiva primero la bruma, después la humedad, luego los caracoles, más tarde las babosas... hasta que poco a poco todo se lo destruyendo.

TALLER 3: "NO PUEDE SER PERO ES"	<p>1. Creación individual de un microrrelato utilizando el recurso de la literalización de la metáfora. El tema principal será discutido y votado por el grupo clase.</p> <p>2. Creación grupal de un cuento utilizando el recurso de la literalización de la metáfora. Debe tener mínimo 3 páginas y máximo 5 y debe centrarse en el tema del tiempo, fundamental para el género fantástico.</p>
Objetivos	<p>Identificar los elementos de transgresión de los relatos que hacen del cuento un cuento fantástico.</p> <p>Conocer e identificar uno de los procedimientos esenciales del género fantástico: literalización de la metáfora.</p> <p>Desarrollar la creatividad y la imaginación.</p>
Contenidos	<p>Teoría sobre el cuento fantástico.</p> <p>La metáfora.</p> <p>Lectura de obras seleccionadas.</p> <p>Creación y redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de otros textos del género.</p>
<p>Metodología</p> <p>Agrupación</p>	<p>Talleres.</p> <p>Aprendizaje cooperativo.</p> <p>1. Lectura individual de los cuentos</p> <p>2. En grupos de 5 hacemos:</p> <p>a) una lectura compartida.</p> <p>b) coloquio sobre interpretación y pactos de cada uno de los miembros del grupo.</p> <p>c) creamos una lista de metáforas, la metáfora seleccionada por la totalidad de los de grupos deberá desarrollarse como tema principal en los cuentos creados por cada uno de los grupos.</p>

3.4 EVALUACIÓN DEL TALLER

Los objetivos propuestos se verificarán mediante la realización de las exposiciones grupales de cada uno de los talleres de creación literaria propuestos. Se aplicarán algunos instrumentos como pruebas iniciales sobre los conocimientos del género, test de lecturas y trabajos grupales realizados con alguna de las herramientas que ofrecen las TIC, como blogs, wikis y otro tipo de creación de contenido digital. Ello favorecerá la comunicación entre los alumnos, el trabajo cooperativo, la participación y la responsabilidad. Cada una de las etapas del taller se verificará mediante la sistematización de las experiencias y recolección de los productos para retroalimentar los procesos. La sistematización se realizará en el blog creado para la asignatura, permitiendo, de este modo, la libre creación y el desarrollo de la imaginación de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Aprovechando el éxito de novelas como *Harry Potter*, *Crepúsculo* o *Juego de Tronos*, hemos llevado la teoría de la literatura fantástica a las aulas de secundaria a través de la selección de un corpus de tres autores latinoamericanos: Amparo Dávila, Fernando Iwasaki y Tomas Downy. Es cierto que podríamos seleccionar a otros autores fundamentales del género fantástico como Elena Garro, Rosario Ferré, Augusto Monterroso, Fernanda García Lao, Federico Falco, Ana María Shua, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, entre otros, pero, en definitiva, esta selección de microficciones y cuentos nos ayudan a mostrarle al alumnado especialmente dos cuestiones: por un lado, que lo fantástico no es un sistema de reglas —un dogma— sino que es una manera de abordar la realidad desde otro punto de vista. La utilización del miedo es una herramienta ideológica y moral de las que se han servido muchas doctrinas y, ante tal adoctrinamiento, solo cabe la ironía y la distancia que, desde una perspectiva humorística, nos invita a realizar una nueva lectura de las costumbres y las tradiciones. Por otro lado, que el género conecta con los gustos e intereses de los jóvenes lectores, pues les impacta, les provoca con el guiño y la intertextualidad, les incita —como un juego— a perseguir las incógnitas planteadas por el lenguaje, les suscita la curiosidad por seguir leyendo y, por tanto, este corpus de autores fantásticos es una

manera de enseñar literatura disfrutando y cultivando el hábito lector. Así, en un futuro, cuando afronten la lectura un nuevo texto fantástico tendrán las destrezas y habilidades suficientes para no perderse entre los desafíos lingüísticos de la angustia y el terror.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLOIS, R. (1970). *Imágenes. Imágenes... ensayos sobre la función y los poderes de la imaginación*, Edhasa.
- CAMPRA, R. (2001). Lo fantástico: una isotopía de la transgresión. David Roas (ed.), *Teorías de lo fantástico*, Arco/Libros, 153-191.
- DÁVILA, A. (2018). *El huésped y otros relatos siniestros*. Ilustraciones de Santiago Caruso, Fondo de Cultura Económica.
- DOWNEY, T. (2016). *Acá el tiempo es otra cosa*, Interzona Editora S. A.
- ERDAL JORDAN, M. (1998). *La literatura fantástica. Evolución del género y su relación con las concepciones del lenguaje*, Editorial Tiempo Contemporáneo.
- FERNÁNDEZ COBO, R. (2014). Lo fantástico como relación entre lenguaje, mente y mundo: un enfoque cognitivista en los microrrelatos de Fernando Iwasaki, *Tonos Digital*, 22, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434539>
- (2021). El horror de lo cotidiano en *El huésped y otros relatos* de Amparo Dávila. Entrevista con el ilustrador Santiago Caruso, *Arte, individuo y Sociedad* [en prensa], Universidad Complutense de Madrid.
- IWASAKI, F. (2004). *Ajuar funerario*, Páginas de Espuma.
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*, Colección Teorema, Cátedra.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcfi9d9>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2015). “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”,

Boletín Oficial del Estado, núm. 3, sección I. Recuperado de <https://tinyurl.com/q6agrpo>

- MORENO, J. E. (2008). Presencia de la literatura hispanoamericana en el bachillerato español. Estado actual de la cuestión. En V. Cervera Salina y M. D. Adsuar Fernández Murcia (eds.), *Alma América: in honorem Victorino Polo, Vol. II*, Universidad de Murcia, 101-128.
- NOGUEROL, F. (1990). Didáctica de la literatura hispanoamericana: problemas y métodos. Congreso de la Sociedad española de la lengua y la literatura, 513-516. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/75433>
- ROAS, D. (2001). La amenaza de lo fantástico. En David Roas (ed.), *Teorías de lo fantástico*, Arco/Libros, 7-44.
- (2006). Hacia una teoría sobre el miedo y lo fantástico. *Semiosis*, vol.II, 3, 95-116.
- TODOROV, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*, Premiá Editora.
- Vax, L. (1973). *Arte y literatura fantásticas*, Eudeba.

CHINA DESDE LA MEMORIA: LUGARES VIVIDOS Y LUGARES RECREADOS EN LOS RELATOS CORTOS DE HA JIN

DRA. BLASINA CANTIZANO MÁRQUEZ
Universidad de Almería, España

RESUMEN

Bajo el pseudónimo literario de Ha Jin, se esconde Jīn Xuěfēi, escritor nacido en la provincia de Liaoning (China, 1956) que publica su obra en inglés. La trayectoria vital, académica y profesional de Ha Jin transcurre entre su lugar de nacimiento, China, y Estados Unidos, país de residencia por elección propia. El hecho de abandonar su país y trasladarse como estudiante de postgrado a Estados Unidos (1985) le proporciona un distanciamiento geográfico y cultural que le permite plantearse ciertas cuestiones personales, políticas y sociales que tienen su punto de inflexión tras los incidentes ocurridos en la Plaza de Tiananmen (junio, 1989). Ante la gravedad de la situación y su rotunda oposición a estos hechos, Ha Jin toma una decisión arriesgada y definitiva: no regresar a su país y establecerse en Estados Unidos. En este país de acogida, culmina su formación académica y profesional, a la vez que desarrolla una prolífica carrera literaria en lengua inglesa. Además de poesía, ensayo y novela, destacan sus relatos cortos, objeto de estudio de este trabajo.

La publicación de las cuatro colecciones de relatos de Ha Jin sigue una trayectoria espacio-temporal que sigue y se corresponde con su experiencia vital: desde sus vivencias y recuerdos personales en China, pasando por su emigración a los Estados Unidos hasta concluir con su adaptación al mundo occidental. Así, *Ocean of Words* (1996) está ambientada en la frontera con Rusia y recoge relatos relacionados con sus años de vida castrense en el ejército popular chino. Las historias de *Under the Red Flag* (1997) tienen lugar en distintas poblaciones de la China rural y se observa la coexistencia de los nuevos valores impulsados por la Revolución Cultural junto con aquellas creencias y tradiciones ancestrales que se pretendían eliminar. A caballo entre oriente y occidente, con algunos signos de aperturismo y coincidencias, *The Bridegroom* (2000) alberga relatos donde ya se vislumbra el salto de un mundo a otro. Su última colección de relatos, *A Good Fall* (2009) trata exclusivamente sobre los problemas de la emigración, el cambio y la adaptación de los inmigrantes chinos en Norteamérica.

Desde su exilio en Estados Unidos, Ha Jin rememora y construye la China de su infancia y juventud, e imagina su presente. Combinando vivencias y lugares reales con otros imaginados, evocados, incluso idealizados, Ha Jin construye un escenario

literario particular cuyo análisis supone el objeto fundamental de este trabajo: distinguir los lugares reales de aquellos específicamente creados para sus relatos; analizar la geografía y los escenarios de China que utiliza el autor.

PALABRAS CLAVE

literatura norteamericana, memoria, identidad cultural, China.

INTRODUCCIÓN

Exiliado en estados unidos desde 1990 y escritor en lengua inglesa por propia decisión, Ha jin siempre ha mantenido un fuerte lazo de unión con china, el país y la cultura de sus orígenes. De hecho, a comienzos de su carrera literaria, se califica y define como un escritor chino que escribe en inglés:

certainly, China is my homeland.. I belong to China. I´m still a Chinese citizen. I am a writer living in America, writing in English, but I´m a Chinese writer. A writer´s nationality is very important in the work that he/she produces (Abramiam, 1992, p. 125)

En su caso, en el de su literatura también, Ambos países, ambas culturas confluyen de forma indisoluble no ya en la forma de construir su ficción, sino en el uso de una lengua que no es del todo propia:

No one can choose where to be born, and most times our lives are shaped by circumstances. In my case, my Chinese origin more or less determines my adversities and advantages as a writer. Nevertheless, life is also about choices. The choices we made shape our destinies as well. My decision to write in English led to a treacherous road that runs in the margins between two cultures and two languages (en cheung, 2012, p.1)

Su andadura literaria había comenzado ya en china con la publicación de algunos poemas en su lengua materna, de los que, en retrospectiva, no se siente muy orgulloso. Tras su llegada a estados unidos para continuar su formación académica, escribe su primer poema en lengua inglesa: “the dead solier’s talk”, como actividad de un taller de poesía en la universidad de brandeis. Ante los elogios y recomendación de su

profesor, consigue que sea publicado en *The paris review* (nº 101, winter 1986), hecho que le anima a seguir cursos de escritura creativa e iniciar una carrera literaria en los estados unidos. Ya entonces, toma la decisión de escribir en inglés, no ya por ampliar sus posibilidades de publicación y recepción, sino porque la lengua inglesa le resulta más directa y natural que el chino, más cercana al habla cotidiana, algo que coincide con sus intereses literarios:

English has more flexibility. It's a very plastic, very shapeable, very expressive language. In that sense it feels quite natural. The Chinese language is less natural. Written Chinese is not supposed to represent natural speech, and there are many different spoken dialects that correspond to the single written language. (en fay, 2009).

en definitiva, puede afirmarse que ha jin se siente cómodo con esta elección del inglés como lengua instrumental de sus relatos. Es más, se siente legitimado a hacer uso de ella, como heredero de una larga tradición de escritores no nativos que desarrollaron su producción en esta lengua de acogida:

I do belong to a different tradition, the tradition established by Joseph Conrad and Nabokov in the English language. In this sense, the term "Orientalism" is irrelevant. I write in English and mean to claim my existence in this language (EN CHENG, 2008, P. 4)

1. HA JIN: BREVES APUNTES BIOGRÁFICOS

Jīn Xuěfēi, NOMBRE REAL DEL AUTOR, NACE en la provincia de Liaoning en el seno de una familia humilde, EL 21 de febrero DE 1956. tuvo una infancia itinerante por diferentes provincias del país como consecuencia de los continuos desplazamientos de su padre, un oficial del Ejército Rojo. Situación que le hizo tomar contacto con lugares, costumbres y tradiciones de la china rural durante sus primeros años de juventud.

Aunque fue escolarizado a los siete años, Su educación se vio interrumpida por la proclamación de la gran revolución cultural del presidente Mao Zedong (1966), iniciándose un periodo de diez años en el que toda formación académica y cultural queda paralizada, los centros educativos

cerrados y los jóvenes frente a pocas posibilidades de futuro. ante un panorama tan desalentador, ha Jin optó entonces por alistarse en el ejército rojo, donde sirvió entre 1969 y 1975, “I served in the Chinese army, and the army was called The People's Army, so we were from the people and supposed to serve the people ” (GoGwilt, 207). esta etapa castrense transcurrió en un puesto fronterizo entre Manchuria y la Unión Soviética, tiempo que aprovechó también para leer grandes autores de la literatura universal vetados por las autoridades: Cervantes, Tolstoi, Dostoievski, Chéjov o Pushkin.

Una vez Acabada la Revolución Cultural en 1976, tras el fallecimiento de Mao, china inicia entonces una nueva andadura caracterizada por algunas medidas más flexibles, como la apertura de las universidades En 1977. Ha Jin fue admitido un año más tarde en el programa de inglés de la Universidad de Heilongjiang en Harbin, consiguiendo su título de grado en 1981. Posteriormente, ingresó en el programa de máster de literatura norteamericana de la universidad de Shandong que finalizó en 1986. siguiendo el consejo de algunos profesores americanos, Ha Jin consigue marcharse a los Estados Unidos para realizar el doctorado becado por la Universidad de Brandeis (Massachusetts). Una vez en estados unidos, se enfrenta no ya con las barreras de un idioma y un país totalmente diferentes al suyo, sino a las dificultades económicas y la soledad que tal cambio supuso en su forma de vida. tras el incidente de la Plaza de Tiananmen En junio de 1989 por el que el ejercito chino sofoca violentamente las protestas estudiantiles, Ha Jin comprueba horrorizado el nivel de violencia e intransigencia del gobierno chino y sus pocas posibilidades de desarrollar una carrera académica en su país: “todas las universidades pertenecían al estado por lo que cualquier puesto de trabajo suponía un nombramiento estatal” (EN weinberger, 2006, p.42).

Una vez tomada la difícil decisión de exiliarse, ha jin se vuelca en su carrera académica a la vez que inicia su andadura literaria en lengua inglesa, siguiendo la estela de grandes escritores de renombre: “there is a great tradition where nonnative writers became essential writers. I was aware of that tradition and thought my success would depend on whether I had the ability and the luck” (Varsava, 2010).

Esta decisión junto el hecho de escribir en inglés le ha supuesto a Ha jin numerosas críticas por parte de muchos intelectuales chinos que le acusan no solo de traicionar su lengua y cultura, sino también de ser un instrumento de los medios de comunicación americanos para difamar a su país de origen (Cheung, 2012, p.5).

Una vez defendida su tesis doctoral (Brandeis, 1992) y aprovechando la extensión de visado que hace el gobierno americano a profesores y alumnos chinos, Ha Jin fue contratado en la Universidad de Emory, Atlanta, en 1993 para impartir clases de poesía. Aquí transcurrieron ocho años en los que su actividad literaria fue muy productiva. En narrativa destacan tres volúmenes de relatos cortos: *Ocean of Words* (1996), *Under the Red Flag* (1997) y *The Bridegroom* (2000); dos novelas: *In the Pond* (1998) y *Waiting* (1999) y otros dos volúmenes de poesía: *Facing Shadows* (1996) y *Wreckage* (2001).

En 2002, ha Jin consigue un puesto de profesor titular en la Universidad de Boston donde imparte cursos de escritura creativa desde entonces. Asimismo, su producción literaria ha sido siendo prolífica y variada, ha logrado publicar cuatro novelas más: *War Trash* (2004), *A Free Life* (2007), *Nanjing Requiem* (2011) y *A Map of Betrayal* (2014); también un cuarto libro de relatos cortos *A Good Fall* (2009), un libro de ensayos *The Writer as Migrant* (2008) y un libreto para una ópera, *The First Emperor* (2006), en colaboración con Tan Dun.

Personal y profesionalmente, en la actualidad ha jin se encuentra establecido en la ciudad de Boston, escribe e imparte clases de escritura creativa y talleres de postgrado especializados en literatura de emigración.

2. CHINA EN LOS RELATOS CORTOS DE HA JIN

en Las colecciones de relatos de ha jin, se observa que existe un claro paralelismo entre el orden cronológico de publicación de estas historias y su propia experiencia vital. Los recuerdos de su infancia y juventud se recogen en relatos que tienen lugar en la china rural retratada en *Ocean of Words* (1996) y *Under the Red Flag* (1997), publicadas en un momento en el que ha Jin aún siente una conexión fuerte con su país de origen.

Posteriormente, ya en *The Bridegroom* (2000), se aprecia una fuerte influencia de la cultura occidental, de los estados unidos más concretamente, con la introducción de situaciones, personajes y lugares que conectan ambos mundos y que será preámbulo del cambio que suponen los relatos de *A Good Fall* (2009), situados ya en américa y centrados en describir las dificultades de los ciudadanos chinos que, como el propio autor, han emigrado hasta allí en busca de libertad y oportunidades.

en una entrevista concedida a aimin chen, reconoce que su narrativa de ficción está basada en su propia experiencia, en personas, lugares y circunstancias que ha conocido de primera mano, si bien no hay que entender sus relatos como autobiográficos:

All my stories are based on actual happenings. At least 95% of the details did happen in life. My job was to organize them and create a dramatic form for the happenings. I don't write about myself and never feel comfortable about autobiographical writings. (2008, p. 2)

2.1. HISTORIAS DE FRONTERA EN *OCEAN OF WORDS*

Esta primera colección de ha jin, *Ocean of Words. Army stories* (1996) se compone de los relatos: «A Report», «Too Late», «Uncle Piao's Birthday Dinner», «Love in the Air», «Dragon Head», «A Contract», «Miss Jee», «A Lecture», «The Russian Prisoner», «The Fellow Townsmen», «My Best Soldier» y «Ocean of Words». fue bien acogida por la crítica literaria, galardonada con el *PEN/Hemingway Award* (1997), y con el *Pushcart Prize* por el relato, «My Best Soldier».

Se trata de una colección de doce historias ambientadas en la vida castrense y la propia experiencia del autor no ya como soldado del ejército popular sino también como telegrafista para la compañía ferroviaria de harbin. En esta colección se aprecia que el autor es buen conocedor de la china más remota y rural. El título es una traducción de «Ci Hai», literalmente «un océano de palabras y frases», diccionario enciclopédico muy consultado y conocido en China, publicado por primera vez en 1915 pero en constante actualización. Los protagonistas de estos relatos son soldados jóvenes, que, como él, fueron emplazados en lugares inhóspitos de la frontera chino-soviética a principios de la década de los

setenta, cuando se preveía un conflicto militar inminente entre ambas potencias. en esta colección, ha Jin se interesa por las vivencias personales de sus protagonistas, cómo afectan las circunstancias a unos jóvenes inexpertos que tienen que enfrentarse no ya a un entorno difícil sino a sus propios miedos e inseguridades. Se aprecia el peso de su propia experiencia, tanto entonces como vista en retrospectiva:

A lot of men and women who were very, very smart just wasted potential in the army. I think it affected me and it was good for me to meet different kinds of people. Also, physically it could be quite tough. Mentally it wasn't because everything was quite clear. We knew what we were going to do. If you're supposed to die, you die. But physically it was hard and that helped give me discipline. (Caswell, 2000)

En estos relatos, la localización juega un papel importante, EN TANTO SIRVE DE ESCENARIO A SUS PARTICULARES HISTORIAS MILITARES. HABITUALMENTE, Ha jin sitúa a sus personajes en un pequeño cuartel o destacamento aislado de cualquier zona de población. Se trata de lugares pequeños, remotos, poco conocidos, en los que se agudizan las dificultades de los jóvenes soldados., a quienes vemos sufrir, pasar hambre y frío. ha jin se mantiene fiel a la realidad y utiliza localizaciones exactas: provincias fronterizas (Gansu, Jiangsu, Liaoning, Szechwan), Ciudades (Longmen city, Houtou Town, Baoshing, Ghangchun), pueblos (Garlic village, Guanmen village, Maliang village) y otras zonas geográficas (Río Wusuli, el valle Fang shi).

Estos núcleos de población se mencionan y utilizan, sobre todo, como lugares de interacción social, de un cierto contacto humano en contraposición a la soledad de los destacamentos militares:

There were some two hundred and thirty homes in Guanmen Village, and our batalion, three hundred and four men, was quartered in ninety of them [...] To express our gratitude to the villagers, we had a movie shown the following evening. People assembled at the marketplace in the centre of the village, waiting excitedly to see *The Guerrillas on the Railroad*' (jin, 1996, p.51)

NO son ciudades ni pueblos especialmente bellos o interesantes, es más, el autor no se detiene en descripciones detalladas. interesan a la narración porque ofrecen algo de esparcimiento a los protagonistas y sirven

de desconexión del mundo militar: “Longmen was a good city indeed, very clean. [...] There was fish and meat at lunch every day and we could even have beer on Saturday evenings” (Jin, 1996, P.88).

2.2. LA CHINA RURAL DE *UNDER THE RED FLAG*

Aunque ya habían aparecido publicados previamente en numerosas revistas literarias, esta colección se compone de los relatos: «In Broad Daylight», «Man to Be», «Sovereignty», «Winds and Clouds over a Funeral», «The Richest Man», «New Arrival», «Emperor», «Fortune», «Taking a Husband», «Again the Spring Breeze Blew», «Resurrection» y «A Decade». *Under the Red Flag* sigue contando con buena recepción de la crítica especializada, consiguiendo el prestigioso *Flannery O'Connor Award for Short Fiction* (1997). Asimismo, el relato «In Broad Daylight» (publicado originalmente en 1993) le hizo merecedor de su segundo *Pushcart Prize* (1995) —el tercero, lo conseguiría en 1997, por «Man to Be», así como el *Kenyon Review Prize for Fiction* (1993).

los relatos aquí recogidos suponen un acercamiento a la población y el modo de vida de la China rural durante los años de la Revolución Cultural (1966-1976), momento histórico en el que los ideales de la revolución de mao aspiran a sustituir los valores de una tradición ancestral. En estas historias se aprecia un fuerte choque entre dos mundos y dos formas de ver la vida: la tradicional frente a la nueva china a la que aspiraba mao. los escenarios literarios de *under the red flag*, se sitúan en zonas rurales de china similares y ya utilizadas en la colección anterior. Así, La mayor parte de sus historias tienen lugar en ciudades y pueblos reales, de los que toma el nombre original y los traduce al inglés, como en el caso de Dismount Fort y otras aldeas cercanas, como Apple, Flag Pole, Sea-Watch, Elm, Ox, Horse, Willow, Nest, Green, Sand, Apricot, o Quarry. EN UNA ENTREVISTA CONCEDIDA A j.r. Ibáñez, eXPLICA EL SIGNIFICADO TRAS EL NOMBRE TAN PECULIAR DE ESTA CIUDAD:

They are however literal translations from the Chinese and, in the case of Dismount Fort, its name alludes to the idea of “dismounting from a horse”. It was a post for troops so that place was a resting place before soldiers continued their expeditions (EN IBÁÑEZ, 2014, P.84).

Tomando como base su propio conocimiento, rediseña la ciudad de Dismount fort según sus necesidades y, en sus descripciones, incluye edificios, calles y lugares específicos para el desarrollo de la acción:

last summer i went to Dismount fort for the first time after a decade. The town was smaller than I had thought. Every street seemed shorter than it had been. On the first day I rode my uncle's peacock bicycle to the market place, the blue brook, the eastern bridge, white mansion – our classroom building, and other places I still remembered (jin, 1997, p.197)

En Dismount fort, No sólo crea un espacio propio como escenario, sino que se preocupa en acompañarlo de costumbres, tradiciones y modo de vida local: “The crematory was on the western outskirts of Dismount Fort, on the bank of the Blue Brooke” (Jin, 1997, P. 55). resulta curioso que algunos lugares y personajes de esta colección aparecerán luego tratados con más profundidad en la novela *In the Pond*, publicada un año más tarde.

Caso similar es el de Dalian, ciudad de provincias que también existe y sobre la que menciona hechos concretos de la vida cotidiana de cualquier ciudad de características similares:

Because the educated youth from Dalian had return home to spend the holiday seasons with their families in the city, the young villagers had to cover all the shifts (jin, 1997, p.17-18)

Aunque se trata de ficción, ha jin procura mantenerse fiel a la realidad, tanto en los hechos como en los personajes. Es algo característico de toda su obra, sobre todo en los relatos que tienen lugar en china: “I described the places and the people the way I saw them . I relieve the stories are faithful to the customs, the people and also the moment in history” (en Ibáñez, 2014, p. 83).

2.3. CHINA Y USA EN *THE BRIDEGROOM*

the bridegroom Se compone de los relatos «Saboteur», «Alive», «In the Kindergarten», «A Tiger-Fighter is Hard to Find», «Broken», «The Bridegroom», «An Entrepreneur's Story», «Flame», «A Bad Joke», «An Official Reply», «The Woman from New York» y «After Cowboy

Chicken Came to Town». El relato que da título a esta colección, “the Bridegroom” obtuvo los reconocimientos de *the asian american literary Award* y *The townsend fiction prize*:

En esta colección, el lector avanza en el tiempo y se sitúa en la década de los ochenta, cuando china parece experimentar ciertos signos de apertura y cambios importantes que no son significativos en la práctica. Los protagonistas de *the bridegroom* son personas corrientes, con aspiraciones tan legítimas como conseguir una vida confortable, estabilidad laboral y poder asegurar el futuro de sus hijos. Los suyos son los pequeños sueños del ser humano, por lo que resulta sencillo identificarse con estos personajes y sus circunstancias. En el caso concreto de la china que nos presenta ha jin, estas modestas aspiraciones se encuentran con obstáculos insalvables: burocracia estatal, brutalidad policial y cierta injusticia endémica en el aparato gubernamental, tal y como afirma Claire Messud sobre esta colección, «más que sobre las experiencias individuales de sus protagonistas, sus relatos profundizan en las injusticias del sistema» (2000)

En estos relatos, Jin crea la ciudad de Muji como escenario ficticio para situar la acción. Como ya ocurriera anteriormente, La dota de espacios, arquitectura y lugares públicos y privados que va a necesitar para recrear la vida cotidiana en la china de esta época. Una vez que diseña y crea la ciudad, vuelve a utilizar este escenario literario en su siguiente novela, *waiting* (1999):

Some of those names are fictional, for example, Muji City. I used the same place name in my novel *Waiting*. While I was working in this novel, I needed a city with an army hospital but the real city does not have a hospital. Thus, I had to move an army hospital to that city, the result being I had to give a fictional name to that city. Other places such as Dismount Fort, Golden County or Dalian City are actual names. They are literal translations from the Chinese” (en ibáñez, 2014, p. 74)

Dentro de esta colección ambientada en china, el lector encuentra dos relatos concretos muy relacionados con los estados unidos ya desde su título: “The woman from new York” y “after cowboy Chicken came to town”. en ambos casos, se utilizan claras referencias al modo de vida

americano: su ciudad más internacional y una clara alusión al modelo consumista de su economía. Aunque situados en china, Estos relatos juegan y combinan referencias a unos espacios y una mentalidad totalmente diferentes.

Jinli, la protagonista de “The woman from new York”, vuelve a China tras cuatro años en los Estados Unidos para chocar de lleno con el rechazo de sus vecinos y familiares. Esta emigrante retornada se encuentra con que no solo ha perdido trabajo, matrimonio y hasta a su propia hija, sino también que el dinero conseguido en el extranjero no es aceptado en su país. Ante la oposición, el recelo y el evidente rechazo de los suyos, jinli se siente como una extraña y se ve obligada a desaparecer literalmente: “Nobody knows when she disappeared from Muji City. It’s said that she left for Shenzen or Hong-Kong. Professor Fan, however, claims Jinli returned to New York” (jin, 1997, p. 183).

En “after cowboy Chicken came to town”, es el modo de vida occidental el que se instala en la ciudad de muji con la apertura de un establecimiento de comida rápida típicamente americano. la vida cotidiana se ve afectada por la incursión de un negocio que nada tiene que ver con la idiosincrasia y la economía de la localidad, “Mr Shapiro was an old fox, good at sweet talking. When we asked him why he had chosen to do business in our Muji City, he said he wanted to help the Chinese people” (jin, 1997, p. 186). Narrado desde el punto de vista de los trabajadores chinos, choca al lector el hecho de que éstos demuestren al establecimiento «un tipo de lealtad muy similar al que se mantenía en las comunas de la era comunista» (Sturr, 2004, p. 193). El impacto entre ambos sistemas es abrumador, cuando los trabajadores protestan por las irregularidades de sus salarios, son las propias autoridades locales las que se enfrentan a ellos para reprimir la huelga, finalmente, sin ningún tipo de consideración, son despedidos por la propia empresa.

2.4. HISTORIAS DE EMIGRACIÓN EN *A GOOD FALL*

Las historias que componen este volumen son «The Bane of the Internet», «A Composer and His Parakeets», «The Beauty», «Choice», «Children as Enemies», «In the Crossfire», «Shame», «An English Professor», «A Pension Plan», «Temporary Love», «The House Behind a Weeping

Cherry» y «A Good Fall». La característica común a todas ellas es que se sitúan en los Estados Unidos y tratan el tema de la inmigración en profundidad, desde diferentes perspectivas y con distinta resolución final. En esta ocasión, Ha Jin abandona la geografía china y elige la ciudad de Flushing, en el estado de Nueva York, como escenario de estos relatos norteamericanos, si bien este lugar aparece mencionado por vez primera en «The Woman from New York» de su colección anterior.

Flushing es un lugar real, fácilmente localizable en un mapa. Se trata de un escenario muy particular, una ciudad americana donde residen y conviven una gran población de emigrantes asiáticos manteniendo su forma de vida, idioma y tradiciones. Flushing es una comunidad aislada, un microcosmos particular donde hay poco contacto con la cultura Norteamericana. Sus habitantes se comportan de forma gregaria, pues no necesitan la lengua inglesa para comunicarse, tienen acceso a todo tipo de productos y servicios propios de países asiáticos: alimentación, prensa, medicina oriental tradicional, etc. Ha Jin conoce y se documenta bien sobre las peculiaridades de este lugar, por lo que en su narración ofrece detalles muy específicos sobre espacios y lugares concretos: “We crossed Northern Boulevard and headed for the area near I-678. His headquarters was on thirty-second Avenue, in a large warehouse” (2009, p.216). En Flushing toda interacción cultural es posible, se mezclan oriente y occidente de la forma más natural y cotidiana, aunque las referencias a la china de otros relatos sigue aún muy presente:

Below me, automobiles were gliding past on the wet street like colored whales. If only we hadn't sold everything in Dalian City and come here to join our son's family (Jin, 2009, p.80)

La experiencia personal del autor, su propio proceso migratorio, se revela de forma clara en la temática y tipología de los personajes de esta colección. De hecho, Ha Jin reconoce que se trata del tema que siente más cercano, el que más le afecta como persona” (Weinberger, 2006, p.6). La adaptación entre dos mundos y culturas tan diferentes no es tarea fácil para los ciudadanos chinos que abandonan su país y emigran a los Estados Unidos. Ha Jin se basa en su experiencia y en la de otros muchos como él que, con mejor o peor suerte, se han establecido

definitivamente en América. Sobre los personajes de estos relatos de emigración, Holly E. Martin afirma que, a pesar de haber encontrado acomodo en Flushing, continúan “atados a China de una forma restrictiva que nunca lograron prever y que, además, se dan cuenta de que probablemente nunca sean aceptados totalmente como americanos debido a su raza y a pesar del éxito» (2011).

De una forma u otra, pese a centrarse en mostrar dificultades, penalidades y obstáculos casi insalvables, ha jin reconoce que su intención es transmitir una sensación de esperanza a sus lectores:

In *A Good Fall*, there are moments, there are stories in which hope is there [...] There is room for new immigrants to exist in the United States. Indeed, I have a few stories where you can find hope and possibility (en Ibáñez, 2014, p. 83).

CONCLUSIONES

Tras este análisis de los espacios literarios en los relatos cortos de ha jin, se puede concluir que el autor utiliza lugares reales, que existen no solo en la geografía de su país, sino también en su memoria emocional, para construir los escenarios de su obra de ficción, tanto relatos breves como novelas. En este repaso por sus historias cortas, se aprecia que Jin Recurre a Lugares concretos asociados a sus vivencias personales, a sus recuerdos de juventud, para recrear la China de la segunda mitad del siglo XX. Afirma que la distancia física, temporal y emocional, le ayudan a ser objetivo:

Since I spent my first twenty-nine years in China, it is understandable that both my sensibility and worldview are somewhat shaped by those years and places I had lived in. In this sense, China is always part of my being, which I do not particularly like but have to accept. Because I live outside China, I can look at it from an objective perspective and distance. (en Ibáñez, 2014, p. 81)

Desde *Oceans of Words* hasta *A Good Fall*, se recorre la trayectoria vital de un autor que abandona China, un país de circunstancias políticas complejas, para instalarse definitivamente en un mundo occidental al que le costó mucho integrarse. Ha jin invita al lector a seguirle en su viaje personal de China a los Estados Unidos, le muestra personajes, lugares y

circunstancias concretas que pueden leerse también como algo universal y atemporal: La búsqueda de la felicidad, la estabilidad y las aspiraciones de un ser humano que está en constante movimiento. Aunque no reniega de sus orígenes ni su país, actualmente, Ha jin se reconoce más próximo a los estados unidos: “Ha Jin has claimed that China seems farther and farther away from him, and he now feels closer to the United States” (Simal, 2008). Como él mismo reconoce, el concepto de hogar no tiene tanto que ver con las raíces sino con el momento presente y el futuro, es más una cuestión emocional que geográfica: “In other words, homeland is no longer a place that exists in one past, but a place also relevant to one’s present and future” (jin, 2008, p. 65).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMIAN, J. (1992). AN INTERVIEW WITH CHINESE EXILED POET, XUE FEI (HA JIN). *CAROLINA QUARTERLY*, 44 (2), 121-130.
- CASWELL, M. (2000). «AN INTERVIEW WITH HA JIN». *ASIA SOCIETY*. NOVEMBER 2000. RECUPERADO DE [HTTP://ASIASOCIETY.ORG/INTERVIEW-HA-JIN](http://ASIASOCIETY.ORG/INTERVIEW-HA-JIN)
- CHEN, A. (2008) «Claim for Existence in Another Language: An Interview with Ha Jin». *Foreign Literature Studies/Wai Guo Wen Xue Yan Jiu*, 30:3, 131, 1-4.
- CHEUNG, K. (2012). THE CHINESE AMERICAN WRITER AS MIGRANT: HA JIN’S RESTIVE MANIFESTO. *AMERASIA JOURNAL* 38:2, 2-12.
- GOGWILT, C. (2007, ENERO 14). WRITING WITHOUT BORDERS. AN INTERVIEW WITH HA JIN. *GUERNICA. A MAGAZINE OF ARTS AND POLITICS*. RECUPERADO DE <https://tinyurl.com/y3m8k4bw>
- FAY, S. (2009) «Ha Jin: The Art of Fiction» No. 202. *The Paris Review*, 191. Recuperado de <https://tinyurl.com/y40qycs5>
- IBÁÑEZ, J. (2014) WRITING SHORT FICTION FROM THE EXILE: AN INTERVIEW WITH HA JIN. *ODISEA, REVISTA DE ESTUDIOS INGLESES*, 15, 73-87.
- JIN, H. (2009). *A GOOD FALL*. PANTHEON BOOKS.
- (1996). *OCEAN OF WORDS*. ZOLAND.
- (2000). *THE BRIDEGROOM*. VINTAGE.

- (2008). *THE WRITER AS MIGRANT*. UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS.
- (1997). *UNDER THE RED FLAG*. UNIVERSITY OF GEORGIA PRESS.
- KEENER, J. (2018, ENERO 30). On Language and Embracing Failure as a Writer: An Interview with Ha Jin. *Agni online*.. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6dzlhyo>
- MARTIN, H. (2011). «Falling Into America: The Downside of Transnational Identities in Ha Jin's *A Good Fall*». *Transnational Literature*, 4:1. Recuperado de <https://tinyurl.com/qgvmr65>
- MESSUD, C. (2000, octubre). «Tiger Fighter Meets Cowboy Chicken». *The New York Times*. 22 October 2000. recuperado de: <https://tinyurl.com/y534cnyk>
- SIMAL, B. (2008). «Ha Jin». *The Greenwood Encyclopedia of Asian American Literature*. Vol. 2: H-M. Ed. Guiyou Huang. Westport, CT: Greenwood Press, 476-82..
- STURR, R. (2004) «Ha Jin». *Dictionary of Literary Biography, Volume 292: Twenty-First Century American Novelists*. Detroit, MI: Thomson Gale, 187-193.
- WEINBERGER, E. (2006). ENORMOUS CHANGES.. *PEN AMERICA: A JOURNAL FOR WRITERS AND READERS*, 7 (2006): 38-49.

SECCIÓN 2

NUEVOS RETOS PARA EL ESTUDIO
DE LAS LENGUAS Y LA LINGÜÍSTICA

EL USO DE LA LENGUA EN EL DIBUJO GRÁFICO ÁRABE

DRA. SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Páblode Olavide, Sevilla

RESUMEN

El dibujo gráfico o la caricatura en el mundo árabe es una manifestación artística, pero también forma de expresión. Por lo general, se presenta sin texto y recurre a la simbología para expresar diferentes aspectos sociales y políticos referentes al mundo árabe. No obstante, en algunas ocasiones, aparece acompañada de texto o manifestaciones lingüísticas con el fin de comprender su significado. Por tanto, este trabajo pretende entender la caricatura como un lenguaje no verbal y la lengua es un mero complemento que no influye en su significado. En este sentido, los objetivos de este trabajo son estudiar hasta qué punto el uso de la lengua es necesario en las caricaturas y analizar si su uso puede condicionar su significado final. Asimismo, se utiliza una metodología cualitativa basada en un método visual etnográfico y en la teoría fundamentada. Por tanto, se pretende demostrar que la caricatura es considerada una lengua que une a todo el mundo árabe. Esto se debe a que el uso de la lengua es un mero énfasis que acentúa el significado de la caricatura. Por ello, la caricatura debe ser considerada una lengua en sí misma.

PALABRAS CLAVE

dibujo, árabe, lenguaje simbólico, lengua, comunicación.

ABSTRACT

Not only are graphic cartoons or political cartoons in the Arab world an artistic manifestation, but also a form of expression. In general, they are presented without text and uses symbolism to express different social and political aspects of the Arab world. However, they could appear accompanied by text or linguistic manifestations in order to understand its meaning. Therefore, the main aim of this research is to understand cartoons as a non-verbal language on the grounds that language is a mere complement which does not influence on its meaning. In this sense, the objectives of this research are to study the use of language in cartoons and to analyze whether this use can condition their final meaning. In addition to this, a qualitative methodology based on an ethnographic visual method and grounded theory is used. Therefore, cartoons are considered a language that unites the entire Arab world. This is because the use of the language is a mere emphasis that accentuates the meaning of Arab cartoons. For this reason, the cartoon should be considered a language in itself.

KEYWORDS

cartoon, Arab, symbolic languages, language, communication.

INTRODUCCIÓN

Por lo general, el dibujo gráfico es una actividad que proyecta comunicaciones visuales destinadas a transmitir mensajes específicos a grupos sociales determinados con unos fines específicos. De este modo, se trata de un lenguaje no verbal que tiene unos códigos asignados con el fin de establecer una forma de comunicación, por lo que esos códigos se han convertido en piezas de información. En el mundo árabe, esta forma de dibujo gráfico se ha materializado a través de la caricatura, en tanto que se ha convertido en una forma de expresión que, a través del dibujo, comunica una serie de hechos a la sociedad.

No obstante, a veces estos dibujos no aparecen solos, es decir, aparecen acompañados de palabras o textos que acompañan a la imagen en cuestión. Es cierto que muchos caricaturistas recurren a la simbología, pero también puede verse que la palabra y la lengua forma parte de este tipo de grafismo que aparece dentro del mundo árabe. Este hecho se debe a que una imagen debe ser interpretada en su contexto y su tiempo, pero

un dibujo gráfico va mucho más allá, por lo que el texto forma parte de esa convención que hace que las caricaturas árabes tengan sentido.

De este modo, la primera hipótesis que se plantea en este trabajo es que la caricatura es un lenguaje no verbal que sirve para la comunicación. La lengua árabe se caracteriza por la presencia de un árabe coloquial y un árabe formal que, en muchas ocasiones, dificulta la comunicación, dado que el árabe coloquial no tiene una norma fija. Asimismo, el mundo árabe cuenta también con presencia de otras lenguas extranjeras, tales como el inglés o el francés, que también contribuye a entorpecer la comunicación. Por tanto, la caricatura se muestra como alternativa a todo ello, dado que sólo con imágenes se puede establecer una comunicación en todo el mundo árabe, hasta tal punto de llegar a generar un sentimiento de identidad y pertenencia bastante arraigado.

En este sentido, la siguiente hipótesis que se plantea en este trabajo es que el texto de las imágenes tiene una función específica. Dicho de otro modo, la lengua usada dentro de las imágenes corresponde a la intención del propio caricaturista, dado que dependiendo del registro que utilice se referirá a un personaje u otro o a una situación u otra.

Por ello, la última hipótesis que se plantea en este trabajo es que el texto y la lengua usada dentro de las caricaturas árabes es un mero complemento. El texto no es relevante dentro de las caricaturas árabes, puesto que su función es ser global y llegar a todos los públicos sin importar el nivel de alfabetización del espectador. Entre otras cosas, este hecho se debe a que la caricatura es un arte visual que se compone de metáforas visuales que apelan al intelecto y a la emoción, por lo que de ser así el texto sería utilizado simplemente como un elemento más que no dificulta su comprensión, sino que la complementa.

Teniendo en cuenta estas hipótesis. Los objetivos generales que se plantean en este trabajo son: (1) contextualizar la caricatura como forma de expresión artística usada con fines comunicativos; (2) analizar la función de las diferentes manifestaciones lingüísticas que aparecen dentro de la caricatura; y (3) estudiar la relación entre el texto y la imagen. Por otro lado, los objetivos específicos de este trabajo son: (1) explicar cómo la caricatura se ha convertido en una forma de comunicación no verbal en

el mundo árabe capaz de generar un sentimiento de unidad y pertenencia desconocido hasta entonces; (2) comparar los diferentes registros lingüísticos y la presencia de otras lenguas dentro de la caricatura; y (3) mostrar que la imagen tiene un poder absoluto que deja al texto en un segundo plano.

1. MATERIAL Y MÉTODOS

Respecto a la metodología usada en este trabajo, se ha optado por emplear una metodología cualitativa. Este hecho se debe a que este trabajo pretende comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven. Se están analizando caricaturas que muestran las ideas de un artista que intenta hacer despertar a la gente debido a la situación vivida, por lo que este trabajo se centra en una serie de sujetos específicos que adoptan una perspectiva del fenómeno con el fin de darle significado. De este modo, se está intentando comprender qué dice la sociedad árabe y cómo se muestra ante determinadas situaciones, usando el dibujo gráfico y el texto como referencia (Taylor y Bogdan, 1984).

En este sentido, esta investigación cuenta con dos fases: descriptiva e interpretativa. Puede hablarse de una fase descriptiva, ya que se ha recogido una muestra de caricaturas con el objetivo de ser analizadas en este trabajo. Por tanto, se pretende describir qué ocurre dentro de la imagen y de qué manera actúa el texto que la acompaña. Por otro lado, puede decirse que existe otra fase interpretativa, en la que se explican y analizan todos estos hechos de una manera mucho más compleja, es decir, esta fase contribuye a dar una respuesta a todo el material analizado durante todo este proceso.

De este modo, en primer lugar, se ha seleccionado una muestra de caricaturas que contribuya a poner en práctica estas dos fases. El caricaturista elegido para hacer este trabajo ha sido Ali Ferzat. Este hombre es un caricaturista sirio que cuenta con más de 15.000 caricaturas a sus espaldas y se ha convertido en un referente tanto para Siria como para todo el mundo árabe. Este hecho se debe a que la mayoría de sus caricaturas se caracterizan por ser globales, es decir, sus dibujos son intercambiables en todo el mundo árabe y puede verse en ellos tanto la

presencia como la ausencia de texto. Asimismo, el uso de la lengua en sus dibujos suele ser variado, es decir, puede verse el uso de diferentes registros, así como también aparecen el uso de otras lenguas como el inglés.

Teniendo en cuenta todo esto, se ha aplicado un método visual etnográfico que permita analizar, estudiar y contextualizar esta muestra. A través del uso de este método, se pretende comparar el fenómeno cultural árabe de la caricatura con el texto que aparece dentro, con el fin de ver si tiene alguna función específica o si, por el contrario, su uso es un elemento más. Se centra en la observación directa de las imágenes y en el análisis de lo que ocurre en su interior con el fin de convertirse en un acto de comunicación completo que genera un sentimiento de pertenencia dentro de todo el mundo árabe (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Por otro lado, todo esto se ha visto completado con el uso de distintas entrevistas al propio caricaturista, así como los datos plasmados en otras fuentes. Por esta razón, también se ha desarrollado una teoría fundamentada en esta investigación en el fin de interpretar esos datos teóricos en relación a la muestra analizada de una manera inductiva. Así, se ha empleado el método comparativo constante y el muestreo teórico con el fin de codificar y analizar todos los datos para desarrollar los diferentes conceptos que se han interpretado. Para ello, se han llevado a cabo diferentes abstracciones teóricas, así como una codificación abierta que ha identificado el tema y sus dimensiones. Un vez hecho esto, se ha llevado a cabo una codificación axial que ha permitido establecer categorías y subcategorías, teniendo en cuenta el uso del texto y de la lengua dentro de la caricatura árabe. Además de todo esto, se ha realizado una codificación selectiva con el fin de refinar toda la teoría en la que se basa la investigación, es decir, el uso del texto y de la lengua y su función con el fin de comunicar una serie de aspectos sociales y políticos dentro de la caricatura árabe (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

2. LA CARICATURA EN EL MUNDO ÁRABE

La caricatura en el mundo árabe y el dibujo gráfico, en general, puede considerarse una herramienta moderna, ya que su aparición data del

siglo XIX. Así, la primera caricatura como tal data de 1880 y apareció en una revista satírica en Egipto. De este modo, puede decirse que su desarrollo está ligado al nacimiento de la prensa durante el periodo intelectual conocido como *Nahda* (el Despertar). Estos primeros prototipos aparecieron en periódicos y revistas egipcios y su función era entretener y hacer reír a la sociedad, mostrando así una adquisición progresiva de libertades públicas en los distintos estados y sociedades árabes, antes de, y durante, su acceso a la independencia (El-Jisr, 1988: s. p. [1]). En cualquier caso, estos dibujos presentaban influencia europea, en la que se mezclaba el estilo artístico europeo con la cultura árabe y sus tradiciones (Wichhart, 2009, pp. 8.1-8.21). En este escenario, se generó una negociación por parte de los caricaturistas, en el que se tomaban las formas occidentales, las transformaban y las mezclaban, desarrollando las suyas propias (Abu-Lughod, 1989, p. 7).

El siglo XX, por su parte, fue crucial para el desarrollo de la caricatura en el mundo árabe. Este arte fue cobrando cada vez mayor importancia, llegando a cubrir eventos de la Primera Guerra Mundial. Paulatinamente, ilustraba la vida cotidiana, así como los personajes públicos, con el fin de satirizarlos y criticarlos. Así, en torno a 1919, se puso en marcha un movimiento nacionalista en el que aparecieron caricaturas realizadas por extranjeros en Egipto, pero que conservaban su esencia europea (Krifa, 1988: s. p. [29-30]). Por tanto, en la primera mitad del siglo XX las caricaturas árabes estaban marcadas por una esquizofrenia cultural, en la que existía un exacerbado conflicto de identidad entre dos mundos muy diferentes. Pues, todo esto conllevó a que las caricaturas buscaran representar el realismo, mostrando el mundo a través de diferentes revistas europeas, por lo que la experiencia personal quedaba relegada a un segundo plano (Müge Göçek, 1998, pp. 91-92).

En este sentido, no es hasta la década de 1950 cuando la caricatura adquiere su sentido pleno. En este momento, las revistas se multiplicaron y diversificaron, dando lugar a un movimiento de caricaturistas que se autodenominaron modernistas. Estos artistas se encargaron de redefinir las convenciones artísticas de las caricaturas, así como los temas de interés. Por ello, empiezan a aparecer temas como la injusticia social o la lucha de clases, puesto que el objetivo era resaltar el régimen político, el

orden económico, los partidos gobernantes y las élites. Por este motivo, se generó una politización de las caricaturas en la que se asumió el deber de iluminar y educar a la sociedad a través de estos dibujos, marcados por una lucha histórica contra el sistema establecido de dominación tanto político como económico (Müge Göçek, 1998, pp. 104-10).

Aun así, todo esto no terminó de despegar hasta la Guerra del Golfo en la década de 1990. Este hecho fue propiciado porque las noticias que se emitían por televisión no eran objetivas, por lo que empezaron a aparecer caricaturas cuya finalidad era satirizar los medios de comunicación, al mismo tiempo que relataban las verdaderas noticias sobre el conflicto (Slyomovics, 2001, p. 97). Así, este arte aumentó de manera considerable, expandiéndose en dos áreas: los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. De este modo, la caricatura árabe se fue forjando como un arma poderosa que tenía una función propagandística, permitiendo despertar la opinión pública (Müge Göçek, 1998, pp. 139-44).

En cualquier caso, el punto álgido de la caricatura vino de la mano de la Primavera Árabe en 2011. Estos movimientos contribuyeron a que se desarrollara un activismo creativo que generó una respuesta inmediata a toda la situación. Este hecho se debía a que la caricatura era capaz de simplificar ideas complejas en productos visuales que facilitaban su memorización y comprensión. Por este motivo, cobró gran importancia, debido a que, a través del humor, permitía enfrentarse a los diferentes regímenes, actuando como herramienta capaz de subvertir la represión practicada por los regímenes autoritarios (Jamshidi, 2014, pp. 77-101). Este hecho se vio favorecido, además, por el desarrollo del ciberespacio, ya que supusieron una esfera pública virtual alternativa, generando un espacio idóneo para la creación cultural, al mismo tiempo que incitaba a la sociedad a movilizarse y a enfrentarse a las injusticias del régimen (Shih-Diing, 2013, pp. 252-71). Por tanto, el ciberespacio promovió una manera de llegar a un público más amplio, puesto que se convirtió en un lenguaje visual que permitía hacer reaccionar a la sociedad, usando las redes sociales como un espacio en el que podían compartir estos dibujos libremente (Hicks, 2009, pp. 11.1-11.20).

3. EL USO DEL TEXTO DENTRO DE LA CARICATURA ÁRABE

Teniendo en cuenta el contexto en el que nace y se desarrolla la caricatura, puede decirse a simple vista que el texto no es del todo esencial, por lo que los propios caricaturistas tienden a evitar el uso de la lengua dentro de la imagen, dado que su intención no era otra que la de hacer reaccionar a la sociedad de una manera clara, simple y sencilla. En este sentido, se considera que la caricatura perfecta es aquella capaz de expresar una idea utilizando simplemente el dibujo gráfico, sin la necesidad de añadir ningún tipo de texto. Este hecho se debe a que se pretendía expresar lo máximo con el menor número de palabras, debido a que se pretende al mayor número de personas posible. En este contexto, hay que tener en cuenta la idiosincrasia de la lengua árabe, en tanto que se caracteriza por una amplia variedad dialectal, mezclada con un árabe estándar y diferentes lenguas europeas, por lo que la caricatura se mueve en este escenario donde todo llega, incluso, a mezclarse; de ahí que se haya optado por dejar al texto en un segundo plano porque la propia caricatura conforma un lenguaje no verbal que permite desarrollar una comunicación entre la sociedad árabe.

No obstante, es cierto que en muchas ocasiones los caricaturistas recurren a diferentes textos o palabras, con el fin de completar el significado de la caricatura. Este hecho lo que promueve es crear situaciones divertidas en las que el caricaturista tiende a satirizar cualquier situación acentuando la crítica y el humor político en el uso de la lengua, por lo que no es de extrañar que aparezcan identificados diferentes registros con el fin de enfatizar una determinada situación. Aun así, también se pueden ver palabras sueltas, cuya intención es contextualizar el dibujo en cuestión y darle un sentido pleno con el fin de acotar la crítica y la sátira más allá de los personajes usados (Qassim, n. d., pp.61-64). En cualquier caso, se han establecido diferencias entre las caricaturas en función de si llevan texto escrito o no:

a) Caricaturas sin texto. Generalmente, son las más comunes dentro de la caricatura árabe, ya que se caracteriza por no tener ningún tipo de palabra escrita que ayude a completar el significado de la imagen. La imagen, por su parte, es lo bastante fuerte para causar impacto en la sociedad y, así, espolear a la sociedad a enfrentarse a determinados aspectos. Por tanto, este tipo de caricatura también puede considerarse

universal, de manera que es intercambiable y aplicable a cualquier país árabe, contribuyendo a forjar una idea de unidad e identidad árabe a través del propio lenguaje visual (Garabaya, n. d.).



Figura 1: Oficial cocinando a un ciudadano (Ferzat, 2019).

En esta imagen puede observarse que aparece un oficial vestido con un traje ostentoso y galardonado con muchas medallas. Este señor está cocinando en una olla gigante a un hombre despojado de sus ropas que al mismo tiempo le pide un plato de comida. De este modo, el propio oficial le sirve su comida del propio caldo que lo está cocinando. Por tanto, el sentido de la caricatura es resaltar el poder de los mandatarios sobre los ciudadanos que se encuentran oprimidos y sin poder llevarse un plato de comida a la boca. Asimismo, esta caricatura hace alarde de la situación política de los países de una manera indirecta, cuyo poder tiende a ser controlado por el ejército. Por tanto, este dibujo puede considerarse universal y no necesita de ningún texto o palabra para completar el significado hasta tal punto que es aplicable a cualquier país árabe y es muy fácil de entender.

b) Caricaturas con texto definido. A diferencia de la anterior este tipo de caricaturas sí necesita de la lengua escrita para subsistir, se trata

de un comentario crítico que no llega a explicar la idea, pero sí le da su sentido final, por lo que el texto cobra gran importancia. Sin embargo, puede considerarse que esta herramienta debilita la imagen, cuando ésta debería ser la protagonista. Además de todo esto, el texto impide su difusión, ya que al usar, un árabe estándar o dialectal o la mezcla de ambos, propicia que muchas veces este tipo de imágenes sólo sea entendida por gente que conozca la lengua utilizada dentro de la imagen. En cualquier caso, la mayoría de las veces este tipo de dibujo tiene una doble función, en tanto que no pretende llamar la atención, sino también enfatizar algún aspecto de la sociedad (Garabaya, n. d.).



Figura 2: La situación de Siria (Ferzat, 2015b).

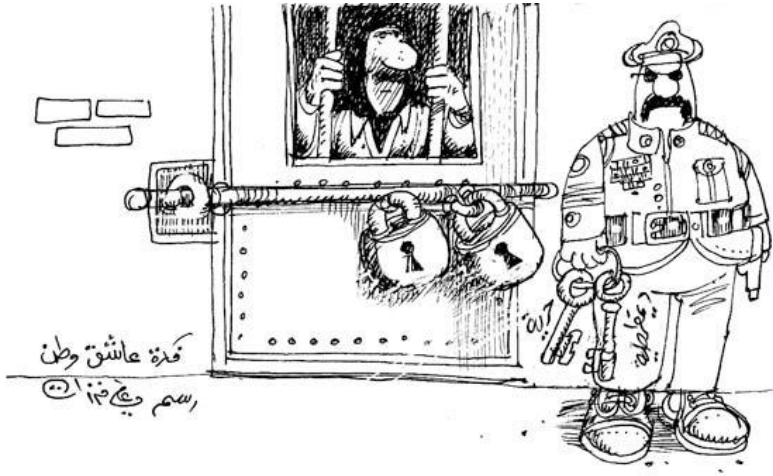
A simple vista, esta caricatura muestra a un oficial hablando con un soldado. No obstante, aparece un diálogo en árabe que es lo que verdaderamente le da significado, puesto que sin el diálogo no se puede entender el sentido final de la imagen, de modo que si no sabemos árabe es difícil saber si se trata de una sátira o una crítica o el hecho en cuestión que se

está desarrollando. De este modo, el oficial le está preguntando al soldado utilizando un árabe estándar: *Kaifa haluk fi Suriya?* (¿Qué tal estás por Siria?); mientras que el soldado, que está malherido y tiene aspecto fatigado, responde utilizando una variante dialectal: *jarra seshoo* (una gran mierda). Por tanto, el caricaturista está recurriendo a la mezcla de registros con el fin de jugar con la ironía y lo cómico, al mismo tiempo que genera crítica, puesto que el oficial aparece bien uniformado y sin ningún rasguño hablando árabe estándar, mientras que el soldado que es el verdaderamente a vivido la situación habla la lengua de la calle. Por este motivo, a través de la sátira aplicada a la lengua y a su contexto, puede verse como se marca una crítica según la cual se enfatiza el sufrimiento de la gente de a pie, mientras que los oficiales no sufren lo más mínimo; de ahí que hablen un árabe más culto que el soldado³⁶⁷.

c) Caricaturas con texto crítico. Este tipo de dibujos depende de una crítica que incluye el propio artista con el fin de aclarar contenidos de la imagen³⁶⁸. Se trata de un comentario totalmente comprensible por todos y abierto a la interpretación. Por tanto, el texto o la palabra escrita tiene la función de completar la imagen, de manera que si se suprime el texto, la imagen seguiría teniendo sentido pleno. No obstante, el sentido final queda limitado ese a la propia persona, por lo que la lengua es un elemento diferenciador, en tanto que está eligiendo a un público específico. Aun así, este hecho beneficia al caricaturista, dado que su aperturismo conlleva a evitar la censura por parte de los regímenes (Garabaya, n. d.).

³⁶⁷ Este tipo de caricaturas no tiende a ser usado porque restringe su significado, aunque el desarrollo de la Primavera Árabe conllevó a que se extendiera con el fin de criticar a los dirigentes. Por ello, además de la mezcla de registros en árabe, también puede verse el uso de otras lenguas para generar contraste.

³⁶⁸ La crítica empleada en este tipo de caricaturas puede ser literaria o no. Este hecho va a depender del propio caricaturista y la necesidad que busque para su dibujo. En cualquier caso, tienen a ser comentarios que no dejan indiferentes al espectador.



عاشق الوطن
رسملي وطني خلف حديد السجن وخط قفلين عليه وخلي المفاتيح يلي مينة بايد السجن هي
حرية و ديمقراطية

Vote 334

Figura 3: La encarcelación de los ciudadanos (Ferzat, n. d.).

En este dibujo puede verse a un hombre encarcelado y a un oficial vigilando. Además de esto, llama la atención que a la izquierda se observa la siguiente frase: *fikra 'ashiq watan* (*idea del amante del ciudadano*), mientras que en la pierna del oficial está escrita la palabra *dimuqratiyya* (*democracia*) y en las llaves que agarra aparece la palabra *hurriyya* (*libertad*). A simple vista, estas palabras no son necesarias para comprender la imagen, ya que con la mera acción de los personajes se puede entender el sentido de la imagen bastante bien. No obstante, la publicación de esta caricatura llama la atención que no aparece sola, sino que va acompañada de una pequeña aclaración en árabe del sentido final del dibujo. En cualquier caso, lo que hace esta crítica es aclarar y enfatizar, pero deja la puerta abierta a la interpretación en tanto que no es necesario para entender el significado de la imagen. En este sentido, sólo con mirar la

imagen puede entenderse que existe una crítica directa a la tortura en las cárceles, promovida por la falta de libertades en el mundo árabe³⁶⁹.

d) Caricaturas con texto dentro de la propia imagen. En este caso, el texto es un elemento esencial, ya que suele expresar el origen del dibujo. Por lo general, puede aparecer el nombre de una ciudad, un país, un negocio, etc. Por tanto, este tipo de caricaturas tiene como objetivo el contextualizar la imagen en un momento y lugar concretos. Por otro lado, la lengua más utilizada dentro de este tipo de caricaturas es el inglés o el francés, a diferencia de los casos anteriores. Este hecho se debe a que la intención es llamar la atención a nivel mundial, por lo que el uso de árabe tiende a ser relegado a un segundo plano. En cualquier caso, el uso de lengua en este tipo de dibujos se reduce a una o dos palabras que no interrumpen el significado o el sentido de la caricatura, sino que su fijación va en el momento en cuestión (Garabaya, n. d.).



Figura 4: Los niños de Siria (Ferzat, 2020).

³⁶⁹ Este tipo de caricaturas se ha visto aumentado también con el desarrollo de la Primavera Árabe, en tanto que las redes sociales se han convertido en un escenario idóneo para añadir la crítica. Por ello, es muy normal ver este tipo de caricaturas en los perfiles de Facebook o Twitter de muchos caricaturistas árabes con el fin de elaborar un diálogo virtual en el que cualquier persona con conexión a internet puede ser partícipe de dicha crítica.

En esta caricatura se aprecia un territorio bombardeado con los restos de pared de una casa rodeada de gotas rojas que simbolizan la sangre derramada. A los pies de la pared aparece un niño, aparentemente feliz, pintando una casa y un sol en esa pared que se mantiene en pie. Asimismo, en los restos de esa pared, junto a la ventana, se puede leer en inglés *Syria (Siria)*. Por tanto, esta caricatura se ubica en el contexto de la guerra civil siria, haciendo hincapié en las verdaderas víctimas de la guerra, los niños. La palabra que utiliza sitúa la caricatura en un escenario concreto, por lo que denota que este tipo de caricaturas no es extrapolable; de modo que si se quita la palabra tiene sentido pero no podría contextualizarse en Siria, dado que no tenemos ninguna referencia. Por otro lado, se usa el nombre del país en inglés, porque no sólo se sitúa en un punto, sino también por el alcance que puede tener esta caricatura. De este modo, a través del inglés, el caricaturista pretende tener un alcance mayor de público³⁷⁰.

e) Caricatura acompañada de texto y caricaturas con texto en el exterior de la imagen. Este tipo de caricaturas combina dos tipologías artísticas diferentes: plástico y literario³⁷¹. No obstante, este tipo de caricaturas también puede desarrollarse en una tipología en la que el texto se separa de la imagen, compenetrándose el escritor y el caricaturista en el tratamiento del asunto en cuestión (Garabaya, n. d.).

³⁷⁰ Este tipo de caricaturas tienden a aparecer sobre todo, tras el desarrollo de la Primavera Árabe. Pues, por primera vez, los caricaturistas se centraron en hacer críticas directas a los gobiernos más allá de los símbolos. En este sentido, la contextualización es crucial para su desarrollo y difusión.

³⁷¹ Algunos prefieren encuadrar este tipo de caricaturas dentro de la literatura satírica, debido a que no lo consideran como una caricatura en sí, al ser la imagen la que acompaña al texto para completar su significado y no al revés, como en los casos anteriores (Garabaya, n. d.).

اعداد: د. صباح قباني

نزار قباني : الرسم بالفلوت
علي فرزات : الرسم بالابواق

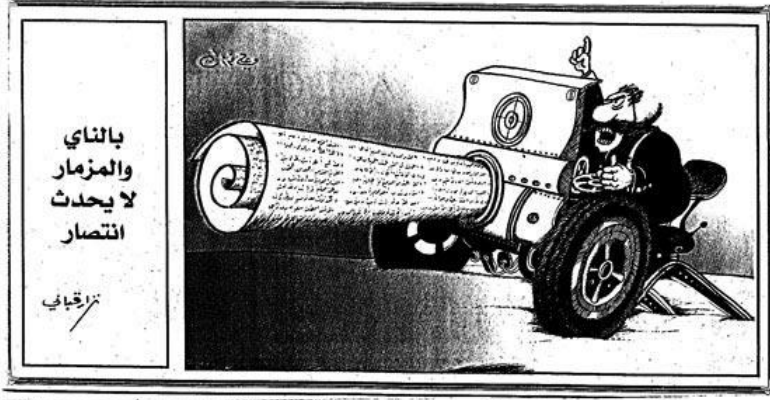


Figura 5: Con la Flauta y el oboe no sucede la victoria (Ferzat, n. d.).

Esta caricatura es un claro ejemplo que representa este tipo de caricaturas. Puede verse que apareció en un periódico árabe *al-Domari (El Farolero)*³⁷², tal como se observa en la parte de arriba. Desde un primer momento el caricaturista anuncia que esta caricatura va a ir acompañada de texto para que el lector esté sobre aviso y sepa lo que se va encontrar, es decir, lo pone en antecedentes para que sea capaz de contextualizar la imagen y pueda interpretarla de una manera más precisa. Teniendo en cuenta esto, aparece una caricatura y a la izquierda se incluye un recuadro con unas palabras del poeta libanés Nizar Qabbani (con la flauta y el oboe no hay victoria); mientras que en la imagen hay un hombre con un bigote muy grande pilotando un tanque, cuyo tanque dispara un periódico. Por tanto, el texto es un énfasis que ayuda a engrandecer el

³⁷² *al-Domari (el Farolero)* fue un periódico satírico abierto en el año 2000. Fue dirigido por el propio Ali Ferzat, pero las críticas al presidente Bashar al-Asad fueron cobrando cada vez más importancia hasta tal punto que este periódico acabó siendo censurado. Actualmente, es muy difícil encontrar ejemplares de este periódico, pero algunas de las caricaturas pueden verse la propia web de Ali Ferzat, así como en su perfil de Facebook.

significado de la imagen. Pues, el objetivo es recalcar que no se puede ganar con violencia, pero sí con inteligencia y libertad de expresión.

En cualquier caso, el texto no es determinante. Es cierto que enfatiza el sentido y refuerza la crítica, pero no es necesario para entender el significado. Asimismo, este tipo de crítica es más intelectual que las anteriores, dado que recurre a un poeta que juega con las palabras para apoyar las ideas del caricaturista. Aun así, cabe destacar que muchas de estas caricaturas, que en su mayoría solían publicarse en periódicos como este ejemplo, se han vuelto a publicar despojadas de texto, por lo que el propio artista ha marcado una línea en la que el arte visual es suficiente para llevar a cabo sus objetivos.

f) Caricaturas formadas con palabras. Este tipo de caricaturas se han desarrollado principalmente después de la Primavera Árabe. Este tipo de dibujos se caracteriza por ser una llamada de atención a algún determinado conflicto, país o, incluso, el nombre de algún presidente o político sobre el que quiera centrarse la crítica o sátira en cuestión. Del mismo modo, tienen una estructura simple, en la que la palabra forma parte del dibujo, ya que es el dibujo en sí mismo. En este sentido, el texto o las palabras usadas se convierten en un símbolo y uno en un elemento que se puedan eliminar fácilmente.

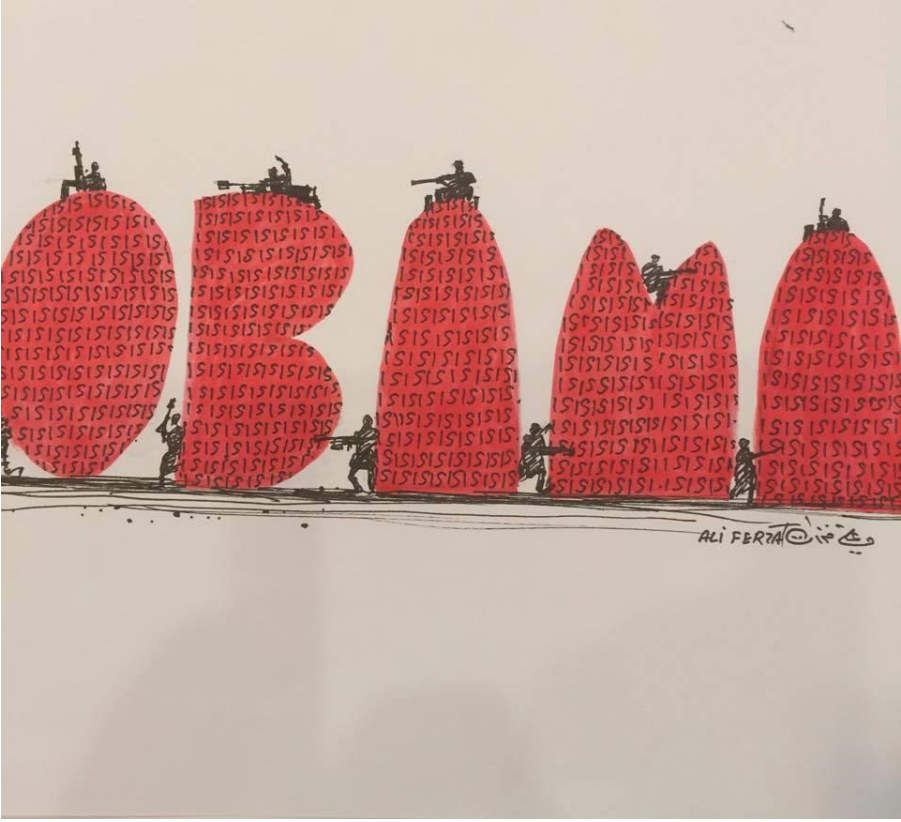


Figura 6: Obama y el ISIS (Ferzat, 2015a).

En esta caricatura se aprecia el nombre del presidente de Estados Unidos, Barak Obama. Concretamente, el apellido de este presidente es base de todo el dibujo. Las letras *OBAMA* están coloreadas de color rojo y en su interior aparecen las siglas *ISIS* de manera reiterada. Además de esto, puede verse que alrededor aparecen diferentes siluetas de hombres armados que representan el terrorismo. En este sentido, la palabra es fundamental, dado que es la estructura del propio dibujo. Asimismo, las siglas *ISIS* son usadas en inglés para referirse al grupo terrorista Daesh o Estado Islámico, por lo que también una importancia relevante. En primer lugar, el hecho de usar el inglés conlleva una vez más alcanzar un público más amplio, pero también enfatizar el hecho de que Barak Obama ha podido contribuir a su formación y consolidación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras analizar todos los datos expuestos en este trabajo, puede decirse que el uso de la lengua no es un factor determinante para su comprensión. La historia de la caricatura ha demostrado que su desarrollo ha sido diferente al que pudo tener la caricatura en otros países. Es cierto que el humor es algo intrínseco del ser humano y que se ha manifestado en muchas manifestaciones literarias y artísticas, pero en el caso de la caricatura ha sido diferente.

En este contexto, la lengua se convierte en un elemento secundario que ha sido apoyado por el desarrollo cultural de estos países. Debemos tener en cuenta que la época colonial estuvo marcada por la presencia de las potencias europeas en el mundo árabe que se encargaron de dejar huella a través de sus costumbres y, sobre todo, su lengua. Este hecho conllevó que la lengua árabe quedara en ocasiones relegada a un segundo plano, dando paso al inglés o francés. Este hecho se refleja en las caricaturas de una manera evidente, en tanto que tal diversidad lingüística propicia a que haya una fusión de lenguas, apareciendo lenguas como el inglés o el árabe estándar o coloquial para dar vida a diferentes personajes.

Por tanto, la caricatura se ha manifestado como un bloque cultural que se afianza con la lengua. Este hecho quiere decir que la lengua se ha convertido en una característica más dentro del mundo de las caricaturas, dado que su uso no condiciona el significado del dibujo. Se apela al intelecto y a la emoción, dejando al texto y a la lengua la fuerza de completar el sentido final. Asimismo, tal como se ha podido observar en los ejemplos analizados, también el uso del texto es un elemento cultural que influye en el caricaturista y las connotaciones que quiera darle. De este modo, cuando tienden a contextualizar la imagen buscan reflejar sus propios problemas e inquietudes con el fin de transmitirlos al mundo de la mejor manera posible, por lo que su contexto es esencial para comprender el texto.

5. CONCLUSIONES

Con todo, la caricatura puede considerarse una lengua no verbal que ha combinado una serie de símbolos y los ha ido articulando siguiendo

unas pautas sociales con el fin de establecer una comunicación concreta. En este sentido, el uso de la lengua pasa a ser un mero recurso que contribuye a establecer este tipo de comunicación alternativa.

De este modo, puede decirse que la caricatura ha desarrollado una sintaxis propia en la que lo visual juega un papel fundamental. Su morfología se basa en metáforas visuales que contribuyen a crear una lengua alternativa capaz de romper todas las barreras idiomáticas que aparecen dentro del mundo árabe. Así, cuando el espectador lo mira observa atentamente lo que ocurre y lo relaciona inmediatamente con su situación actual, por lo que a través de la imagen está apelando al intelecto y a la emoción de una manera indirecta que conlleva que el espectador participe en el proceso creativo. Por este motivo, la lengua es un recurso morfológico más que contribuye a darle vida a esta gramática visual capaz de comunicar aquellas ideas que no se pueden hablar libremente.

Por ello, la caricatura es una lengua en sí que ha conseguido unir a la sociedad árabe. Este hecho se materializa en que se ha desarrollado un sentimiento de identidad y pertenencia bastante arraigado, gracias al uso de la imagen. Por tanto, su uso ha permitido que se convierta en un alivio para la sociedad, así como un arte de resistencia capaz de luchar más allá de las armas.

En cualquier caso, es necesario concluir que la caricatura al ser una lengua en imágenes se encuentra en plena evolución y se adapta a las necesidades culturales. Por esta razón, hay que seguir estudiando y analizando su curso con el fin de que matiz toma, ya que no hay que olvidar que esta lengua está supeditada a todos los acontecimientos históricos que se desarrollan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Lughod, L. (1989): Bedouins, Cassettes and Technologies of Public Culture, *Middle East Report*, 19/4: 7-11: 47.
- El-Jisr, B. (1988). Caricatures arabes. En M. Krifa, O. Oussedik y J. P. Hondet, *L'Institut du monde arabe presente: caricatures arabes, auteur-concepteur de l'exposition, Michket Krifa; exposition réalisée par le Département des Actions culturelles de l'Institut du monde arabe; Jean-Pierre Hondet et Ouardia Oussedik, Paris, L'Institute du Monde Arabe.*
- Ferzat, A. (n. d.). Ali Ferzat. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://bit.ly/2LVb9Uu>
- Ferzat, A. (2015a, 2 de junio). Facebook. Recuperado el 25 de septiembre, de <https://bit.ly/3ip13Yk>
- Ferzat, A. (2015b, 14 de noviembre). Facebook. Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de <https://bit.ly/2XMQcxx>
- Ferzat, A. (2019, 13 de noviembre). Al-Nidham wa l-Muhanbakijeh. Facebook. Recuperado el 25 de septiembre de <https://bit.ly/2XS06ks>
- Ferzat, A. (2020, 30 de agosto). Facebook. Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de <https://bit.ly/2XOqnx9>
- Garabaya, I. (n. d.): *Thaqafat al-nass fi al-rasm al-karikatiri. Arab Volunteering*, Recuperado el 16 de junio de 2012, de <https://bit.ly/38PWIdp>
- Hicks, M. (2009). "Teh Futar". The power of the webcomic and the potential of Web 2.0. En R. Scully & M. Quartly (eds) *Drawing the Line: Using Cartoons as Historical Evidence*. Melbourne: Monash University ePress.
- Jamshidi, M. (2014). *The future of the Arab Spring: civic entrepreneurship in politics, art, and technology startups*. Oxford, Butterworth-Heinemann: Elsevier.

- Krifa, M. (1988). Naissance de la caricature en Egypte. En M. Krifa, O. Oussedik y J. P. Hondet, L'Institut du monde arabe presente: caricatures arabes, auteur-concepteur de l'exposition, Michket Krifa; exposition réalisée par le Département des Actions culturelles de l'Institut du monde arabe; Jean-Pierre Hondet et Ouardia Oussedik, París, L'Institute du Monde Arabe.
- Qassim, A. (n. d.): Arab Political Cartoons. Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de <https://bit.ly/2KoyuNT>
- Müge Göçek, F. (1998). Political Cartoons in the Middle East. Princeton: Princeton University.
- Shiih-Ding, L. (2013). The Cyberpolitics of the governed. *Inter Asia Cultural Studies*, 14:2.
- Slyomovics, S. (2001). The Living Medina in the Maghrib: The Walled Arab City in Literature, Architecture, and History. Londres: Frank Cass.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada “Grounded theory” : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional / . CIS
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa . Gedisa.
- Wichhart, S. (2009). Propaganda and protest: Political cartoons in Iraq during the Second World War. En R. Scully y M. Quartly (eds.), *Drawing the Line. Using Cartoons as Historical Evidence*. Melbourne: Monash University ePress.

PERCEPCIÓN, DOMINIO Y EXPLOTACIÓN DEL DICCIONARIO ESCOLAR POR PARTE DE ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DRA. PILAR VALERO FERNÁNDEZ
Universidad de Castilla-La Mancha, España

La lexicografía escolar es una especialidad que apasiona. En la vida infantil aparece siempre un momento emocionante, en el que los jóvenes alumnos se van a encontrar con un libro nuevo: el diccionario. Un libro nuevo que es distinto a los demás libros y que pretende contenerlos a todos.

(Blecua Perdices, Prólogo del Diccionario básico, SM)

RESUMEN

Son escasas las propuestas didácticas en las que se recurre al diccionario como instrumento de ayuda para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de Educación Primaria por parte de quienes serán sus futuros maestros. Por ello, la presente investigación persigue caracterizar el diccionario escolar, presentar los recursos lexicográficos disponibles en el mercado e indagar en el conocimiento, las destrezas y las habilidades que posee el alumnado del Grado de Educación Primaria respecto al manejo del propio diccionario. Con la consecución de estos objetivos, se verifica el escaso repertorio lexicográfico escolar que precisamente conocen y usan, se constata la validez que los futuros maestros otorgan al diccionario como recurso fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa (pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria) y otras competencias transversales, se localizan los obstáculos concretos que encuentra el alumnado universitario en el manejo del diccionario y, por último, se revelan las ventajas que puede aportar el diccionario escolar en su venidera docencia, así como su predisposición por incorporarlo en sus futuras aulas tras recibir la formación pertinente.

PALABRAS CLAVE

Diccionario escolar, Competencia lingüística, Educación Primaria

INTRODUCCIÓN

¿Quién consulta ya un diccionario? ¿Para qué tengo que consultar un diccionario? ¿De verdad el diccionario me dice algo que no pueda encontrar en Internet? ¿Voy a pagar realmente todo ese dinero por un diccionario? son interrogantes que evidencian una visión del diccionario como una herramienta desmotivadora, desfasada e inservible, a la que solo unos cuantos apasionados dedican su tiempo dentro del marco social-educativo actual. Sin embargo, hace ya dos décadas, Ávila Martín (2000, p. 11) amparaba que el diccionario representaba “un objetivo imprescindible en la formación cultural de cualquier ciudadano medio”.

Con la impartición de la asignatura de Lingüística aplicada a la enseñanza en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha, se ha comprobado que el presumible desinterés ecuménico por el diccionario no se corresponde tan fehacientemente con lo expresado por un grupo de futuros maestros³⁷³. En otros términos, frente a la posible impresión imperante de que exista una aptitud globalizada renuente a una óptima valorización del diccionario, todavía parece viable un cambio de rumbo en relación a este recurso, así como en su consideración.

Ahora bien, dadas las barreras que el alumnado universitario ha tenido que superar durante su experiencia pasada como estudiante y la escasez de una formación explícita en el uso y manejo de las herramientas lexicográficas en la actual formación del Grado de Educación Primaria³⁷⁴, estos manifiestan inseguridad y desconocimiento para poderlas incorporar en sus propuestas didácticas, tal y como se recomienda en el currículo

373 Del mismo modo, en otra investigación, en esta ocasión realizada a estudiantes de español como lengua extranjera, ya se anotaron opiniones similares (esto es, favorables en torno al uso del diccionario) a las compiladas en esta investigación (Valero y Mušura, 2019).

374 Si se desea, se puede acceder a la guía docente de la asignatura (<<https://www.uclm.es/es/ciudad-real/educacion/estudios>>) para verificar cómo se produce una total omisión al diccionario, pese a que entre las competencias propias de la asignatura se encuentren el desarrollo de aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (Competencia Básica 05) y una correcta comunicación oral y escrita (Competencia Transversal 03).

de la Educación Primaria (EP) establecido en el Real Decreto (54/2014), del 10/01/2014, concretamente para la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Las editoriales, por su parte, son otro de los vértices que han desviado su foco de interés de los diccionarios, pues, como es sabido, ya no reciben los beneficios económicos de décadas pasadas donde se apostaba incluso por la formación gratuita del maestro en el manejo del diccionario, debido al reporte que suponía la venta de diccionarios entre las familias de los escolares (recuérdense los cursos impartidos por la editorial SM, por ejemplo). Ahora los principales recursos lexicográficos vienen de la mano de proyectos y grupos de investigación de diferentes universidades e instituciones (por ejemplo, enRÉDate³⁷⁵, de la Universidad de Jaén, o el Diccionario básico escolar, del Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba y el grupo de investigación IXA de la Universidad del País Vasco), quienes de manera altruista siguen cultivando esta fuente de consulta. Igualmente, otro motivo de desinterés viene propiciado por el surgimiento de los diccionarios en línea gratuitos, provocando un descenso notorio de los beneficios editoriales (Sanmarco Bande, 2018, p. 118).

En cuanto a los objetivos de la investigación, se siguen los siguientes: (i) caracterizar las particularidades de un diccionario escolar, (ii) realizar un inventariado de los mismos, (iii) determinar la presencia del diccionario dentro del marco legislativo al que se sujeta la investigación y (iv) profundizar en el conocimiento, las destrezas y las dificultades que posee el alumnado a examen, así como los atributos que le vinculan (o le podrían vincular) al uso del diccionario escolar en su futura docencia y su predisposición por integrarlo en sus clases venideras, una vez recibida la instrucción necesaria. Asimismo, para lograr estas metas, el presente estudio parte de la interpretación cualitativa y cuantitativa de los resultados aunados en un cuestionario ad hoc cumplimentado por 99 estudiantes del Grado de EP durante el curso académico 2019/2020. De igual forma, partiendo de una de nuestras hipótesis, se quiere demostrar si los estudiantes del Grado de EP muestran una desazón ante el diccionario

375 Se puede consultar a través de <<https://www.enredate.es/>>.

per se. La razón subyacente al planteamiento de este problema es la clarividencia de que, si bien “la escuela necesita aliados porque sola no puede” (Gvirtz, Abregú, y Paparella, 2014, p. 116), todo apunta a que aún cabe la posibilidad de tener un escenario distinto en lo que a la vitalidad del diccionario dentro del aula se refiere.

En definitiva, para abordar todas estas cuestiones, la investigación se articula en tres bloques principales: descripción teórica y curricular (capítulo 1), presentación de la investigación y de sus principales resultados (capítulo 2), análisis de esos resultados (capítulo 3) y, en último lugar, unas conclusiones finales.

1. EL DICCIONARIO ESCOLAR

Entre los usuarios en fase de aprendizaje de una lengua, en nuestro caso primera lengua o lengua materna, en función de las franjas etarias, se discierne entre los diccionarios infantiles, destinados a niños entre los 3 y los 6 años, y los escolares, dirigidos a infantes entre 6 y 12 años (Hernández Hernández, 1991, p. 193). En concreto, a continuación, focalizamos nuestro interés en los segundos, en los diccionarios escolares, presentados “como una herramienta que permite a los usuarios, además de acceder a nuevas realidades, desarrollar competencias comunicativas para recrear estas últimas mediante diferentes tipos de discurso: oral, escrito, formal, informal, etc.” (Mahecha y Pedraza, 2009, p. 52).

En efecto, el diccionario escolar se corresponde con el instrumento instructivo que ayuda a conocer las palabras, pues esta acción conlleva, en línea con lo indicado por Martín Vegas (2018, p. 192), “conocer su forma y su significado, las distintas expresiones y modismos que forma, sus relaciones morfológicas y sus funciones y niveles de uso en el discurso”. Así pues, parece indudable, tal y como señala Maldonado González (1998, p. 118), que el diccionario viene a resolver todas aquellas dudas que nos acompañan a lo largo de la vida:

Dudamos cuando somos pequeños (“Mamá, ¿qué significa alijo?”, “Papá, ¿qué ha dicho ese señor?”, “Profe, he ido a buscar *aguadilla en el diccionario, y no viene. ¡Ah!, ¿pero es que es ahogadilla?”). Y, afortunadamente, seguimos dudando en la edad adulta (“¿Qué te suena mejor:

*Me acuerdo que... o Me acuerdo de que...?” “¿Qué significa la sigla PVC?”, etc.).

1.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL DICCIONARIO ESCOLAR

A partir de las aportaciones de Castillo Carballo y García Platero (2003), Haensch y Omeñaca (2004), Maldonado González (2017) y Rodríguez Barcia (2016), afirmamos que el diccionario escolar sobresale por una serie de particularidades metalexigráficas, cuya explotación didáctica debe enfocarse en que el escolar sepa utilizar el diccionario, reconozca sus ventajas y lo emplee de forma amena (Aller Martínez y Romero López, 1998, p. 24). En particular, para evidenciar qué distingue a un diccionario escolar de otros, se ha seleccionado la entrada ‘casa’ (véase figura 1) y su tratamiento lexicográfico en el Diccionario básico (DB) de la editorial SM en su versión electrónica³⁷⁶.

Si nos fijamos en el lema³⁷⁷, el cual ha de adecuarse al estadio lingüístico de sus usuarios, además de ser representativo por su frecuencia, va acompañado de su división silábica y la marcación de su sílaba tónica (véase n.º 1378 de la figura 1), realidades que no suceden en otras tipologías de diccionarios. En particular, esta decisión lexicográfica supone un recurso útil para la práctica de la expresión oral de los discentes. Posteriormente, en el artículo, se aprecia la categoría gramatical y el género (véase n.º 2).

El siguiente elemento hallado es la definición o las definiciones (véase n.º 3) que nos permiten conocer a qué nos referimos cuando se emplea un determinado significante. Así, Porto Dapena considera la definición como “todo tipo de equivalencia establecida entre la entrada y cualquier

376 El DB, si bien tiene un acceso restringido, se halla a través de este enlace <<http://basico-rae.smdiccionarios.com/>>.

377 Cabe apuntar que, si un adjetivo o sustantivo presenta variación de género, queda identificado dicho fenómeno flexivo de la siguiente manera: guapo, pa o profesor, ra. Se refleja así también la consideración, por parte del lexicógrafo, de las necesidades particulares de los usuarios de un diccionario de aprendizaje.

378 Se incorporan diferentes números (del n.º 1 al n.º 10) en la figura 1 para remitir más cómodamente a la información aunada en el texto principal.

expresión explicativa de la misma” (2002, p. 269). Como cabe esperar, las definiciones se caracterizan por su concisión, su brevedad y su transparencia.

Después del valor semántico del lema, en función de las necesidades, se incluyen ejemplos de competencia³⁷⁹ (véase n.º 4). Indudablemente, estos desempeñan una importantísima labor “en cualquier tipo de diccionario y, principalmente, en los que van dirigidos al aprendizaje (Olimpio de Oliveira Silva, 2007, p. 261). Tras los diferentes valores de la entrada, se presentan las expresiones (véase n.º 5), bajo las que se aglutina el material pluriverbal (p. ej. el compuesto sintagmático casa de citas) y fraseológico (p. ej. la locución de andar por casa). Para una óptima comprensión de estas unidades, se acompañan, junto con su significado, de un ejemplo ilustrativo (véase n.º 6).

A continuación, hallamos información complementaria, la cual varía su naturaleza según las necesidades³⁸⁰ del lema. En particular, en el caso seleccionado de ‘casa’, en la sección denominada Notas (véase n.º 7), se señala el registro coloquial (véase n.º 8) de dos locuciones presentadas previamente. Igualmente, tal y como indican Vicente Mateu y Vicente Ruiz (2013, pp. 142-143), resulta útil, en esta ocasión en la sección de Notas, la consulta de la ortografía de los extranjerismos anclados ya en el español, ya que los estudiantes los emplean cada vez más en su discurso y, en cambio, inducen a duda a quienes están aprendiendo las principales reglas ortográficas, por ejemplo, sobre la creación de la flexión de género y de número de los nombres o adjetivos, o el empleo de grafías inusuales, tales como ck (‘pack’), ss (‘dossier’) o th (‘bluetooth’).

379 Estos, frente a los ejemplos controlados y a los reales (Jacinto García, 2015), son muy eficientes cuando los usuarios del diccionario presentan limitaciones lingüísticas, puesto que son creados por completo para ejemplificar una finalidad concreta.

380 A modo ilustrativo, se apunta la formación problemática de determinados nombres (p. ej. en baobab se encuentra el apunte de su plural es «baobabs») o ciertas particularidades de los verbos (p. ej. en haber y la nota sobre su carácter irregular, su función de verbo auxiliar en los tiempos compuestos, su incorrecta formulación en plural con valor de verbo impersonal y la llamada de atención para evitar confundir con su homónimo «a ver»).

Aun cuando es cierto que los hablantes de una lengua poseemos una conciencia lingüística (eso sí, en diferentes estadios según la edad, Sánchez Martínez, 2015), el niño puede vacilar al considerar si dos palabras son totalmente sinónimas o no. De esta manera, cabe plantearse si el niño sin ayuda del diccionario es capaz de relacionar como sinónimos ‘adulación’ y ‘lisonja’ con respecto a ‘halago’. Por esta razón, en un diccionario escolar la inclusión de relaciones de significado entre los lemas, tales como la sinonimia (véase n.º 9) o la antonimia u otras redes de significado, se opinan extremadamente relevantes. En relación con el n.º 10, presente en el artículo al lado de la sección de Familia, se muestra el vínculo entre ‘casa’ y ‘casero’, ‘caseta’, ‘caserío’, ‘caserón’, ‘casona’, ‘casino’, ‘casilla’, ‘casillero’ y ‘encasillar’.

Otras decisiones registradas habitualmente en los diccionarios escolares superan el plano lingüístico. De esta manera, a pesar de que no sucede para ‘casa’, otro de los elementos significativos es la ilustración o el dibujo. Concretamente, en un artículo ilustrado, bien mediante representaciones individuales o colectivas (Haensch y Omeñaca, 2004, p. 68), resulta más eficaz, “explicar diferentes tipos de tuercas y tornillos o algunas figuras geométricas (...) con un dibujo que por una definición verbal de varias líneas”.

Finalmente, en la figura 1, se concretizan cada uno de los elementos enumerados³⁸¹.

381 En lo que compete a la megaestructura de los diccionarios escolares, es habitual que englobe: una descripción para el correcto uso de la herramienta lexicográfica (en el DB, se equipara con las secciones ¿Qué es este libro? y con ¿Cómo se usa este diccionario?) y una recopilación del listado de signos, de ilustraciones, de abreviaturas, de símbolos u otros elementos.

casa **Sílabas** ca·sa

sustantivo femenino

- 1 Edificio o lugar donde se vive.
- 2 Familia que vive en este lugar: Yo soy el más pequeño de la casa.
- 3 Conjunto de personas que tienen un mismo apellido y el mismo origen: Felipe II pertenecía a la casa de Austria y Juan Carlos I, a la casa de Borbón.
- 4 Establecimiento que se dedica a un fin determinado: Esta casa fabrica telas.
- 5 En deporte, campo de juego propio: Si perdemos en casa seguro que perderemos el campeonato.

Expresiones

casa de citas Lugar en el que se alquilan habitaciones para mantener relaciones sexuales.

casa de socorro Especie de hospital en el que se prestan servicios médicos de urgencia.

como Pedro por su casa Con mucha confianza: En tu casa me siento a gusto y estoy como Pedro por su casa.

de andar por casa Que se hace de forma rápida o de cualquier manera: El arreglo que te he hecho es solo de andar por casa.

tirar la casa por la ventana Hacer un gasto grande, aunque sea demasiado: Celebraremos la boda de una forma sencilla, sin tirar la casa por la ventana.

Notas

Las expresiones «como Pedro por su casa» y «tirar la casa por la ventana» son coloquiales.

Sinónimos

- 1 hogar.

Familia

casero, caseta, caserío, caserón, casona, casino, casilla, casillero, encasillar.

Figura 1: Entrada 'casa' en el Diccionario básico

1.2. DICCIONARIOS ESCOLARES DISPONIBLES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Entre los diccionarios recomendados para la etapa educativa de EP, se enumeran los principales con el fin de que sirvan de referencia para todo aquel interesado: El diccionario básico (2014, ed. SM), El diccionario de Primaria de la lengua española (2016, ed. Vox) y el Nuevo Diccionario básico de la lengua española (2013, ed. Santillana). Es fundamental advertir que todos ellos se han librado del formato único en papel dominado por la galaxia Guttenberg (en palabras de la poetisa Barella Vigil) y, en consecuencia, se pueden consultar a través de las páginas web de sus respectivas editoriales, previa suscripción a dichas páginas.

1.3. RELEVANCIA DEL DICCIONARIO ESCOLAR DENTRO DEL MARCO LEGISLATIVO

Al hojear el currículum de Educación Primaria, establecido por el Real Decreto 54/2014, de 10/07/2014, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha [2014/9028] y, concretamente, lo que compete a la asignatura de Lengua castellana y Literatura y sus cinco bloques, se constata que el diccionario, como herramienta pedagógica y didáctica esencial, se fundamenta a lo largo de los diferentes cursos de la etapa educativa analizada; otra cosa bien distinta es el uso que realmente se haga del mismo dentro de las aulas españolas.

En efecto, este hecho sustenta la aseveración de Rodríguez Barcia (2016, p. 45) y su creencia de que “la influencia del diccionario en etapas de formación es todavía mayor a la que se ejerce cuando la relación entre la lengua y la realidad está más consolidada”. Del mismo modo, Prado Aragonés (2001a, 2001b, 2001c; citado en Martín Vegas, 2009, p. 187) marcó que, para dominar el vocabulario, es esencial el uso de obra lexicográfica por tres motivos: el primero, sirve para amplificar el dominio cultural; el segundo, desarrolla el autoaprendizaje; y, el tercero, posibilita la autocorrección lingüística.

En la tabla 1382, se recopilan todas las menciones explícitas (destacadas en cursiva) al diccionario con la finalidad de demostrar su representatividad en EP 383, desde un uso más básico (“comienza a utilizar el diccionario”) hasta uno más avanzado (“conoce la estructura del diccionario y lo usa para buscar el significado de cualquier palabra”). No obstante, como síntesis, se ha de asentir que entre sus principales funciones están la resolución de dudas léxicas, gramaticales u ortográficas, la ampliación de vocabulario, la formación de palabras, la ayuda en la interpretación semántica, la elaboración y la corrección de textos y el mantenimiento de relaciones semánticas.

Curso 2.º

B.2. EAE (Desarrolla estrategias eficaces (utiliza el diccionario, pregunta el vocabulario desconocido) para mejorar la comprensión del texto objeto de trabajo).

B.4. EAE (Comienza a utilizar el diccionario).

Curso 3.º

B.4. C (Conocimiento y uso del diccionario como medio para comprender y ampliar el vocabulario).

CE (Usar el diccionario para comprender y ampliar vocabulario; Buscar palabras compuestas en el diccionario). EAE (Usa correctamente el diccionario, busca palabras compuestas en el diccionario).

B5. CE (Utilizar procedimientos sencillos para la interpretación de textos, la relectura y la consulta en el diccionario). EAE (Utiliza procedimientos sencillos para la interpretación de textos, la relectura y la consulta en el diccionario).

382 Para poder interpretar adecuadamente la tabla 1, se debe consultar la siguiente leyenda: B1 (Bloque 1: Comunicación oral: Escuchar, hablar y conversar), B2 (Bloque 2: Comunicación escrita: leer), B3 (Bloque 3: Comunicación escrita: escribir), B4 (Bloque 4: Conocimiento de la Lengua), B5 (Bloque 5: Educación literaria), EAE (Estándares de aprendizaje evaluables), CE (Criterios de evaluación) y C (Contenidos).

383 En el primer curso de Educación Primaria no se obtiene remisión al diccionario; de ahí su exclusión en la tabla 1.

Curso 4.º

B2. EAE (Utiliza fuentes de información diversas (diccionario, periódico, enciclopedia, internet, CD, DVD)).

B4. C (Adquisición de vocabulario. Uso del diccionario). CE (Buscar palabras en el diccionario). EAE (Busca palabras en el diccionario y conoce el modo de buscarlas (palabras guía)).

B5. CE (Utilizar procedimientos sencillos para la interpretación de textos, la relectura y la consulta en el diccionario). EAE (Utiliza procedimientos sencillos para la interpretación de textos, la relectura y la consulta en el diccionario).

Curso 5.º

B2. C (Estrategias para la comprensión de textos escritos (elaboración y comprobación de hipótesis, realización de inferencias de información sobre el texto a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, consulta del diccionario, etc.).

B4. C (Vocabulario: El diccionario. Sinónimos. Antónimos. Palabras homófonas. Palabras polisémicas. Palabras primitivas y derivadas. Los prefijos. Los sufijos. Palabras compuestas. Familia de palabras. Formación de sustantivos. Formación de adjetivos. Formación de verbos. Gentilicios. EAE (Utiliza el diccionario como apoyo para la elaboración y corrección de textos. Usa el diccionario de forma espontánea para resolver dudas).

B5. EAE (Maneja procedimientos para la interpretación de textos, como el subrayado de ideas esenciales, la relectura y la consulta en el diccionario).

Curso 6.º

B1. CE. (Ampliar el vocabulario para lograr una expresión precisa utilizando el diccionario como recurso básico). EAE (Utiliza el diccionario de forma habitual en su trabajo escolar).

B2. C. (Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de

hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen).

B3. CE. (Utilizar el diccionario como recurso para resolver dudas sobre la lengua, el uso o la ortografía de las palabras).

B4. C. (Uso eficaz del diccionario para ampliación de vocabulario y como consulta ortográfica y gramatical). CE (Utilizar eficientemente y de manera habitual el diccionario como consulta ortográfica y gramatical. Utilizar procedimientos sencillos para la interpretación de textos, como el subrayado de ideas esenciales, la relectura y la consulta en el diccionario). EAE (Conoce la estructura del diccionario y lo usa para buscar el significado de cualquier palabra (derivados, plurales, formas verbales, sinónimos, etc.). Maneja procedimientos para la interpretación de textos, como el subrayado de ideas esenciales, la relectura y la consulta en el diccionario).

Tabla 1: Currículo de EP (Real Decreto (54/2014), del 10/01/2014, para la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha)

2. ANÁLISIS DEL ESTUDIO

2.1. OBJETIVO GENERAL E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Como recordatorio, se reitera que el objetivo principal³⁸⁴ de la investigación fue delinear el conocimiento, las destrezas y las dificultades que posee el alumnado del grado de EP, así como las ventajas que el mismo asocia al uso del diccionario escolar en la enseñanza-adquisición de los contenidos vinculados con la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

Por su parte, las hipótesis postuladas fueron tres:

H1: Los estudiantes del Grado de Educación Primaria valoran negativamente el uso del diccionario en la Educación Primaria.

³⁸⁴ Para la consulta del resto de objetivos, se recomienda la lectura de la Introducción.

H2: Los estudiantes del Grado de Educación Primaria no presentan conocimiento metalexigráfico.

H3: Los estudiantes del Grado de Educación Primaria no desean emplear, una vez finalicen sus estudios, el diccionario escolar en su labor como maestros de Educación Primaria.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La población participante en la investigación se acotó a 99 estudiantes del primer curso del Grado de EP de la Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación, Campus universitario de Ciudad Real) matriculados en la asignatura Lingüística aplicada a la enseñanza durante el curso académico 2019/2020.

La muestra se caracterizó por tratarse de una de tipo no probabilístico o dirigida, al participar voluntariamente 99 estudiantes de los 117 seleccionados (número de alumnos totales registrados en dicha asignatura), cuya docencia fue impartida por la presente investigadora de septiembre a julio de ese mismo año.

Por otra parte, respecto a la edad de los informantes, el 97 % afirmó tener entre 18 y 25 años; el 2 %, entre 35 y 40; y solo el 1 %, entre 40 y 45. En cuanto al género, los resultados fueron los siguientes: el 58 % declaró ser mujer, frente al 42 %, que manifestó ser hombre.

2.3. INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para la recogida de los datos, se decidió realizar un cuestionario, tras la advertencia de la conveniencia de la realización de investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo basadas en entrevistas o cuestionarios al profesorado por parte de estudiosos de la disciplina lexicográfica (léase Rodríguez Barcia, 2016, p. 45). En particular, de esta manera, se comprobó el grado de formación metalexigráfica, las predilecciones por un diccionario u otro o los impedimentos en las distintas consultas de la muestra seleccionada.

Se diseñó un cuestionario propio, distribuido entre el alumnado mediante un sistema autoadministrado, al facilitar el enlace de un formulario de Google. Con el objetivo de no inducir respuestas o

comportamientos no deseados por parte de los participantes en el estudio, el cuestionario no formó parte de los criterios de evaluación de la asignatura. Asimismo, se explicitó que la razón del mismo era investigadora. De igual modo, el cuestionario se realizó de forma anónima para evitar, así, que se sintiera cualquier juicio por parte de la profesora.

Además, a colación del cuestionario, cabe aclarar que el mismo estuvo compuesto por estos 17 ítems:

¿Te parece útil el diccionario en la clase de Lengua castellana y Literatura de Educación Primaria?

Cuando eras alumno, ¿usabas en tus clases de Lengua castellana y Literatura (en Primaria o en Secundaria) el diccionario?

Según tu conocimiento de las clases actuales de Educación Primaria, ¿crees que el diccionario es usado como herramienta de aprendizaje?

Como futuro maestro, ¿crees que lo usarás como herramienta de aprendizaje?

¿Por qué el diccionario no resulta habitualmente una herramienta atractiva para el estudiante? Marca todas las opciones que consideres oportunas.

¿Para qué puede ser útil un diccionario? Marca todas las opciones que consideres oportunas.

¿Qué diccionarios conoces? Escribe sus nombres.

¿Sabes qué es un diccionario de aprendizaje?

¿Sabes qué es un diccionario normativo?

¿Sabes qué es un diccionario descriptivo?

¿Crees que todos los diccionarios ofrecen la misma información?

Si tienes una duda sobre una palabra, ¿dónde la buscas habitualmente?

Enumera toda la información lingüística que se da sobre "perro".

¿En tu móvil tienes la aplicación de un diccionario?

¿Crees que en el grado de Educación Primaria se necesita recibir formación sobre qué información aparece en el diccionario?

¿Qué sensación has tenido al usar el diccionario como herramienta principal para crear las actividades propuestas para la asignatura?

¿Qué dificultades has tenido al plantear las actividades? Marca todas las opciones que consideres oportunas.

En relación al tipo de preguntas, en este cuestionario se optó por la elección de tres tipos de preguntas. Concretamente, los ítems 1, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 14 y 15 se correspondieron con preguntas cerradas con sus respectivas opciones de respuesta (sí o no). Por su parte, en los ítems 2 y 15, el alumno tuvo que valorar, mediante una escala Likert del 1 al 5, el grado de conformidad que presentaba en función de la cuestión realizada; en último lugar, los ítems 5, 6, 7, 12, 13, 16 y 17 fueron de carácter abierto, pues no se delimitaron previamente las alternativas de respuesta.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Al tomar como referencia la psicología social de Heider (1958) y otros estudiosos, todo parece indicar que los informantes buscaron reflejar su falta de dominio en el uso del diccionario mediante la apelación a tres ramas de atribución externa que los descargasen de responsabilidad respecto a dicha falta de control: la causalidad de carácter externo (“no sé usar el diccionario porque no me han enseñado”), la resignación específica (“no sé identificar la microestructura de un artículo lexicográfico porque no he practicado”) y la condición estable de esta creencia en el grupo social (“todos piensan que es difícil usar un diccionario”).

Hecha esta valoración global de los datos, se continúa con un examen pormenorizado de los resultados obtenidos en cada ítem del cuestionario.

En primer lugar, en relación al rendimiento que puede entrañar el diccionario en la asignatura de Lengua castellana y Literatura para los niños de EP, casi todos los informantes, 97 exactamente, apuntaron este valor frente a 2 que lo rechazaron. Por el contrario, esta valoración positiva del diccionario, se distanció del propio manejo que los informantes, en

este caso como usuarios del diccionario, realizaron en su momento durante el desarrollo de sus clases de Lengua. Específicamente, en la escala del 1 (nunca) al 5 (siempre), los datos recopilados fueron: 3 informantes respondieron con el valor 1 (nunca); 19, con un 2 (casi nunca); 39, con un 3 (a veces); 21, con un 4 (casi siempre); y 4, con un 5 (siempre).

Si el foco se sitúa en el desempeño de las clases de Lengua castellana y Literatura en EP y en la inclusión del diccionario para mejorar dicho desempeño, a partir de los conocimientos (quizá, intuitivos) de los informantes, se observa que 40 corroboraron su uso, 38 lo pusieron en duda y 21 directamente lo negaron. Parece que, por lo tanto, es necesario recordar “a quien nos quiera escuchar que el diccionario es ese libro útil (...) que ayuda a la comprensión de todos los demás” (Maldonado González, 2008, p. 9).

Afortunadamente, en la siguiente pregunta, destinada a averiguar qué papel otorgarían al diccionario escolar, una vez iniciada su etapa laboral, más de la mitad, 58, aseguró que sí lo haría, 22 se mostraron más reticentes y 19 se opusieron a ello. Estos datos, en cambio, difieren de la utilidad otorgada al diccionario en el ítem 1. En definitiva, es innegable que, en el entorno escolar, pesa aún demasiado la constricción en torno a su uso (García Cámara, 2017, p. 620).

En cuanto a la suposición de que el diccionario no resulte habitualmente una herramienta atractiva para el alumnado, las respuestas fueron diversas; no obstante, dos destacaron cuantitativamente: no se sabe cómo usar un diccionario (62 informantes) y las actividades que se plantean con el diccionario son aburridas (47). A estas dos, le siguieron: es difícil de consultar (28), el diccionario es una herramienta obsoleta (20), la información es difícil de comprender (15) y, por último, el diccionario solo está en formato papel (6).

La siguiente pregunta giró en torno a la utilidad concreta del diccionario, tanto para labores de descodificación como de codificación de textos. Los datos obtenidos se correspondieron con estos: 96 informantes seleccionaron la búsqueda de definiciones; 78, la información morfológica (por ejemplo, la categoría gramatical, el género o el número de una palabra); 74, la búsqueda de sinónimos y/o antónimos; 70, las

cuestiones ortográficas; 33, la búsqueda de expresiones; 33, la etimología; 21, el registro de uso; y 18, la pronunciación. Todas estas funcionalidades del diccionario se confrontan con el abandono del uso del diccionario en las aulas escolares; de hecho, incluso se llega a vincular con la rara visita a las bibliotecas, pese a que los propios estudiantes reconocen que una de las actividades que se puede realizar en la biblioteca es la consulta del diccionario (Arias Silva, 2018, p. 88).

Por otra parte, dado nuestro interés en el conocimiento que poseían los estudiantes del grado de EP sobre los repertorios lexicográficos disponibles, se hizo hincapié en este aspecto. Por consiguiente, el diccionario más recurrente, entre las respuestas, fue el Diccionario de la lengua española, ahora bien, con múltiples etiquetas nominativas: “RAE”, “R.A.E.”, “Diccionario de la lengua española”, “Diccionario de la Lengua Española” y “DRAE”, entre otras. Este estuvo presente en la mayoría de los informantes, en 87 de los 99. Asimismo, cabe indicar que los informantes mencionaron otros diccionarios, casi siempre con títulos incompletos e imprecisos del diccionario en cuestión, tales como: diccionarios³⁸⁵ de la editorial Vox (29), Diccionario básico de SM (15), diccionarios³⁸⁶ de la editorial Santillana (11), diccionarios³⁸⁷ de sinónimos y antónimos (10), Diccionario Larousse (7), diccionarios³⁸⁸ de la editorial Anaya (6), Wordreference³⁸⁹ (5) Diccionario panhispánico de dudas (4), Diccionario avanzado de SM (3), Diccionario María Moliner (1), Clave (1) y el Diccionario escolar de la lengua española (1).

Seguidamente, nos ocupamos del dominio de las distintas tipologías de diccionarios según se centren en la norma o en el uso de la lengua. En particular, 66 de los 99, positivamente, aseveraron conocer qué es un diccionario de aprendizaje; solo 26 del total, un diccionario normativo;

385 No se concretizó ningún título en particular.

386 No se concretizó ningún título en particular.

387 No se concretizó ninguna editorial en particular.

388 No se concretizó ningún título en particular.

389 Se tiene que aclarar que Wordreference no es un diccionario, sino una página web con la función de diccionario en línea de traducción.

y 30, un diccionario descriptivo. Llama la atención, consecuentemente, que dos tercios de los informantes no tuvieran noticia de qué era un diccionario descriptivo, como aquel refleja la lengua tal y como se usa, o lo que es lo mismo “de la misma manera que lo hace una fotografía o una grabación de sonido” (Haensch y Omeñaca, 2004, p. 62), al igual que sucedió con el normativo. Estos resultados, por el contrario, contrastaron con el reconocimiento, por parte de 90 informantes, de que cada diccionario cumple su función.

En lo que concierne al soporte utilizado para las consultas lexicográficas, el buscador de Google (motor de búsqueda en la web) fue el medio preferido con 54 respuestas; seguidamente, los diccionarios digitales con 43 y, en última instancia, los diccionarios en soporte papel con tan solo 2 respuestas. De esta manera, se aprecia cómo el soporte analógico, cada día más, se considera obsoleto. Igualmente, resultó interesante la información aunada para el ítem 12 sobre la descarga de aplicaciones lexicográficas en los dispositivos móviles, pues solo 19 de los 99 poseía alguna. Ahora bien, no por ello, podemos obviar, por su gran potencial a nivel de usabilidad y de visibilidad de la información, por ejemplo, la interfaz móvil disponible para la consulta del Diccionario de la lengua española (Lončar y Valero, 2020). De hecho, se cree que la enseñanza de este tipo de recursos ha de ser incluida en la formación demandada dentro del grado de EP.

El ítem que certificó una mayor necesidad instructiva sobre el diccionario fue el siguiente: Enumera toda la información lingüística que se da sobre "perro". Como consecuencia, hay que exponer que las respuestas resultaron muy heterogéneas a la vez que incompletas, no pudiendo conocer en ningún caso todos los elementos del artículo propuesto. Con este ítem, por consiguiente, se verificó la falta de terminología metalexigráfica entre los informantes, ya que con bastante frecuencia se recurrió al empleo de explicaciones del fenómeno lexicográfico en lugar de al significativo al que hacía referencia. Así pues, uniendo estos datos con los de la pregunta siguiente, en la que se solicitaba opinión sobre la importancia de la formación metalexigráfica dentro del plan de estudios del grado de EP, se justifica que 93 estudiantes se mostraran conscientes de dicha debilidad académica.

En último lugar, el cuestionario se focalizó en las experiencias vividas al recurrir al diccionario como herramienta didáctica. Por una parte, la sensación más común a todos los informantes se correspondía con una neutral, ni buena ni mala. Ya más detalladamente, 7 informantes subrayaron que sus percepciones fueron regulares; para 42, ni buenas ni malas; para 38, buenas; y para 12, muy buenas. Por otra, se quiso explorar cuáles eran las dificultades concretas que habían tenido al plantear las actividades. Sus respuestas, en esta ocasión, se resumieron en tres hechos principalmente: 50 estudiantes no sabían cómo trabajar la información, 14 no sabían qué diccionario usar para plantear las actividades y 9 no sabían buscar la información. Otras dificultades puntuales fueron: crear actividades variadas y no repetitivas, pensar ejercicios apropiados a la edad, que fuesen interdisciplinarios y atractivos, crear actividades motivadoras en relación con el diccionario físico, disponer de un diccionario actualizado, variar la tipología de actividades, entre otras. Contrariamente, 33 de los 99 informantes afirmaron no haber tenido ninguna dificultad en el planteamiento de actividades cuya realización implicaba el uso del diccionario escolar.

conclusiones

Para cerrar este capítulo, se retoman las hipótesis planteadas para este estudio. Como consecuencia, en cuanto a la primera hipótesis, cabe aclarar que esta se refutó, pues los estudiantes del grado de EP valoraron positivamente (no negativamente, tal y como se postuló al principio) el uso del diccionario en la EP con sus respuestas al ítem 1. Por su lado, la segunda hipótesis sí que quedó constatada, al demostrar con los ítems número 7, 8, 9, 10, 13 y 15 que los estudiantes, a nivel general, no presentaron un conocimiento metalexigráfico consolidado ni óptimo. En última instancia, la hipótesis tercera, sobre la intención de incluir el diccionario escolar en la EP, también se demostró a través de las respuestas aportadas en el ítem 4.

En definitiva, nos reconforta pensar que nuestros estudiantes aspiran a ser docentes cualificados y con deseo de avanzar en su labor formadora, puesto que, como expresa Maldonado González (2008, p. 15):

Quizá sea verdad que nosotros, los profesores de Lengua y Literatura somos los encargados de iniciar el proceso porque somos los encargados de iniciar al alumno en la práctica del uso del diccionario, provocando en él una serie de cuestiones que quizá nunca antes se había planteado, y demostrándole, a continuación, que para todas ellas hay solución en el diccionario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aller García, C., y Romero López, A. (1998). Motivaciones, estrategias y juegos que animan a utilizar el diccionario. Sevilla: Quercus.
- Ávila Martín, M.^a C. (2000). El diccionario en el aula: sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna. Granada: Universidad de Granada.
- Arias Silva, A. M. (2018). La biblioteca en la escuela. Colombia: Universidad del Tolima.
- Castillo Carballo, M. A., y García Platero, J. M. (2003). La lexicografía didáctica. En Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 333-351.
- García Cámara, M. S. (2017). Didáctica del Vocabulario en Educación Infantil. *PublicacionesDidacticas.com*, 81, 617-623.
- Gvirtz, S., Abregú, V. y Paparella, C. (2014). Decálogo para la mejora escolar. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Haensch, G., y Omeñaca, C. (2004). Los diccionarios del español en el siglo XXI. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Hernández Hernández, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. *Actas del III Congreso de ASELE*, 189-200.
- Jacinto García, E. J. (2015). Forma y función del diccionario. Hacia una teoría general del ejemplo lexicográfico. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Lončar, I. y Valero, P. (2020). Propuestas sobre la representación de la fraseología en diccionarios en línea. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. Representación de la fraseología en herramientas digitales: problemas, avances, propuestas*, 82, 9-26.

- Mahecha, V., y Pedraza, M.^a B. (2009). El diccionario escolar y algunas de las problemáticas que surgen en su elaboración. *Folios*, 29, 51-62.
- Maldonado González, M.^a C. (1998). Criterios para elegir un diccionario. *Actas del Congreso sobre Tendencias en la Lexicografía española actual: El diccionario como objeto de investigación lingüística y didáctica*. Huelva: Universidad de Huelva, 117-135.
- Maldonado González, M.^a C. (2008, 2.^a ed.). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco/Libros.
- Maldonado González, M.^a C. (2017). El diccionario didáctico monolingüe y bilingüe. En Domínguez Vázquez y Sanmarco Bande (eds.), *Lexicografía y didáctica: diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt: Peter Lang, 161-176.
- Martín Sánchez, M. (2015). Bases neurológicas del lenguaje. Procesamiento del lenguaje en el niño. En Fernández López (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 63-161.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Olímpio de Oliveira Silva, M. E. (2007). *Fraseología teórica y práctica*. Frankfurt: Peter Lang.
- Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Decreto 54/2014, del 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario oficial de Castilla-La Mancha*. Castilla-La Mancha, 11 de julio de 2014, núm. 132, 18498-18909.
- Rodríguez Barcia, S. (2016). *Introducción a la lexicografía*. Madrid: Síntesis.
- Sanmarco Bande, M.^a T. (2018). Herramientas lexicográficas en el aula de italiano L2. *Quaderns d'Italià* 23, 117-130.
- Valero, P., y Mušura, J., (2019). *Acerca de la valoración del diccionario como herramienta para la traducción por parte de estudiantes*

universitarios croatas de Español: resultados de una encuesta metalexigráfica. *Rilex. Revista sobre investigaciones léxicas*, 2(1), 86-123.

Vicente Mateu, J. A., y Vicente Ruiz, P. A. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Madrid: Síntesis.

DICCIONARIOS

Maldonado González, M.^a C., y Lozano Ramírez de Arellano, Y. (dirs.) (2014). *El diccionario básico*. Madrid: SM.

Moreno Moreno, M.^a Á., Contreras Izquierdo, N. M., Torres Martínez, M., Camacho Niño, J. y Ruiz Sánchez, I. (2018). *enRÉDate. Diccionario temático infantil* [en línea]. Recuperado de: <http://www.enredate.es>

Santillana (2013). *Nuevo diccionario básico de la lengua española*. Salamanca: Santillana.

Vox Editorial (2016). *El diccionario de Primaria de la lengua española*. Barcelona: Vox.

EL LENGUAJE DE LOS VIDEOJUEGOS: ANGLICISMO Y CREATIVIDAD LÉXICA EN LA PLATAFORMA *TWITCH*

DRA. ROSALÍA COTELO GARCÍA
Universidad Autónoma de Madrid, España

RESUMEN

Twitch es una de las plataformas digitales de transmisión en directo (*streaming*) más populares del mundo en la actualidad, particularmente entre usuarios de 16 a 34 años (Kavanagh, 2019). Su éxito lo convierte en una fuente única de datos lingüísticos, tanto por la cantidad de usuarios que producen y comentan contenido, como por la riqueza y peculiaridad del tipo de comunicación multimodal que en ella tiene lugar. Desafortunadamente, sin embargo, la bibliografía sobre el lenguaje de Twitch es casi inexistente (algunas excepciones son Recktenwald, 2017; Velez et al., 2018).

En este trabajo describiremos las características principales de un tipo de lenguaje peculiar y muy escasamente estudiado, prestando especial atención al tipo de léxico que en él encontramos, a su carácter neológico y a su origen predominantemente foráneo. Para ello, se ha reunido un corpus de 50 *streams* (más de 200 horas de vídeo y chat), emitidos durante los meses de mayo, junio y julio de 2020, que comparten contenido en directo de cuatro videojuegos de notable popularidad: *League of Legends*, *Heroes of the Storm*, *Apex Legends* y *Fortnite*.

Los intercambios comunicativos en español que se producen en Twitch se han analizado en el marco de los estudios del discurso mediado por ordenador (Herring y Androutsopoulos, 2015) y para el análisis léxico nos serviremos fundamentalmente de la categorización que para el anglicismo en español han establecido autores como Gómez Capuz (2001), Rodríguez Medina (2000) o Félix Rodríguez (2019). Nos centraremos en la abundancia de anglicismos híbridos de nuestro corpus, y tomaremos como ejemplo, para un análisis más detenido, el término *stream* y su familia léxica.

PALABRAS CLAVE

Léxico, Videojuegos, Comunicación digital, Neologismos, Anglicismos.

1. TWITCH: UNA PLATAFORMA DE *STREAMING*

Twitch es una de las plataformas digitales de transmisión de vídeo en directo (esto es, de *streaming*) más populares del mundo en la actualidad,³⁹⁰ particularmente entre usuarios de 16 a 34 años (Kavanagh, 2019):

Of all the live streaming platforms, Twitch.tv is considered one of the biggest and most popular. It enjoys more than 15 million unique daily visitors, each spending an average of 95 minutes watching live gaming and other content. Between January and May of 2019, there were 4.2 million monthly streamers, and a cumulative 313 billion minutes watched by viewers. (Wohn y Freeman, 2020, p. 1)

Además, en este último año, como consecuencia de las circunstancias provocadas por la Covid-19, Twitch ha continuado incrementando sus cifras de visitantes, creadores y seguidores de la plataforma, llegando a alcanzar, a escala mundial, los 34 millones de horas vistas en un día y los cuatro millones de espectadores simultáneos (Gutiérrez y Cuartero, 2020, p. 163).

Su éxito lo convierte en una fuente única de datos lingüísticos, tanto por la cantidad de usuarios que producen y comentan contenido de muy diversa índole,³⁹¹ como por la riqueza y peculiaridad del tipo de comunicación multimodal que propicia, como veremos en apartados posteriores de este trabajo.

Desde los primeros años de su desarrollo, diversos autores han reflexionado sobre la naturaleza de Twitch, tanto desde el punto de vista técnico y mediático (Taylor, 2018), como sobre aquellas cuestiones sociales y

³⁹⁰ "With the expansion of the gaming industry, video games became among the most popular contents on live streaming platforms. [...] Twitch dominates in terms of both hours streamed and watched, with 3 million streamers in 2019 and a recorded average concurrent viewership of 1.25 million in 2019" (Oh et al., 2020, p. 1).

³⁹¹ "The growth of game live streaming wasn't simply a story about esports but also about larger changes in game culture and sharing your play. While the competitive gaming activity on Twitch is tremendous, it's not just esports that is finding a home in live streaming. The medium has offered players of all kinds an opportunity to build audiences interested in observing, commenting, and playing alongside them" (Taylor, 2018, p. 6).

comunicativas que se derivan de la interacción entre creadores de contenido y espectadores en esta plataforma (Karhulahti, 2016; Nesi et al., 2019; Sjöblom y Hamari, 2017; Smith et al., 2013), si bien nos encontramos aún en los inicios de la investigación académica acerca del entorno Twitch.³⁹² Desafortunadamente, bibliografía que se centre en estudiar el lenguaje de Twitch es casi inexistente (algunas excepciones son Hamilton et al., 2014 y Recktenwald, 2017), y esta circunstancia es precisamente una de las motivaciones que nos ha impulsado a abordar nuestra investigación.

1.1. CÓMO FUNCIONA TWITCH

Como hemos indicado anteriormente, Twitch es una plataforma de *streaming*; es decir, una web donde algunos usuarios (los *streamers*) pueden compartir la pantalla de su ordenador mientras juegan a videojuegos, para que otros (los *viewers*) vean en directo cómo juegan, y chateen durante el tiempo del *stream* (la emisión en directo), tanto con el *streamer* como entre ellos. A continuación se ofrece una representación esquemática, basada en la que para el inglés realizó Recktenwald (2017, p. 70), en la que puede observarse cómo es la interfaz de un *stream* de videojuegos en Twitch: en la ventana central se ofrece la transmisión en directo del videojuego que se está jugando, así como, opcionalmente, una ventana incrustada con la webcam del *streamer*; a la izquierda de la ventana del vídeo hay una barra de navegación, que permite a los usuarios cambiar de canal o de *streamer*; mientras que a la derecha puede desplegarse u ocultarse una ventana en forma de columna en la que está el chat del *stream*, en el cual los miembros de la audiencia pueden comunicarse con el *streamer* o entre ellos:

³⁹² "Research into online live streaming of video games is still in its infancy" (Recktenwald, 2017, p. 69).



Figura 1: Representación esquemática de un *stream* de Twitch

No hay límite máximo ni mínimo para el número de *viewers* ni de participantes en el chat: algunos canales son muy activos y reúnen miles de espectadores, mientras que otros no llegan a la decena. En el caso de los *streams* más populares, esto significa que los mensajes solo serán visibles durante apenas unos segundos, antes de que los más recientes los desplacen, lo cual afecta a la posibilidad de comunicación entre los participantes en el chat. Esta circunstancia determinará el tipo de *streams* que elijamos para nuestra investigación, como se explicará más adelante.

Estamos, por tanto, ante un tipo de comunicación multimodal, mediada mediante ordenador (CMC),³⁹³ en la que los *streamers* transmiten en directo mientras juegan videojuegos y a la vez participan en la comunicación con sus espectadores generalmente a través de vídeo (VMC), pero también, ocasionalmente, a través del propio chat. Por otra parte, los *viewers* observan el vídeo en directo y usan el chat para comentarlo, para dirigirse al *streamer* y para interactuar con otros miembros de la audiencia. Los estudios publicados en años recientes sobre la naturaleza de Twitch como espacio de encuentro digital y ejemplo de “participatory culture” (Velez et al., 2018) coinciden en señalar que la posibilidad de comunicarse con el *streamer* y con otros y de hablar sobre el

³⁹³ Según la clasificación clásica de Ferrara, Brunner y Whittermore (1991), posteriormente seguida y actualizada por Herring y Androutsopoulos (2015).

contenido del *stream* son el principal motivo de interés que atrae a la audiencia a participar en esta plataforma.

2. UNA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA BASADA EN LA PLATAFORMA TWITCH: OBJETIVOS Y POSIBILIDADES

Nuestro objetivo con esta investigación es estudiar el lenguaje del ámbito de los videojuegos que encontramos en los chats de Twitch, prestando especial atención al nivel léxico, al carácter neológico del mismo y a su origen predominantemente foráneo, tomando en consideración tanto los estudios de discurso mediado por ordenador (Herring y Androutsopoulos, 2015) como la categorización que para el anglicismo en español han establecido autores como Gómez Capuz (2001), Rodríguez Medina (2000) o Félix Rodríguez (2019).

Como hemos visto, si bien existe una incipiente bibliografía que toma la plataforma Twitch como marco para estudiar diversos aspectos sociales o mediáticos, los estudios de tipo lingüístico sobre Twitch son casi inexistentes, y más en lo que respecta a nuestro idioma. El estudio del lenguaje de videojuegos se ha desarrollado en español principalmente tomando como materiales de partida revistas especializadas (Álvarez-Bolado, 2010; Rodríguez y Cabrera 2008), foros y webs (Morales, 2015), o la transcripción de conversaciones orales entre jugadores (Badia, 2018).

El hecho de trabajar, sin embargo, con el tipo de comunicación que sucede en Twitch nos da la oportunidad de recoger y analizar interacciones que suceden en directo, lo cual constituye de hecho una de las claves del éxito de esta plataforma, respecto a otras de gran popularidad dentro del entorno de creación de contenido sobre videojuegos, como puede ser Youtube:

One of the most distinctive features of the form at this point is how central an online synchronous chat window for the audience to participate has become. On Twitch, text conversation occurs in a window off to the right side of the screen.[...] The chat window is also a key place where broadcasters can keep tabs on who is coming and going from their channel, see what their audience is saying, and catch questions that they then generally answer audibly via a microphone. [...] While

YouTube content creators and their audiences use the comments field on a video's page to communicate asynchronously, what happens in Twitch chat is something quite different. It is a space of real-time dynamic exchange not just between broadcaster and audience but the audience members with each other too. (Taylor, 2018, p. 43)

2.1. RASGOS CARACTERÍSTICOS DE ESTE LENGUAJE Y RELEVANCIA PARA LA INVESTIGACIÓN

Así, el lenguaje de Twitch presenta muchas de las características propias de un código híbrido de comunicación, mediante un conjunto de recursos expresivos que tratan de representar la oralidad en la escritura. A continuación, mostramos algunos ejemplos, mediante capturas de los chats de Twitch, en los que pueden observarse algunas características particulares de este lenguaje.³⁹⁴

³⁹⁴ Capturas extraídas de nuestro corpus de chats y emisiones de Twitch. En concreto, estas pertenecen a dos *streams* del juego *Heroes of the Storm*, dentro del canal del *streamer* Nano__Hots, emitidos el 17 de mayo (1) y el 27 de mayo (2) de 2020. Los nombres de los usuarios han sido pixelados para preservar su anonimato.



Figura 2: Capturas de dos chats de Twitch pertenecientes a un canal de *streaming* del videojuego *Heroes of the Storm*

Rasgos característicos, como podemos ver, son la escritura disortográfica (“salaos”, “me has hecho tol’ counter”), en ocasiones con una evidente conciencia metalingüística del uso de la misma (“kul”, “kool”, “köol”, “y así es como evoluciona el lenguaje escrito / por poner cosas pa que queden mejor”); mensajes generalmente breves (discurso fragmentado, como se ve en el primer ejemplo: “empecé en oro / pero la gente trolea y no sabe cómo van los mapas / y ahora estoy en silver 1 XD / thnx blizzard”); uso enfático de alargamientos vocálicos (“noo”, “sii”); onomatopeyas e interjecciones (“mmm”, “ahah”); vulgarismos y coloquialismos (“jesucristo en la tierra”, “es de coña”, “chungu”, “por cojones”); acrónimos, siglas y abreviaturas (“dps”, “supp”, “thnx”); elementos TIC insertos en los mensajes, como el uso y repetición de emoticonos, etc.

En algunos casos se producen además otros fenómenos propios de esta plataforma y de la continua interacción intermodal que en ella se

produce, que oscila entre lo oral y lo textual: Vemos el uso de “XD” (y “XDD”) para representar la risa (figura una cabeza ladeada con los ojos cerrados y la boca abierta en una carcajada). Pues bien, a la vez, algunos *streamers* han incorporado dicho símbolo a la oralidad, de modo que al hablar usan expresiones como “me parece un poco XD” (donde pronuncian “XD” como “equis de”), en una especie de camino de ida y vuelta entre ambos canales de comunicación (como sucede también con una expresión equivalente como es “LOL”, ‘laughing out loud’, con similares efectos comunicativos tanto en la modalidad escrita como oral).

A todo lo anterior se suma una notable creatividad léxica y la presencia de numerosos anglicismos; la mayor parte de ellos propios de lo que podríamos denominar tecnicismos pertenecientes al ámbito de los videojuegos, como *counter* (*to counter*: ‘contrarrestar o anular los ataques y capacidades de un personaje en un juego’); *dps* y *supp* (*dps*; *damage por second*, y *support*: ‘tipos de roles de personajes en un juego’; ‘asesino’ y ‘apoyo’, respectivamente), *flameo* (de *flamer*: ‘mensaje deliberadamente hostil o insultante dirigido a un jugador’), *soak* y *soackear*, con alternancia gráfica *c-ck* (*to soak*: ‘ganar puntos de experiencia a lo largo de la partida para mejorar el nivel del personaje jugado’); *main* (*main*: ‘adjetivo que se refiere al personaje principal que utiliza un jugador’), *season* (*season*: ‘temporada clasificatoria’), *ranked* (*ranked*: ‘partidas clasificatorias’), o *flexear* (*to flex*: ‘saber jugar diferentes roles de personajes’).

Como puede verse, por tanto, el lenguaje que encontramos en los chats de Twitch proporciona un material inestimable para el estudio del léxico, lo que nos va a permitir examinar la prevalencia de extranjerismos, el tipo de anglicismos más frecuente, cómo es la permanencia o vacilación gráfica de los mismos, y en general, el modo en el que el entorno Twitch propicia, por diversos factores (prestigio lingüístico, carácter jergal, entorno multilingüístico, urgencia comunicativa, etc.),³⁹⁵ la

³⁹⁵ Como apunta Morales (2015, pp. 8-9), algunos factores a tener en cuenta en el lenguaje que emplean los jugadores de videojuegos MOBA (esto es, en un entorno en línea en el que compiten o hacen equipo con otros jugadores), serían tanto “la identificación de la comunidad de hablantes y la necesidad comunicativa de carácter internacional”, como el hecho de que “la mayoría de las posibles traducciones o correspondencias en español están formadas por más de un elemento, lo que obstaculiza al jugador en tanto que la comunicación se retrasa, algo que

presencia de neologismos y anglicismos, particularmente dentro del ámbito especializado del lenguaje de los videojuegos.³⁹⁶

3. METODOLOGÍA Y TRATAMIENTO DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha apuntado en los apartados iniciales de este trabajo, Twitch ofrece la posibilidad de acceder a un entorno de comunicación digital en el que, por el número de creadores de contenido y usuarios que participan en el mismo, el volumen de datos con el que podemos trabajar es inmenso. Estamos trabajando además con un tipo de comunicación multimodal, con lo cual tendremos contenido lingüístico verbalizado, que debería ser transcrito para su adecuado estudio, y tenemos también material lingüístico a través de un canal escrito; aquella parte de la interacción comunicativa (de los usuarios con el *streamer*, y de los usuarios entre sí) que sucede en el chat del *stream*. Para el estudio que hemos desarrollado, esta es la modalidad que nos interesa, fundamentalmente por la multiplicidad de voces que en los chat se recogen, por el interés del tipo de código, híbrido, de oralidad simulada, ya comentado, que se plasma en ellos y, también, porque la manera de recoger este tipo de comunicación es más eficaz, lo que permite poder trabajar con un enorme caudal de información. Como ejemplo del volumen de datos que pueden obtenerse, consideremos un *stream* pequeño, de unas cien personas en la audiencia, que dure entre seis y ocho horas: el documento de texto obtenido de ese chat tendrá alrededor de mil palabras. Por otra parte, en un *stream* de cerca de mil personas, que dure sobre cinco horas, las palabras en el archivo de texto de ese chat ascenderán a catorce mil. Este es sin duda uno de los atractivos de trabajar con una plataforma de enorme, aunque reciente, popularidad: la ingente cantidad de información lingüística que brinda al investigador.

va en contra de la dinámica del videojuego a tiempo real”, o el caso de la especialización semántica, cuando “la correspondencia en lengua española no llega a definir por completo la acción que se quiere describir”.

³⁹⁶ Para una discusión sobre el carácter terminológico del lenguaje de los videojuegos en español, puede consultarse Rodríguez y Cabrera (2008).

Decidimos por tanto trabajar con un corpus de chats de Twitch que fuesen representativos de distintas temáticas dentro del mundo de los videojuegos y que se hubiesen emitido en un marco temporal de solo unos meses. Para ello, reunimos un corpus de *streams* emitidos en español durante los meses de mayo, junio y julio de 2020, que transmiten contenido en directo de cuatro videojuegos de notable popularidad: *League of Legends*, *Heroes of the Storm*, *Apex Legends* y *Fortnite*.³⁹⁷ Se eligieron dos *streamers* de España en cada uno de estos canales, teniendo en cuenta el número de espectadores medio de sus *streams*, ya que un número superior a los 600-700 espectadores hace casi imposible la comunicación o interacción real entre los participantes del chat, pues la velocidad a la que se suceden los mensajes convierten el chat en lo que Hamilton et. al (2014) han descrito como “an illegible waterfall of text”:

In smaller streams, the focus is more on participation, on interacting with other viewers and building community. [...] As a stream grows, the chat becomes a source of breakdowns. It transforms from a meaningful medium of discussion into an illegible waterfall of text, scrolling up the page so quickly that it cannot be read. Participants can no longer follow the conversation. At best, they can try to pull out a few comments every so often. When this happens, the one-on-one interaction between stream participants stops. We note that in streams that are this large, the quality of the chat stream changes to something like the roar of a crowd in a stadium. It is possible to sense an overall feeling of the audience from a few recognized messages and fluctuations in the rate at which they appear. Posting in a chat stream like this is still a form of participation. However, the impact of any one individual is miniscule. Despite not being able to converse meaningfully in these streams, watching these streams is still compelling to some. (2014, p. 1321)

Teniendo en cuenta lo anterior, se reunieron 50 *streams* (más de 200 horas de vídeo y chat). Dado que las horas que cada *streamer* mantiene abierta la emisión en directo varían notablemente (algunos comparten

³⁹⁷ Los nombres de los canales elegidos, identificables por el nombre del *streamer*, son: AnytimeShield ([twitch.tv/anytimeshield](https://www.twitch.tv/anytimeshield)) y Kryp ([twitch.tv/kryp](https://www.twitch.tv/kryp)) para *Apex Legends*, Belvid ([twitch.tv/belvid](https://www.twitch.tv/belvid)) y Lulypop_ ([twitch.tv/lulypop_](https://www.twitch.tv/lulypop_)) para *Fortnite*, Nano_Hots ([twitch.tv/nano_hots](https://www.twitch.tv/nano_hots)) y Oli_Mahonie ([twitch.tv/oli_mahonie](https://www.twitch.tv/oli_mahonie)) para *Heroes of the Storm*, y SevenJungle ([twitch.tv/sevenjungle](https://www.twitch.tv/sevenjungle)) y Xixauxas ([twitch.tv/xixauxas](https://www.twitch.tv/xixauxas)) para *League of Legends*.

su contenido durante dos horas, mientras que otros lo hacen durante tramos de ocho o nueve horas), lo que se contabilizó fue el tiempo de vídeo, ajustando el número de *streams* a este propósito.

Para elaborar un banco de datos nuclear, se han espigado, volcado y analizado los datos relevantes de 16 de esos *streams*, dos por cada *streamer* (y, en consecuencia, cuatro por cada canal de los videojuegos anteriormente mencionados), lo cual supone un total de 74 horas de vídeo en directo. Los resultados de este volcado de datos, que suman 589 términos diferentes (y más de 2 000 ejemplos), relacionados con el lenguaje de videojuegos y la propia plataforma de *streaming* Twitch, se han clasificado atendiendo a categorías como el tipo de anglicismo, la clase morfológica, la existencia o no de errores ortográficos (intencionados o no intencionados), combinatoria, contexto pragmático, carácter terminológico, presencia del término (en esa acepción) en el diccionario de la RAE, etc. A partir de este primer análisis, lanzamos búsquedas en el resto de los archivos de texto que conforman nuestro corpus total, para comprobar variantes (fónicas, morfológicas, semánticas, contextuales, etc.) de los términos registrados en nuestro banco de datos nuclear.

4. PRIMEROS RESULTADOS: CREATIVIDAD LÉXICA Y PREVALENCIA DEL ANGLICISMO

En este trabajo ofrecemos una primera muestra de los resultados que pueden extraerse de nuestro banco de datos. Uno de los objetivos de nuestra investigación es, como se ha comentado, observar la distribución de los extranjerismos en el léxico de los videojuegos en Twitch, atendiendo tanto a la categoría gramatical como al tipo de extranjerismo.

Así, si nos fijamos en la distribución del léxico por categorías gramaticales, los términos más numerosos en nuestro banco de datos son sustantivos y verbos: los sustantivos suponen más de la mitad de los registros, con 364 términos, mientras que registramos 106 verbos. Por otra parte, curiosamente, las interjecciones son una categoría que cuenta con bastante representación en el banco de datos de nuestra investigación (65 casos), lo que sin duda está en directa relación con el tipo de materiales de base, que son, como ya hemos comentado, producciones textuales de registro coloquial en las que se está trasladando la oralidad a

una modalidad escrita. Además, la propia naturaleza de la situación comunicativa de la plataforma, que es la de un grupo de espectadores que ven y reaccionan a una serie de partidas, también propicia la presencia de interjecciones, tanto positivas (*nice, gg,...*), como de sorpresa o rechazo (*wtf, wow, yikes,...*); o incluso como recursos lingüísticos que reflejan expresiones paraverbales como pueden ser la risa o la carcajada (*lol, lmao,...*).

En cuanto a los distintos tipos de anglicismos que hemos registrado, nuestra clasificación sigue la terminología de Pratt y Gómez Capuz, y distinguimos así extranjerismos patentes (Pratt, 1980); esto es, crudos o no adaptados, como pueden ser las voces *skin* ('apariciencia de un personaje o un objeto en un videojuego, que el usuario puede elegir y modificar'), *sololane* ('tipo de rol de personaje que juega solo en una línea del mapa'), *noob* ('con sentido despectivo, jugador sin habilidad o experiencia'), de aquellos que han experimentado algún tipo de adaptación al sistema ortográfico y/o morfológico del español, como *eskin, sololínea* o *nub*. Los extranjerismos no adaptados suman más de la mitad de los términos (299), con una absoluta prevalencia con respecto a, por ejemplo, los adaptados o los parcialmente adaptados (18 en total).

Los anglicismos híbridos, de los que hablaremos en el siguiente apartado, suman un número notable, 131 casos, así como los calcos semánticos, de los que hemos registrado 67, entre los que se incluirían términos como *campeón* (de *champion*: 'nombre de los personajes jugables de *League of Legends*') o *asesino* (de *assassin*: 'personaje con poca resistencia pero gran capacidad de hacer daño, en juegos como *Heroes of the Storm* o *League of Legends*'). Por último, conviene destacar, con 69 casos, el grupo de los anglicismos pragmáticos: ese conjunto de expresiones que, según la categorización de Gómez Capuz (2001),³⁹⁸ corresponden con rutinas discursivas como los saludos, agradecimientos, felicitaciones,

³⁹⁸ En Gómez Capuz (2001) se establece una tipología para los anglicismos pragmáticos que distinguiría: marcadores discursivos, reglas del habla y rutinas discursivas, fórmulas de fijación pragmática (donde se incluyen los tratamientos de cortesía, agradecimientos, felicitaciones y vítores, etc.), modalización del enunciado, intensificadores y atenuadores, deixis e interjecciones.

etc.: ahí consideramos que entrarían, en el ámbito de los videojuegos, las expresiones empleadas para felicitar por el éxito en una partida, como *gg* (*good game*) o *wp* (*well played*), por ejemplo.

4.1. ANGLICISMOS HÍBRIDOS. CARÁCTER ESPECIALIZADO, VARIACIÓN GRÁFICA Y MORFOLÓGICA

De la distribución que hemos descrito en el apartado anterior, vamos a considerar para este trabajo el grupo de los anglicismos híbridos, que constituyen 131 de los 589 términos con los que contamos en este momento en nuestro banco de datos. Si nos fijamos en algunas de las voces consignadas, su carácter terminológico es evidente, y llega a especializarse en algunos casos ya no solo como lenguaje de videojuegos, sino como un conjunto de palabras propias y exclusivas de un tipo de videojuego específico, cuyo conocimiento es necesario para poder descodificar el significado del término. Así, términos generales del lenguaje de los videojuegos (esto es, aquellos que hemos podido atestiguar en los *streams* de los cuatro videojuegos diferentes seleccionados) serían, por ejemplo:

buffar o *buffear* (*to buff*: ‘potenciar a un determinado personaje, arma, aspecto del juego’); *callear* (*to call*: ‘tomar decisiones tácticas en el juego que se comunican al equipo’); *carrear* o *carrilear* (*to carry*: ‘convertirse en el responsable principal de la victoria en una partida’); *crashear* y *crasheo* (*to crash*: ‘dejar de funcionar el juego’); *focusar* (*to focus*: ‘centrar la atención en la partida o en un aspecto o personaje concreto de la misma’); *mainear* (*to main*: ‘usar predominantemente o dominar un personaje o un arma’); *nerfear* y *nerfeo* (*to nerf*: ‘reducir la potencia o posibilidades a un determinado personaje, arma, aspecto del juego’); *tilteado* y *tiltear* (*to belget tilted*: ‘enfadarse el jugador por problemas con el juego o las partidas hasta el punto que esto afecte a su desempeño en el juego’), *trollear* y *trolleada* (*to troll*: ‘jugar de una manera que parece querer buscar intencionalmente la derrota para el equipo’), *tryhardear* (*to tryhard*: ‘poner demasiado esfuerzo o empeño por ganar la partida, en detrimento de la parte de diversión del juego’) o *winear* (*to win*: ‘ganar la partida’).

Por otra parte, encontramos términos específicos de determinados juegos, como algunos de los siguientes:

lootear (*to loot*: ‘recoger elementos de valor en el juego que se encuentran en el mapa o en enemigos abatidos’), *trackear* (*to track*: ‘seguir disparando a un jugador mientras se mueve, con la intención de abatirlo’) o *campear* (*to camp*: ‘mantenerse oculto o escondido un jugador durante buena parte de la partida para evitar ser abatido’) de los juegos *Fortnite* y *Apex Legends*.

banear (*to ban*: ‘bloquear a un personaje para que ningún jugador pueda elegirlo antes de una partida’), *soakear* (*to soak*: ‘ganar puntos de experiencia a lo largo de la partida para mejorar el nivel del personaje jugado’) o *gankear* (*to gank*: ‘hacer una emboscada a uno o más enemigos con la ayuda de otros jugadores del equipo’), de los juegos *League of Legends* y *Heroes of the Storm*.

Otro caso particular sería *ghostear*, que se usa exclusivamente en los *streams* de *League of Legends* para referirse a ‘observar a un jugador enemigo que está streameando su partida, para tener ventaja’, mientras que en el resto de *streams* se usa la voz *snipear* con el mismo significado.

En la mayor parte de casos la especialización de los términos deriva de las mecánicas propias de cada tipo de juego: así, *Apex* y *Fortnite* son *shooters* en la modalidad *battle royale*; es decir, juegos de acción donde el principal objetivo es abatir y eliminar al resto de jugadores (de ahí la estrategia de *campear*, por ejemplo); mientras que *League of Legends* y *Heroes of the Storm* son juegos de estrategia basados en la distribución y control de un mapa por dos equipos enfrentados (por lo que, *gankear*, por ejemplo, es una acción esencial para el progreso táctico de la partida). Sin embargo, en otras ocasiones, se trata de léxico distintivo de la comunidad propia del *stream* de un juego específico, como el caso del verbo *ghostear* en los *streams* de *League of Legends*.

Fijándonos ahora en el nivel morfosintáctico, una categoría gramatical con notable representación dentro de los anglicismos híbridos es la de los verbos (en particular, con la sufijación en *-ear*).³⁹⁹ En nuestro caso, los verbos constituyen 90 de los 131 híbridos registrados, y en buena

³⁹⁹ Sobre la productividad de este sufijo en los verbos pertenecientes al lenguaje de videojuegos, puede consultarse Morales (2015, pp. 11-12).

parte de ellos se registra vacilación en cuanto a su estructura analítica o sintética: en muchos de estos verbos, la forma sintética coexiste en los chats con la analítica o perifrástica: por ejemplo, se atestigua *backear* (‘volver a la base del mapa para recuperar vida o mejorar las características de un personaje’) pero también *tirar back*, *dar back* o *hacer back*, con idéntico significado. Lo mismo sucede con *counterear* o *hacer counter*; *callear*, o *hacer calls*; *gankear* o *hacer un gankeo*; *nerfear* o *hacer un nerfeo*; *bufear* y *bufar* o *hacer un bufeo*; *trollear* o *hacer una trolleada*; etc., por mencionar algunos términos cuyo significado ya se ha explicado más arriba.

Por último, es también peculiar, desde un punto de vista morfológico, el caso de *otpear*, que es un híbrido formado a partir de una sigla: *OTP*, ‘one trick poney’, que se refiere a aquellos jugadores que solo dominan un personaje del juego (es decir, a partir de una extensión metafórica en inglés por el poni adiestrado que solo sabe hacer un truco).

4.2. UN ESTUDIO MÁS DETENIDO: EL EJEMPLO DE *STREAM*, *STREAMEAR* Y *STREAMER*

Por último, vamos a fijarnos en una familia léxica en particular, que es la que se refiere al propio fenómeno de emitir en directo: *stream*, *streamear* y *streamer*, con todas sus distintas formas gráficas. Nos parece una buena muestra de la variabilidad, flexibilidad y creatividad que se da en el marco de los chats de Twitch, donde si bien el dominio del anglicismo es evidente, no siempre es consistente la manera en la que se representa. Como bien sabemos, el anglicismo es un proceso no siempre estable en el que se produce cierta tensión entre su uso crudo o adaptado, y donde además, el desconocimiento por parte de los usuarios puede llevar a la creación de formas que evidencian la vacilación en el uso del término.⁴⁰⁰

⁴⁰⁰ Es un comportamiento habitual en la representación de este tipo de léxico, como ya apuntaban Rodríguez y Cabrera (2008) en su trabajo sobre la presencia de extranjerismos en revistas de videojuegos: “Existen términos que, en estos textos, aparecen alternativamente en su forma anglicada y española, por la inestabilidad que caracteriza este léxico o por esnobismo. Por lo tanto, el uso de los términos vinculados a los videojuegos en español es vacilante y adolece de una aparente falta de criterios o pautas de normalización terminológica” (p. 406).

4.2.1. *Stream*

En el caso de *stream* ('transmisión de vídeo en directo'), la forma está fuertemente fijada, y la representación más frecuente es como extranjerismo no adaptado: 512 ejemplos del total de 523 registrados en los chats de Twitch de nuestro corpus total de chats presentan esta forma. Otras variantes gráficas, como *strem* (1 registro), *strim* (6 registros), *stream* (1 registro), *estream* (1 registro) o *estrem* (2 registros) son esporádicas; casi anecdóticas.

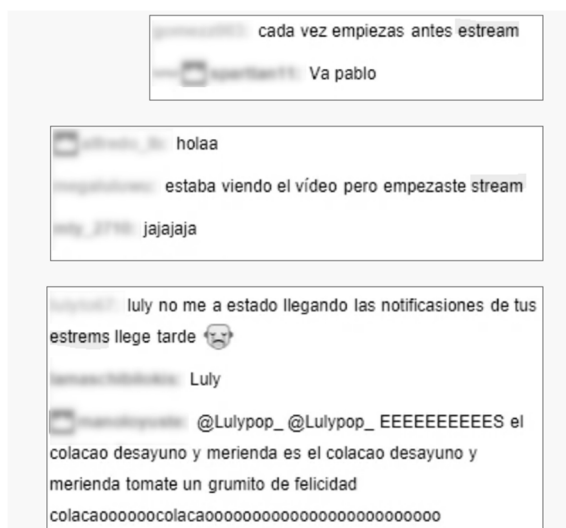


Figura 3: Capturas de chats de Twitch pertenecientes a canales de *streaming* de los videojuegos *Fortnite* y *League of Legends*⁴⁰¹

Esto podría anticipar que formas derivadas de *stream*, como el verbo *streamear*, o el sustantivo que describe a la persona que realiza el *stream*, *streamer*, serían también regulares, pero los resultados que encontramos demuestran lo contrario.

⁴⁰¹ Capturas extraídas de nuestro corpus de chats y emisiones de Twitch. En concreto, estas pertenecen a los *streams* de Belvid, SevenJungle y Lulypop, emitidos el 19 de junio (1), el 29 de junio (2) y el 22 de junio (3) de 2020. Los nombres de los usuarios han sido pixelados para preservar su anonimato.

4.2.2. *Streamear*

El híbrido *streamear* ('transmitir vídeo en directo'), en la forma que sería más fiel a la raíz en inglés y al término importado en español, el sustantivo *stream*, no es sin embargo la variante más habitual, pues cuenta con solo 4 ejemplos en nuestro corpus. Se prefiere claramente *stremear*, con 34 registros, donde se ha simplificado el diptongo *-ea-*, en un proceso quizás de disimilación vocálica donde la sufijación en *-ear* contribuiría a que se simplifique la sílaba anterior, respecto a otras representaciones como *strimear* (5 registros), *streemear* (1 registro) o *stremear* (1 registro). También es evidente que se prefiere el inicio con *s-* líquida en lugar de la representación gráfica más españolizada del verbo, con *es-* inicial, pues en nuestro corpus solo encontramos dos ejemplos para la variante *estremear* y uno para *estrimear*.

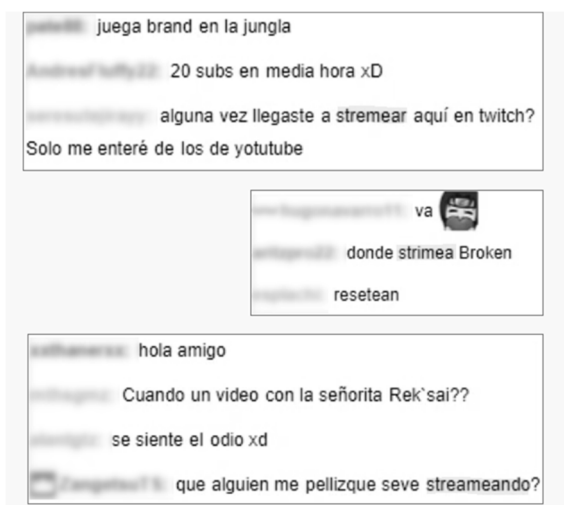


Figura 4: Capturas de chats de Twitch pertenecientes a canales de *streaming* de los videojuegos *Fortnite* y *League of Legends*⁴⁰²

⁴⁰² Capturas extraídas de nuestro corpus de chats y emisiones de Twitch. En concreto, estas pertenecen a los *streams* de SevenJungle y Belvid, emitidos el 29 de junio (1 y 3), y el 27 de junio (2) de 2020. Los nombres de los usuarios han sido pixelados para preservar su anonimato.

4.2.3. Streamer

El comportamiento de la voz *streamer* (‘persona que transmite vídeo en directo’) muestra continuidad con lo que sucedía en el caso del sustantivo *stream*. Volvemos a la evidente preferencia por la forma no adaptada, si bien es cierto que la forma *stremmer*, simplificada, que sería la que guardaría una mayor coherencia gráfica con el comportamiento visto para el verbo, tiene también presencia en los chats, aunque muy baja. Así, la forma *streamer* se registra 124 veces en los chats, mientras que *stremmer* solo se atestigua en 5 ocasiones, *estrimmer* en 2, y formas como *estreamier* o *strimer* cuentan con solo un ejemplo cada una.

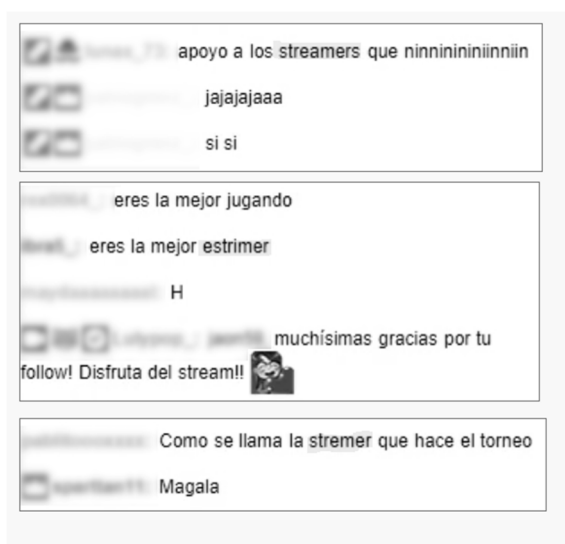


Figura 5: Capturas de chats de Twitch pertenecientes a canales de *streaming* del videojuego *Fortnite*⁴⁰³

5. CONCLUSIONES

En estas páginas hemos simplemente esbozado algunas de las características que pueden observarse en el lenguaje de los chats de Twitch y, particularmente, en el nivel del léxico. Además de confirmarse que la

⁴⁰³ Capturas extraídas de nuestro corpus de chats y emisiones de Twitch. En concreto, estas pertenecen a los *streams* de Belvid y Lulypop, emitidos el 22 de junio (1 y 3) y el 23 de junio (2) de 2020. Los nombres de los usuarios han sido pixelados para preservar su anonimato.

importación de anglicismos es el recurso más empleado para la creación de nuevo vocabulario en español en el ámbito de los videojuegos, los resultados obtenidos de nuestro banco de datos permiten también observar el comportamiento de estos extranjerismos; su heterogeneidad, su inestabilidad tanto gráfica como morfológica, su especialización semántica, o el nivel de dominio y conciencia metalingüística de los usuarios que los emplean.

El corpus con el que hemos trabajado, además de ofrecernos enormes posibilidades, implica a la vez numerosos retos como, por ejemplo, la manera de afrontar el tratamiento de una ingente cantidad de datos, o la propia comprensión, en ocasiones, del lenguaje que se está estudiando: en este trabajo se proponen definiciones provisionales para muchos de los términos comentados pero, sin duda, la ausencia de estas voces en diccionarios del español actual ha dificultado nuestra tarea.

En todo caso, esperamos que esta breve muestra del trabajo que estamos llevando a cabo haya servido al menos para mostrar el potencial de la plataforma Twitch como un campo aún inexplorado para la investigación lingüística y lleno de posibilidades. No solo es un entorno que aloja un tipo de comunicación multimodal que raramente puede encontrarse en otros espacios digitales, sino que además la propia naturaleza de las interacciones que en Twitch se producen, definida por la urgencia comunicativa, la finalidad lúdica y social de los mensajes, o el sentimiento de comunidad, propician de manera evidente la creatividad y la constante renovación de un lenguaje de indudable riqueza e interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-BOLADO SÁNCHEZ, C. (2010). La especialización del léxico en contexto: definiciones basadas en un corpus de videojuegos. En J. L. BUENO ALONSO (coord.). *Analizar datos. Describir variación*. Universidad de Vigo, 44-53.
- BADIA CLIMENT, S. (2018). La conversación coloquial y los videojuegos MOBA: estudio sobre la fragmentariedad. *Estudios interlingüísticos*, 6, 27-41.

- WOHN, D. Y. Y FREEMAN, G. (2020). Audience Management Practices of Live Streamers on Twitch. En *ACM International Conference on Interactive Media Experiences (IMX '20)*. Association for Computing Machinery, pp. 106–116.
- FERRARA, K., RUNNER, H. Y WHITTEMORE, G. (1991). Interactive Written Discourse as an Emergent Register. *Written Communication*, 8, 1, 8-34.
- GÓMEZ CAPUZ, J. (2001). La interferencia pragmática del inglés sobre el español en doblajes, telecomedias y lenguaje coloquial: una aportación al estudio del cambio lingüístico en curso. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 2.
- GUTIÉRREZ LOZANO, J. F. Y CUARTERO, A. (2020). El auge de Twitch: nuevas ofertas audiovisuales y cambios del consumo televisivo entre la audiencia juvenil. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, 50, 159–175.
- HAMILTON, W. A., O. GARRETSON Y A. KERNE (2014). Streaming on Twitch: Fostering Participatory Communities of Play within Live Mixed Media, en *Proceedings of the 32nd Annual ACM Conference on Human factors in Computing Systems*. ACM Press, 1315-1324.
- HERRING, S. Y ANDROUTSOPOULOS, J. (2015). Computer-Mediated Discourse 2.0. En D. TANNEN, H. E. HAMILTON Y D. SCHIFFRINHE (eds.). *Handbook of Discourse Analysis*. John Wiley & Sons, 612-634.
- KARHULAHTI, V. (2016). Prank, Troll, Gross and Gore: Performance Issues in Esport Live-Streaming. En *Proceedings of 1st International Joint Conference of DiGRA and FDG*, vol. 13, 1-15.
- KAVANAGH, D. (2019). *Watch and Learn: The Meteoric Rise of Twitch*. Recuperado de <https://blog.globalwebindex.com/chart-of-the-week/the-rise-of-twitch/>
- MORALES ARIZA, L. (2015): La terminología ‘gamer’ en el contexto del videojuego multijugador en línea. *Revista electrónica del lenguaje*, 2. Recuperado de <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-05.pdf>

- NESI DE MELLO, T., V. TRINTIN-RODRIGUES E I. ANDRETTA (2019). Relation between social skills and life satisfaction by adolescents and use of applications for communication. *Quaderns de Psicologia*, 21, 1-13.
- OH, S., KIM, J., JI, H., PARK, E., HAN, J., KO, M. Y LEE, M. (2020). Cross-cultural Comparison of Interactive Streaming Services: Evidence from Twitch. *Telematics and Informatics*.
- PRATT, C. (1980). *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Gredos.
- RECKTENWALD, D. (2017). Toward a transcription and analysis of live streaming on Twitch. *Journal of Pragmatics*, 115, 68-81.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (2019). El género de los anglicismos en español actual. Panorama y revisión crítica. *Boletín de la Real Academia Española*. t. 99, 319, 347-413
- RODRÍGUEZ MEDINA, M. J. (2000). El anglicismo en español: revisión crítica del estado de la cuestión. *Philologia hispalensis*, vol. 14, 1, 99-112
- RODRÍGUEZ MEDINA, M. J. Y C. CABRERA ÁLVAREZ (2008). El lenguaje de las revistas de videojuegos: hacia una propuesta metodológica para la normalización de la terminología traducida del inglés al español. En I. PASCUA FEBLES et al. (coords.). *Estudios de traducción, cultura, lengua y literatura: in memoriam Virgilio Moya Jiménez*. ULPCG – Servicio de Publicaciones, 403-416.
- SJÖBLOM, M. Y J. HAMARI (2017). Why do people watch others play video games? An empirical study on the motivations of Twitch users. *Computers in Human Behavior*, 75, 985-996.
- SMITH, T., M. OBRIST Y P. WRIGHT (2013). Live-streaming changes the (video) game. En *Proceedings of the 11th European conference on Interactive TV and video*. Association for Computing Machinery, 131-138.
- TAYLOR, T. L. (2018). *Watch Me Play. Twitch and the Rise of Game Live Streaming*. Princeton University Press.
- VELEZ, J., GOTLIEB, M., GRAYBEAL, G., ABITBOL, A. Y VILLARREAL, J. (2018). Live Streams and Revenue Streams: Twitch a Hybrid Gaming Culture. En N. D. BOWMAN (ed.). *Video Games. A Medium that Demands our Attention*. Routledge.

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE LENGUA INGLESA EN ENTORNOS VIRTUALES A TRAVÉS DE *FLIPGRID*

DRA. ALEXANDRA SANTAMARÍA URBIETA
Universidad Internacional de La Rioja, España

RESUMEN

Son numerosos los estudios que han demostrado la importancia de enseñar fonética en el aula de inglés, los cuales se han visto respaldados por el enfoque comunicativo que desde la década de los 90 subraya la necesidad de centrar la enseñanza de lenguas en la comunicación oral. Sin embargo, lo importante hoy en día sigue siendo hacerse entender y no tanto que el acento que se utilice para ello se acerque más o menos al de un nativo. Además, a esta situación hay que añadir la dificultad que los alumnos presentan a la hora de practicar su pronunciación, principalmente porque muchos de los cursos que se ofrecen en la actualidad se realizan de manera virtual y la pronunciación no ocupa, en la gran mayoría de las ocasiones, demasiadas horas de docencia. El aprendiz es ahora autónomo y realiza las actividades a su ritmo por lo que la pronunciación se ha visto reemplazada por el refuerzo de la escritura, la lectura o la comprensión lectora y oral. Por último, cabe destacar la amplia variedad de nuevas herramientas tecnológicas que los docentes tienen a su alcance y que permiten dar un giro de 180 grados a la manera en la que se ha enseñado la pronunciación en el aula presencial. En este artículo se presentará una propuesta en la que se intentará demostrar que la herramienta *Flipgrid* resulta de gran utilidad para la mejora de la pronunciación en entornos virtuales a través de la grabación de vídeos.

PALABRAS CLAVE

Pronunciación, aula virtual, *Flipgrid*, enseñanza de lenguas extranjeras, inglés.

INTRODUCCIÓN

La importancia de enseñar fonética en el aula de lenguas extranjeras se ha visto subrayada a lo largo de los años por numerosos estudios e investigadores (Barrera Benítez, 2009; Usó Viciado, 2013a; Cantero Serena & Giralt Lorenz, 2020). Además, actualmente, y como ha venido apuntando el enfoque comunicativo, se incide en que lo importante no es que el acento de los alumnos se acerque al de un nativo, sino en que se hagan entender. La práctica de la pronunciación en el aula siempre ha supuesto un desafío para los docentes, ya que se trata de una parte de la destreza de la expresión oral, que menos motiva a los alumnos. Por ello, en muchas ocasiones su práctica se ha visto eliminada o sustituida por el desarrollo de las demás destrezas de la lengua. A esta situación debemos añadir la evolución y cambio que ha experimentado la enseñanza en los últimos años y, más concretamente, desde marzo de 2020. La pandemia mundial que nos asola ha obligado a los alumnos y docentes a cambiar la manera en la que enseñan y aprenden, sustituyendo la pizarra por el ordenador y el lápiz por el ratón. La práctica de la pronunciación en estos entornos virtuales se ha visto reducida por el desconocimiento, por parte de los docentes, de la existencia de herramientas que pueden ayudarles a practicarla de una manera diferente y motivadora. *Flipgrid* es una de estas herramientas digitales que, de forma gratuita, proporciona a los agentes implicados una plataforma virtual para subir videos, como veremos más adelante, de manera sencilla e intuitiva.

El presente artículo pretende ser la presentación de una metodología aplicada a la enseñanza de la pronunciación cuando se esté aprendiendo un idioma, en este caso el inglés, en entornos virtuales o híbridos. Se comenzará con un breve repaso por la literatura reciente sobre la enseñanza del inglés en entornos virtuales y, más concretamente, sobre la presencia, aprendizaje y enseñanza de la pronunciación. Asimismo, ahondaremos en lo que entendemos actualmente por aula virtual, cómo ha evolucionado y cómo se ha adaptado a las circunstancias actuales que nos rodean. A continuación, se presentará la herramienta de vídeo *Flipgrid*, sus funciones y características principales para, a continuación, demostrar a través de un ejemplo una propuesta de aplicación en el aula virtual de un curso de inglés de nivel A2. ¿Será el entorno virtual una

opción viable y motivadora para que los alumnos practiquen su pronunciación? ¿Supondrán estas herramientas un avance en la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación?

OBJETIVOS

Los objetivos (O) que, por lo tanto, se persiguen con esta publicación son los siguientes:

O1: Demostrar que enseñar la pronunciación a través de una herramienta de grabación y edición de vídeo es posible.

O2: Presentar una propuesta de innovación para la enseñanza y práctica de la pronunciación en entornos virtuales.

O3: Motivar a los aprendientes de inglés como lengua extranjera a practicar su pronunciación en entornos virtuales.

O4: Motivar a los docentes de lenguas extranjeras a emplear herramientas digitales para la práctica de la pronunciación.

1. MARCO TEÓRICO

Este apartado del presente artículo pretende sentar las bases de la propuesta y en él se desarrollarán las teorías más significativas acerca de la enseñanza de la pronunciación en el aula de idiomas. Se especificará la importancia de ponerla en práctica en el aula, así como las características que hacen de ella una de las secciones más difíciles de aprender y practicar en cualquier lengua. A continuación, se definirá qué es y cuáles son las características de la enseñanza virtual en la actualidad. Todo ello con el objetivo de justificar la propuesta de innovación que aquí se detalla.

1.1. PRONUNCIACIÓN: SU AUSENCIA EN EL AULA DE IDIOMAS

La competencia lingüística de la pronunciación ha ido pasando a lo largo de las décadas por diferentes estadios de protagonismo en el aula de lenguas extranjeras (LE). Desde la total indiferencia (método gramática-traducción) hasta el protagonismo más absoluto (método audiolingual). Orta Gracia (2009) hace un repaso general por cómo cada método y enfoque ha tratado la pronunciación. Desde el empleo de ejercicios de

repetición (método directo), hasta el aprendizaje casi inconsciente de la pronunciación (enfoque natural), pasando por la enseñanza consciente a través de la palpación de los órganos fonadores (método fonoarticulatorio) y llegando finalmente a la presuposición de que la pronunciación debe estar integrada en cada una de las competencias orales (enfoque comunicativo).

Aunque, como demuestran estos enfoques, la pronunciación ha sido motivo de discusión y estudio a lo largo de la enseñanza-aprendizaje de LE, la enseñanza explícita de la pronunciación parece estar relegada a un segundo plano e incluso eliminada (Bartoli, 2005). Estudios como los de Orta Gracia (2009) afirman que los docentes dedican a la enseñanza explícita de la pronunciación un 1,5% de su clase, es decir, “de los 90 minutos de cada clase dedicaron aproximadamente 1 minuto a actividades relacionadas con la pronunciación” (67), bien porque pensaban que se trataba de una tarea que podrían realizar los alumnos de manera autónoma por su facilidad o porque los docentes desconocían qué actividades podrían llevar al aula. A esto debemos añadir el estrés y la ansiedad (Carranza, 2012) que para algunos alumnos supone la práctica de esta competencia lingüística por pensar que su pronunciación se aleja de la de un nativo del idioma que se aprende. Los docentes, por otro lado, se postulan entre aquellos que intentan que sus alumnos tengan un acento perfecto y los que se consideran más o menos permisivos mientras que esta no impida la comunicación entre los interlocutores. En definitiva, podríamos afirmar que estamos ante la “ineficacia de la enseñanza de la pronunciación en el aula de lenguas extranjeras, así como de los métodos y manuales utilizados” (Usó, 2013b). La enseñanza de la pronunciación en el aula LE se encuentra actualmente, más si cabe, en un limbo debido al cambio de escenario de la educación. A consecuencia de la falta de tiempo o de la imposibilidad de acudir a un centro de idiomas, se recurre al aprendizaje de LE a través del ordenador, de la tableta o del móvil, lo que imposibilita aún más la práctica de la pronunciación, principalmente porque el aprendizaje se caracteriza por ser autónomo y a la velocidad que marca el propio alumno. Nos encontramos, por tanto, ante una nueva realidad que demanda nuevas metodologías y propuestas

como la que se incluye en este artículo con el fin de dar respuesta a una necesidad en la enseñanza de segundas lenguas.

1.2. PRONUNCIACIÓN: ¿POR QUÉ RESULTA TAN COMPLICADA ENSEÑARLA Y DOMINARLA?

Como ya hemos apuntado con anterioridad, la enseñanza de la pronunciación no es la tarea más fácil (Darcy et al., 2011), ni tampoco favorita (Nair, 2006), del docente de segundas lenguas. Los alumnos, del mismo modo, se encuentran multitud de dificultades para desarrollar una pronunciación más o menos correcta y, como no podía ser de otra manera, la pronunciación inglesa presenta una serie de características que la convierten en el caballo de batalla de multitud de alumnos incluso tras llevar años estudiando la lengua (Fraser, 2000). Los factores que, según Gilakjani (2011), afectan al aprendizaje de la pronunciación son cinco: (1) la motivación, (2) la exposición del alumno a la lengua, (3) la actitud del alumno, (4) el método de enseñanza de la pronunciación por parte del docente y, por último, (5) la edad.

Por otro lado, las razones que los docentes de inglés como LE aportan, según Fraser (2000) para relegar la enseñanza de la pronunciación, o incluso suprimirla de sus clases, son las siguientes:

- La pronunciación es un talento y no se puede enseñar.
- A los alumnos no les gusta hablar en alto en clase.
- Corregir a los alumnos es un acto intrusivo.
- No hay tiempo suficiente para practicar la pronunciación.
- No sabemos cómo llevarla a la práctica en el aula.

Como muestran estos datos, docentes, por un lado, y alumnos, por otro, aportan sus razones para no enseñar, ni centrarse en aprender la pronunciación de la lengua inglesa. En cuanto a las dificultades que presenta la lengua inglesa en relación con la pronunciación, si nos centramos en alumnos hispanohablantes aprendiendo la lengua, estas se centran en las grandes diferencias que existen entre ambos sistemas fonéticos. Fernández Serón (2009) hace la siguiente distinción, de manera general, entre ambas lenguas en cuanto al sistema fonético de cada una de ellas:

Quadro 1. Distinción entre el sistema fonético español e inglés.

Inglés	Español
12 fonemas vocálicos	5 fonemas vocálicos
Inclusión del sonido schwa /ə/.	Ausencia de dicho sonido.
Distinción entre vocales largas y breves.	No existe dicha distinción entre vocales.
24 fonemas consonánticos	19 fonemas consonánticos
Pronunciación marcada de las consonantes oclusivas finales	–
Distinción entre la bilabial y la fricativa	Presencia únicamente del fonema /b/
Distinción entre consonantes sibilantes sordas y sonoras	Distinción entre la /s/ sorda y la /ʃ/
Inclusión al principio de palabra de la /s/ líquida	–
Uso del símbolo /ð/ en posición inicial	Uso del símbolo /ð/ en sonidos intervocálicos
Pronunciación de la /r/	

Fuente: elaboración propia

Además, a esta distinción entre el español y el inglés debemos añadir que el español se caracteriza por una escritura fonética, a diferencia del inglés, lo que implica que los alumnos tengan que centrarse no solo en la pronunciación, sino también en cómo se escribe (spelling).

Aquellos alumnos alemanes y franceses que aprenden inglés también encuentran diferencias entre ambos sistemas fonéticos. Sin embargo, las diferencias no son tan significativas como las que se observan entre el español y el inglés (Fernández Serón, 2009). A continuación, se incluye una aproximación a la comparativa entre la lengua inglesa, el alemán y el francés.

Quadro 2: Distinción entre el sistema fonético inglés, alemán y francés

Inglés	Alemán	Francés
12 fonemas vocálicos	9 fonemas vocálicos	16 fonemas vocálicos
Inclusión del sonido schwa /ə/.	Inclusión del sonido schwa /ə/.	
Distinción entre vocales largas y breves.	Distinción entre vocales largas y breves.	Distinción entre vocales abiertas y cerradas.

Fuente: elaboración propia

Por último, la entonación y el acento son otras dos características de la pronunciación de la lengua inglesa que presentan dificultades para los estudiantes.

1.3. EL AULA VIRTUAL: PASADO Y PRESENTE

El presente artículo se enmarca en la enseñanza a distancia y, por lo tanto, resulta necesario hacer un repaso, no exhaustivo, por lo que en la actualidad entendemos por aula virtual. Hace relativamente poco, no se concebía la educación de una manera asíncrona y desde casa, pero las necesidades cambiantes de la sociedad, así como otras circunstancias fuera de nuestro alcance que nos han obligado a cambiar la perspectiva de las cosas, han hecho que el *e-learning* se convierta en una opción igual de válida que el resto.

Fue en los años noventa cuando el término *e-learning* vio la luz. A partir de este momento, la evolución de estos sistemas con la inclusión de “recursos y espacios cada vez más amplios y complejos en los que participan múltiples agentes” (Gros Salvat, 2018) fue pasando por diversas generaciones. García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015) ahondan en ellas y subrayan la existencia de tres: (1) la aparición de las plataformas de aprendizaje en línea, (2) la evolución de dichas plataformas para incluir el factor humano y (3) la desvinculación del *e-learning* únicamente de las plataformas y su asociación a otro tipo de formatos y dispositivos como pueden ser, por ejemplo, los móviles. La interacción desempeña también un papel fundamental en esta evolución puesto que, aunque el alumno esté llevando a cabo un aprendizaje autónomo, dispone de múltiples herramientas para comunicarse con el profesor y con el resto de compañeros.

Aunque la opción virtual, como ya hemos comentado, sea considerada en la actualidad otra opción más, conviene destacar los numerosos estudios (Darabi et al., 2013; van Laer y Elen, 2017) que han investigado la importancia de garantizar la calidad en estos entornos. Destacamos la necesidad de que estos cursos virtuales estén bien diseñados, incluyan contenidos interactivos y atractivos para los alumnos, permitan la colaboración y sean flexibles en cuanto a la entrega de actividades y realización de tareas. Asimismo, estos estudios hacen una clara distinción entre

los alumnos que fracasan, por su falta de autonomía a la hora de trabajar, y aquellos que disponen de una mayor disciplina y autonomía y que muestran una mayor eficacia y capacidad de aprendizaje y, por lo tanto, de éxito.

La rápida evolución de estos sistemas de aprendizaje virtuales ofrece un mundo de posibilidades para el alumno de LE. Sin embargo, exige que el docente esté constantemente actualizado en cuanto a su uso para así garantizar una enseñanza de calidad, un alumno motivado y un amplio abanico de posibilidades para practicar tanto las destrezas orales como escritas.

1.4. LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA VIRTUAL: ¿REALIDAD O MITO?

Existen estudios (Agarwal y Chakraborty, 2019; Mahdi et al., 2019) sobre la enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador, también denominada *Computer-Assisted Pronunciation Training* (CAPT), y su efectividad en niños (Neri et al, 2008), en estudiantes de secundaria (Gambari, et al., 2014) o incluso de nivel universitario (Liu y Hung, 2016). En ellos se incluyen herramientas que ayudan al estudiante de LE a corregir su pronunciación a través de la grabación de su voz. Estos sistemas de fonética comparativa son capaces de detectar los errores de pronunciación y, a partir de ellos, sugerir al alumno técnicas para poder mejorarlos.

Los resultados de los estudios anteriores dan muestra de que el uso de este tipo de herramientas mejora de manera significativa la pronunciación de los participantes y que, por tanto, el empleo e integración en el aula de herramientas tecnológicas puede tener una repercusión positiva en la práctica y mejora de la pronunciación. A esto debemos añadir el aumento de la motivación e interés por este tipo de actividades.

Estos programas, desgraciadamente, pueden ser costosos y no suelen estar al alcance de todos los docentes, por lo que la propuesta que aquí se presenta pretende demostrar que existen herramientas gratuitas, al alcance de todos, que nos permiten que los alumnos practiquen su pronunciación de una manera fácil y entretenida. En definitiva, y respondiendo a la pregunta que se plantea en este subapartado, la

pronunciación es una realidad en el aula virtual y debe ser el camino que los docentes deben seguir para avanzar en la integración de la tecnología y la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. METODOLOGÍA

Como ya se ha apuntado al principio de este artículo, la herramienta que se va a emplear en la presente propuesta se denomina *Flipgrid* (<https://info.flipgrid.com>). Se trata de una aplicación de grabación de vídeo que permite que el docente cree grupos y asigne tareas. Esta nos servirá como punto de partida del uso que se puede hacer de este tipo de herramientas tecnológicas para la mejora de la pronunciación en entornos virtuales. Se presentará una propuesta de innovación, basada en la competencia comunicativa, en la que a través de varias actividades se demostrará que es posible practicar la pronunciación y, sobre todo, que la práctica de esta puede llegar a ser motivadora para los aprendientes de una lengua extranjera, en este caso del inglés. La presente propuesta va dirigida a un curso de inglés de nivel elemental (A2).

2.1. ¿CÓMO FUNCIONA *FLIPGRID*?

Conviene explicar, en primer lugar, cómo funciona la herramienta en cuestión para demostrar su facilidad de uso y su interfaz intuitiva. Tras crearnos una cuenta, algo que no necesitarán nuestros alumnos para acceder a las tareas, la aplicación nos muestra que para comenzar a trabajar debemos seguir dos pasos: (1) añadir un tema/tarea y (2) compartir el código de acceso con nuestros alumnos. Si quisiéramos crear un grupo para nuestra clase, también podríamos hacerlo a través de *Flipgrid* y, para ello, deberíamos añadir un listado con los nombres y correos electrónicos de nuestros alumnos. De esta manera, solo aquellos que estén en ese listado podrán acceder a las tareas y ver los vídeos del resto de compañeros.

Además, la herramienta también puede servirnos como fuente de inspiración ya que podremos ver los temas y las tareas que otros profesores hayan creado para sus alumnos en la sección denominada *Discovery*. Asimismo, en la pestaña *Activity* nos encontramos con un resumen de las

respuestas recibidas a nuestras tareas, los comentarios escritos por los usuarios y el número total de visualizaciones de nuestras actividades.

Si quisiéramos crear una tarea, deberíamos hacer clic sobre “*Add topic*” y añadir la información que nos solicita la aplicación. Como muestra la siguiente figura, introduciremos el tema (*Title*), las instrucciones de la tarea (*Prompt*), añadiremos recursos para motivar a nuestros alumnos (se aconseja explicar la actividad en vídeo nosotros mismos para que los alumnos vean en primer lugar nuestro trabajo), y finalmente tendremos que indicar si la tarea es pública o privada. En el caso de que sea privada, será necesario haber creado o crear en el momento un grupo y, para ello, debemos añadir los nombres o los correos electrónicos de los alumnos para que únicamente ellos puedan tener acceso. También tendremos que indicar la extensión máxima del vídeo que subirán los alumnos. Así, evitaremos que suban grabaciones excesivamente extensos. En último lugar, haremos clic en la opción “*Create topic*” para ver la tarea publicada en nuestro perfil. No debemos olvidar que, para que los alumnos tengan acceso a la tarea, será necesario compartirla con ellos. Se podrá enviar el enlace de multitud de maneras, a través de un código QR, un enlace a Google Classroom, a Twitter, a la aplicación Teams o incluso incrustando el enlace en un entorno virtual.

Create a New Topic

Topics are where your students record their videos. Visit [Discovery](#) to explore shared Topics by educators from around the world!

Details

Title

Add a title for your Topic 0/35

Prompt

Add a question to start your discussion 0/1000

Media

Add a media resource to engage your students.

Permissions

Private
 Public

Add your students
 Use private permissions for classroom discussions or public permissions for larger learning communities. Public Topics should not be used in classrooms.
[Learn more about permission types.](#)

Figura 1: Crear una tarea nueva

Una vez hayamos seguido estos pasos, nuestra tarea estará lista para ser completada. Se recomienda siempre presentarla de una manera motivadora y llamativa para que participe el mayor número de alumnos posible. Asimismo, algunas de las funciones esenciales de la herramienta que debemos conocer es que, entre otras, permite adjuntar una rúbrica de evaluación, facilita que los alumnos puedan hacer comentarios, de manera escrita y también a través de video, a sus compañeros, y finalmente, permite asignar una fecha límite para la realización de la tarea en cuestión.

2.2. CUESTIONARIO INICIAL Y FINAL: EL ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN

Con el objetivo de que los alumnos y el docente observen la evolución se ha optado por crear un cuestionario, a través de Google Forms, en el que los alumnos responderán a seis preguntas y se grabarán 13 oraciones, que incluyen los sonidos que estudiarán en las 10 sesiones programadas

en la presente propuesta de innovación, y que deberán adjuntar al cuestionario. Las trece oraciones en inglés son las siguientes:

1. *My shoe is under my foot.*
2. *Listen! I agree with you.*
3. *The glass is next to the cup.*
4. *My birthday is on Thursday the thirty-first.*
5. *Let's go to the shops!*
6. *Have you ever heard of square oranges?*
7. *I love playing the violin, but I don't have one.*
8. *The shop accepts cash, for sure.*
9. *Whose horse is this?*
10. *Park the car in town before you come.*
11. *This is bad news: I have lost my job.*
12. *Lots of people get arrested for dangerous driving.*
13. *We said two! You're always late!*

Las preguntas planteadas pretenden conocer la importancia que tienen para los alumnos las destrezas orales y escritas y, además, incidir en cuál es su opinión sobre la pronunciación y si creen que es necesaria su práctica en el aula de LE. También se les preguntará por cuál de las oraciones anteriores les ha resultado más difícil de pronunciar. Como es obvio, no se trata de un cuestionario anónimo y se solicitará su correo electrónico.

Al finalizar la propuesta, el docente pasará de nuevo las trece oraciones iniciales para que los alumnos se vuelvan a grabar. A continuación, el docente analizará y comparará la pronunciación de los sonidos de la grabación inicial con los de la grabación final. De esta manera, conocerá la evolución del alumno en cuanto a la práctica de su pronunciación. Resulta interesante que este mismo informe sea presentado al alumno para que él también sea consciente de sus logros y posibilidad de mejora.

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Una vez hemos presentado cómo funciona la herramienta, conviene adentrarse en la explicación de las diferentes tareas que deben realizar los alumnos con el objetivo de mejorar su pronunciación. Debemos recordar que se trata de una propuesta para un nivel de inglés A2, de

acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Comisión Europea, 2001).

Se crearán un total de 10 sesiones de pronunciación (un tema por cada tarea en *Flipgrid*) que incluirán un breve vídeo explicativo en el que se podrán ver las instrucciones de la tarea y la pronunciación de los sonidos que correspondan, ya que cada sesión se asigna a un sonido. Estos se han seleccionado por ser los más difíciles de adquirir y dominar por los hablantes de español que aprenden inglés como segunda lengua. Se incluye, a continuación, una tabla con el número que corresponde a cada actividad acompañada del sonido.

Quadro 3: Tareas y sonidos

Número de actividad	Sonidos
1	Vowel sounds
2	Weak sounds
3	/r/ vs. silent <r>
4	/v/ vs. /b/
5	/S/ vs. /s/
6	/h/ vs. silent <h>
7	Aspiration /p, t, k/
8	Voicing
9	Sentence stress
10	Falling intonation

Fuente: elaboración propia.

El docente, como ya se ha indicado con anterioridad, creará un tema para cada sonido en *Flipgrid*, acompañado de una serie de instrucciones para que los alumnos se graben. Cada actividad será diferente y permitirá, no solo practicar la pronunciación, sino además desarrollar el resto de las destrezas de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir). Asimismo, las tareas irán acompañadas por unos criterios de evaluación claros y que se presentarán al introducir cada sonido.

A continuación, se incluye el ejemplo de la primera tarea:

Dec 1, 2020

Pronunciation 1: Vowels sounds

Share

Actions ▾



0 responses • 0 views • 0 comments • 0 hours of engagement

Hello! This is the first pronunciation lesson: **VOWEL SOUNDS**

What do you have to do?

STEP 1: You will have to record a video telling a short story to your classmates and including all the following words:

- line
- two
- foot
- clown
- poor
- book
- clean

Remember to watch the video the teacher has recorded to listen to the correct pronunciation of the words.

STEP 2: Comment on, at least, two videos of your classmates and tell them what you think of their story and if you would change it.

The video should be 5 minutes max.

This task will be available for the next two weeks. Be sure to complete or before the time is over.

Enjoy!

Join Code: f135ab8c



10 views

Figura 2: Tarea 1: Vowel Sounds

Como muestra la Figura 2, se ha adjuntado un vídeo con las instrucciones que los alumnos deben seguir, así como con la pronunciación de las palabras que ellos deben incluir en sus historias. Se puede acceder a esta primera tarea a través del siguiente enlace:

<https://flipgrid.com/f135ab8c>. Deberán grabarse un vídeo, de un máximo de cinco minutos, en el que tendrán que contar a sus compañeros una historia que incluya los siete términos que se indican (*line, two, foot, clown, poor, book, clean*). Además, se les pide que comenten en, al menos, dos de los videos de sus compañeros para expresarles su opinión sobre la historia que han narrado y si cambiarían algo de ella. Dispondrán de dos semanas para realizar la tarea. Una vez el plazo de esta tarea haya terminado, procederemos con la siguiente: *weak sounds*.

En cuanto a la evaluación de esta primera actividad, se ha optado por evaluar la creatividad, la fluidez, la pronunciación y los errores gramaticales del vídeo. Estos se evaluarán con una puntuación de 5 a 10. Además, podremos incluir comentarios privados para el alumno en los que incidiremos en la pronunciación de los términos incluidos en la tarea. De esta manera, el alumno sabrá si lo ha hecho correctamente o si, por el contrario, conviene que repase los sonidos. Podremos grabarnos incluso un video con nuestra retroalimentación.

Details **Feedback** **Edit** **Closed Captions**

Private Video Feedback
This feedback will only be visible to Alexandra S

Record Feedback

Grading Rubric [Edit](#)
Score Alexandra S's video based on the Topic criteria.

Creativity Is the story creative?	5 - 10
Fluency Is the student fluent while telling the story?	5 - 10
Grammar mistakes Are there are any grammar mistakes?	5 - 10
Pronunciation Did the student pronounce correctly the words?	5 - 10

Private Comments
Add detailed feedback for Alexandra S.

0/1024

Figura 3: Rúbrica de evaluación de la tarea

No debemos olvidar que esta herramienta puede ser la excusa perfecta para que los alumnos conozcan otras aplicaciones y que, por tanto, puedan también desarrollar su competencia digital en el aula de LE. Por poner un ejemplo, para la segunda tarea, los alumnos podrían pensar en un personaje famoso, disfrazarse como él con los múltiples accesorios que virtualmente permite emplear *Flipgrid*, y contestar una serie de preguntas sobre su vida personal, siempre utilizando las palabras que se indican en el vídeo de instrucciones de la segunda tarea.

4. CONCLUSIONES

La manera en la que se enseñan y aprenden lenguas extranjeras en la actualidad ha cambiado de manera drástica. Se comenzó por metodologías basadas en la escritura para, con el tiempo, pasar a otras centradas en la comunicación. Sin embargo, el aprendizaje de lenguas ha pasado del aula presencial al aula virtual, lo que ha conllevado que el alumno sea el que, a través de una pantalla, guíe su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos cursos virtuales se centran en el desarrollo principalmente de las cuatro destrezas (leer, escribir, hablar y escuchar) para que el aprendiente se haga entender en una lengua extranjera, lo que ha conllevado el olvido de la pronunciación. Esta propuesta de innovación pretende demostrar que la pronunciación puede ser motivadora y fácil de implementar en el aula virtual a través de una herramienta gratuita como *Flipgrid*.

Las múltiples funciones que ofrece esta aplicación de vídeo suponen el aliado perfecto para interactuar con nuestros alumnos y, además, ofrecerles tareas motivadoras, que les ayuden a mejorar uno de los aspectos, como ya vimos en el marco teórico del presente artículo, al que menos importancia le dan tanto docentes como alumnos. Asimismo, la inclusión del formulario inicial y final nos permitirá estudiar la evolución de los alumnos y la mejora de esta competencia lingüística que tantos problemas supone para el alumno de LE.

No pasa desapercibido el hecho de que la enseñanza de idiomas a través de las nuevas tecnologías es un hecho y una realidad en la sociedad actual. Por ello, debemos buscar herramientas que hagan que el alumno saque el mismo provecho tanto a una clase virtual como presencial. Una de las desventajas que podríamos subrayar de la herramienta que se ha presentado, es que a algunos alumnos no les gusta grabarse, ni aparecer en pantalla, por lo que esta tarea puede resultarles algo complicada. Debemos, en esos casos, incentivar la participación en la medida de lo posible, a través de algún tipo de recompensa que puede ser, por ejemplo, disponer de más tiempo durante el examen o poder realizar una pregunta durante una prueba de evaluación. El hecho de que el docente se grabe a él mismo en el vídeo introductorio a la tarea suele ayudar a los

alumnos a animarse a grabar sus propios videos. De todas formas, resulta algo en lo que hay que trabajar con anterioridad a la presentación de esta propuesta en el aula.

Esta propuesta de innovación pretende ser un primer paso hacia la mejora de la pronunciación en entornos virtuales y un toque de atención a la ausencia de este tipo de prácticas en la actualidad. La docencia virtual de LE no debe ser un parche, sino una posibilidad de ampliar las herramientas que se utilizan y una opción viable a la práctica de todas las destrezas que implican el aprendizaje de una segunda lengua. Por último, y no menos importante, el uso de estas herramientas y entornos incrementan la motivación que los alumnos tienen por aprender LE, ¿por qué no sacar el máximo partido de ellas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGARWAL, C., & CHAKRABORTY, P. (2019). A review of tools and techniques for computer aided pronunciation training (CAPT) in English. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3731–3743. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09955-7>
- BARRERA BENÍTEZ, M. (2009). la importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-8.
- BARTOLI, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, 1(3).
- CANTERO SERENA, F.J. & GIRALT LORENZ, M. (2020). *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras*. Ediciones Octaedro.
- CARRANZA, M. (2013). Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección. C. MORENO. (ed.) *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón*, Asahi: Gide.
- COMISIÓN EUROPEA. (2001). Marco europeo de referencia para las lenguas. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- DARABI, A., LIANG, X., SURYAVANSHI, R., & YUREKLI, H. (2013). Effectiveness of online discussion strategies: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 27(4), 228-241.

- DARCY, I., EWERT, D., & LIDSTER, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers' pronunciation "toolbox". In J. LEVIS & K. LEVELLE (EDS.). *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Sept. 2011*. AMES, IA: IOWA STATE UNIVERSITY, 93-108.
- FERNANDEZ SERÓN, C. G. (2009). Dificultades En La Enseñanza De La Pronunciación Inglesa. Propuestas De Mejora. Consideraciones Pedagógicas. *Innovación y experiencias educativas*.
<https://tinyurl.com/y6zdv93k>
- FRASER, H. (2000). Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language. *Canberra: DETYA (Australia National Training Authority Adult Literacy Project)*
<https://tinyurl.com/y3jslyaz>
- GAMBARI, A. I., USMAN KUTIGI, A., & FAGBEMI, P. O. (2014). Effectiveness of Computer Assisted Pronunciation Teaching and Verbal Ability on the Achievement of Senior Secondary School Students in Oral English. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (8), 11-28.
<https://doi.org/10.26817/16925777.111>
- GARCÍA-PEÑALVO, F.J. & SEOANE-PARDO, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*. Vol. 16. Núm. 1, 119-144.
- GILAKJANI, A.P. (2011). A Study on the Situation of Pronunciation Instruction in ESL/EFL Classrooms. *Journal of Studies in Education*, Vol.1, No. 1: E4. <https://tinyurl.com/y5c7rmp2>
- GROS SALVAT, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2)
<https://tinyurl.com/y68zppzw>
- LIU, S-C. & HUNG, P-Y. (2016). Teaching pronunciation with computer assisted pronunciation instruction in a technological university. *Universal Journal of Educational Research*, v4, n9, 1939-1943.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113864.pdf>
- MAHDI, H.S. & AL KHATEEB, A.A. (2019). The effectiveness of computer-assisted pronunciation training: A meta-analysis. *Review of Education*, 7: 733-753. <https://doi.org/10.1002/rev3.3165>

- NAIR, R. (2006). Rethinking the teaching of pronunciation in the ESL classroom. *The English Teacher*, Vol. XXXV, 27-40.
- NERI, A.; MICH, O.; GEROSA, M. & GIULIANI, D. (2008). The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children, *Computer Assisted Language Learning*, 21:5, 393-408, 10.1080/09588220802447651
- USÓ VICIEDO, L. (2013a). Explorando las creencias sobre enseñanza/aprendizaje de la pronunciación de LE. *Phonica*, vol. 9. <https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10984/13748>
- USÓ VICIEDO, L. (2013b). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, Lenguaje y Representación*, XI, 145-163.
- VAN LAER, S., & ELEN, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454

AN ANALYSIS OF THE MISUSE OF THE ARTICLE “THE” BY SPANISH LEARNERS OF ENGLISH IN THE DEGREE OF ENGLISH STUDIES⁴⁰⁴

DRA. ALICIA RICART VAYÁ
Universidad de Valencia, España

ABSTRACT

The present study is a computerized frequency-driven approach which focuses on the use of the definite article *the* by students in the Degree of English Studies at the University of Valencia. The objective of this research is twofold, first to explore and compare the frequency article-related errors made by students in their 1st and 3rd years and second, to identify the nature of the mentioned mistakes made by these EFL learners. The source of this investigation is the corpus of the research project CASTLE, made up of essays written by students on certain set tasks on a number of general topics selected from their textbooks. A total of 100 samples, each containing approximately 400 words, were compiled and analyzed by means of *WordSmith Tools 6* (Scott 2012), both quantitatively and qualitatively. In this way, instances containing the article *the* were retrieved, taking into account the number of occurrences as well as its combination with adjacent words.

The purpose was to recognize errors of usage, both in the omission of the article in a context where it should occur, and in its misuse including it in a sentence in which the zero article would be required. The basis for the present analysis was the set of 91 test-sentences in Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999), which have been used in related works for the inspection of the English definite article (see Liu & Gleason 2002, García Mayo 2008, Isabelli-García & Slough 2012). A survey made up of 50 gaps to be filled with the definite article *the* or the zero article was used to determine the difficulties of the students on this grammatical aspect. To carry out the investigation, this study focused on the four categories of the article *the* proposed by Liu and Gleason (2002), to which the category “article overuse” was added. The results show that the degree of difficulty varies depending on the category of the articles and that students find Type 1 use of the article (cultural use of the according to Liu and Gleason’s proposal, 2002) particularly difficult. The present investigation proves that

⁴⁰⁴ This article has been funded by the Precompetitive Research Project “Compilación del Corpus de Aprendices de Inglés como segunda y tercera lengua de la Universidad de Valencia” (UV-INV-PRECOMP12-80754).

not only 1st year students but also 3rd year students need guidance and practice in order to make use of the definite article appropriately in their essays.

KEY WORDS

Corpus analysis, teaching methods, grammar, second language teaching

1. INTRODUCTION

This article springs from the observation that a salient amount of research concentrates on the detection of errors of use of the English article *the* by non-native speakers of English in view of the fact that they represent a considerable proportion of all grammatical errors by English as Second Language learners. Many studies on language acquisition have been carried out in the field of corpus linguistics (e.g. Nickalls, 2011); however, hardly any can be found using corpus linguistics based on error analysis approach, and little research exists in combination with the detection of the misuse of the article *the*.

A correct use of the article is one of the key notions for effective communication, especially in those languages with a multifaceted article system. In the case of English, there seems to be consensus that the acquisition of both definite and indefinite articles is one of the most complex aspects to be faced by learners of English as a second language (henceforth L2) (García Mayo, 2008; Hasbún, 2009; Torrado Mariñas, 2011). Specifically, English provides three options for article use: *the*, *a* and zero article (henceforth, \emptyset). Specialists in this field (e.g. Master, 2002:331-332; García Mayo, 2008:551) agree that the relevance of a correct learning of English articles is mainly due to the fact that articles

- i. Often have a high frequency of occurrence compared to other words classes,
- ii. Are not normally stressed, and
- iii. Bring together various textual functions into one morpheme.

As regards the first point, specialists coincide that so-called closed *word-classes* (pronouns, prepositions, conjunctions, etc.) are always found

among the most common of a language (Romaine, 1983:180), and articles are no exception to the trend. Secondly, the fact that articles are not phonetically salient in standard intonation patterns, makes them often pass unnoticed for L2 learners, since students tend to focus on units with a higher phonetic weight, usually open word-classes. This has made of articles a minor feature among the competences they are asked to acquire. The third point refers to the fact that the aforementioned article variants do not have a clearly defined unique function, but they combine a number of roles depending on the context (see section 4).

The present work employs the four categories in Liu and Gleason (2002) with the aim of analysing the most frequent errors among Spanish students. To this end, section 2 summarises past investigations in the field of article learning, and section 3 provides details in relation to the methodology and data employed. A discussion of the most relevant findings is provided in section 4, and section 5 is the conclusion.

2. PREVIOUS STUDIES ON THE ACQUISITION OF ENGLISH ARTICLES

The aim of the present paper is to analyse the most frequent errors on the part of first and third year Spanish students in the degree of English Studies regarding both the omission and overuse of the generic article *the*, and determine whether some uses imply a higher level of difficulty than others. Despite the relevance of the article for the English language, the first exhaustive treaty on the topic does not arrive until Jespersen (1949). Two natural uses of articles are distinguished as a rule: a generic use, for reference to race, nations, species, etc., and a nongeneric use, embracing the rest of functions.

Bickerton (1981) pioneered in this field by proposing a system of binary features whose combination indicates which article should be employed in each communicative situation. He proposes the two features [\pm specific referent] and [\pm hearer knowledge] (henceforth [\pm sr] and [\pm hk]), the former referring to whether the noun in question is a particular entity, the latter referring to whether the receiver of the message is already familiar with that entity. Each feature may be present or absent in such a manner that the combinations of these possibilities may result in a range

of possible uses. Bickerton's (1981) approach was widely applied in the years ensuing its publication, one of the best-known studies being Huebner (1983), where the eight original categories are reduced to four, as shown in Figure 1:

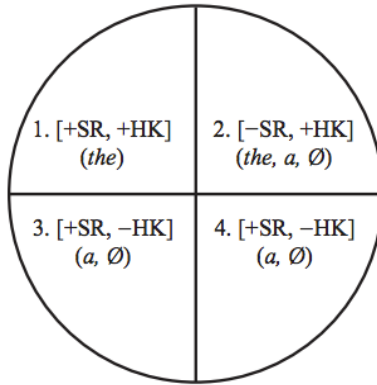


Figure 1. Huebner's (1983) semantic wheel

Huebner (1983) contemplates four alternatives of use of the articles depending on the presence/absence of the features $[\pm sr]$ and $[\pm hk]$, the simplest being 1 ($[+sr]$, $[+hk]$), where only *the* is possible, the most complex being 2 ($[-sr]$, $[+hk]$), where *the*, *a* and \emptyset are possible.

A different approach is Hawkin's (1978), whose *Location Theory* is an attempt at explaining the nongeneric uses of *the* by grouping them into eight predetermined categories: anaphoric use, visible situation use, immediate situation use, larger situation use relying on specific knowledge, larger situation use relying on general knowledge, associative anaphoric use, use with a first-mention noun that has an explanatory postmodifier and unfamiliar use in noun phrases with nonexplanatory modifier.

A more recent proposal is Liu and Gleason's (2002), which unifies Hawkin's (1978) eight functions of nongeneric *the* into the following four categories:

5. Cultural use, when the referent is clear and is unequivocally defined in the speech community: *The White House is in Washington.*

6. Situational use, when the referent is felt as something known by a local community, directly or indirectly: *the church, the pub, etc.*
7. Structural use, for first-mention nouns which are postmodified: *The movies that are shown here now are really old-fashioned.*
8. Textual use, when a previously mentioned noun is used: *Fred bought a car on Monday. On Friday he crashed the car.*

Liu and Gleason's (2002) study makes use of 91 predetermined sentences, and deduces that most of the problems are related, on the one hand, with the omission of *the* in obligatory contexts and, on the other, with examples of the cultural use.

Past surveys have also reported on the difficulties that the article system poses for EFL learners, especially regarding the influence that the LI has on the student's background. This applies equally to Spanish EFL learners when they are faced with English articles, even though a comparison between the English and the Spanish article systems will disclose remarkable similarities (García Mayo, 2008:554-555; Morales 2011:88; Torrado Mariñas, 2011:92-94; Isabelli-García and Slough, 2012:96-97).

3. METHODOLOGY

The present investigation is based on a corpus of around 105,000 tokens distributed across 212 written samples. These texts were produced by 100 students in their first and third years of the Degree of English Studies from the University of Valencia, 100 students in each of the two years. There were a total of two groups in each Language level (English Language 2a and 2b, for students in their first year, and English Language 6a and b for students in their third year). They were asked to carry out two different tasks. On the one hand, students had to hand in two written samples containing about 400 words each, on a free topic. The written samples were collected in the fall-winter semester of the 2014/2015 academic year and, once they were formatted and classified accordingly, they were analysed by use of Scott (2012; henceforth *Word-Smith Tools*).

The second tasks consisted in answering a survey (see appendix II) made up of over 30 sentences extracted from the corpus of essays written by the students. For the survey I selected from the corpus the 50 most representative examples of the 5 types of uses of the definite article “the” according to Liu & Gleason’s model from 2002. The survey consisted in a set of sentences with a total of 50 gaps to be completed by the students using either the article “the” or the zero article Ø.

The present work is based on the four categories of the article *the* proposed by Liu and Gleason’s (2002). Despite the fact that the Spanish language has definite articles with a similar semantic context of use to that of English, my initial hypothesis was that Spanish students would use the article in contexts where it is not required due to the influence of their L1 (Nickalls, 2011; Isabelli-García and Slough, 2012:97). The aim of this paper is to determine whether some categories of the article imply a higher level of difficulty than others and compare students in their first and third levels to see if they actually show improvement in the command of the article in higher levels of the English Studies Degree.

In order to identify the errors, I created a list by means of the application *WordList*, which supplied a total of 3,215 occurrences of the definite article. Error identification was tough, as I had to manually identify the kind of mistake and dismiss those cases where the misuse of the article *the* did not fall into one of the four categories in Liu and Gleason’s model. Therefore, I retrieved those occurrences in which the incorrect use of the article was due to a cultural, situational, structural and textual cause. (see classification of error types in Appendix I)

In my search for article misuse, cases were spotted in which *the* was used wrongly not because it was absent from an obligatory context, but because it occupied the place of the article Ø. This led to the detection of different kind of mistake, a new category to be considered for the investigation and labelled as “article overuse”. During this process of error identification, it was often necessary to resort to the full piece of writing in order to allocate the error into a given category, since the text provided in the concordance lines was not enough to determine the type of

article use. This happened especially in the cases of textual and structural forms of the article, as the former has to do with the existence of a word or concept previously mentioned in the text.

A second objective of the present research was to create a self-correcting activity to help our students overcome the problems in the use of these five categories. With this in mind, I collected some of the sentences in the corpus containing an error. The place where the article *the* was missing or where an overuse of the article was detected was blanked out, which allowed creating a fill-in-the-gaps activity in which the student had to decide whether the use of the article was appropriate or not. Another activity consisted in providing students with some incorrect sentences selected from the corpus. On this occasion, the sentences were extracted in their original incorrect form while others were corrected. The student's task was to determine whether the sentences in the exercise were correct or incorrect and to explain why. Finally, I used the program Exelearning to convert these activities into available on-line exercises, which we uploaded to the AngloTIC web page⁴⁰⁵.

4. THE EXPERIMENT

This experiment has analysed 200 surveys containing each 50 examples of 5 different types of uses of the English definite article *the* with the objective of gaining an insight into the number and nature of students' errors in students from two different language levels in the degree of English Studies at the University of Valencia. This section delves into the body of the experiment by looking at the quantity and quality of the errors (section 4.1) and by using this experience to produce teaching material (section 4.2).

405 <http://www.uv.es/anglotic/grammar/article/> The AngloTIC project ("Anglotic: Elaboración de materiales docentes y objetos de aprendizaje de lengua y lingüística inglesa 2"), to which the authors of this research belong, is one designed for the creation of on-line teaching materials and learning objects in English Language and Linguistics. It belongs to the Department of English and German Studies at the University of Valencia.

4.1. AN INSIGHT INTO THE ERRORS

Table 1 summarises how errors in English Language 2 are allocated to each of the five pre-set categories by ranking:

Error type	Occurrences
Typ1 (cultural)	171
Typ5 (overuse)	153
Typ3 (structural)	120
Typ4 (textual)	70
Typ2 (situational)	64
Total	578

Table 1. Errors in English Language 2 (by ranking)

These figures evidence a broad agreement between these results and those reported in previous studies, at least regarding the general distribution of errors, however, discrepancies can be found as well between this and previous works. For example, Liu and Gleason (2002) report the following hierarchy of difficulty in their four types: cultural, textual, structural and situational. This ranking partly matches the results in Table 1, where cultural is by large the most common error type, but then the structural type shows in the present research a problematic case, while it is relatively straightforward in Liu and Gleason (2002). It should also be remembered that the present work includes one further category (overuse), absent from other analyses, which adds up to five categories here.

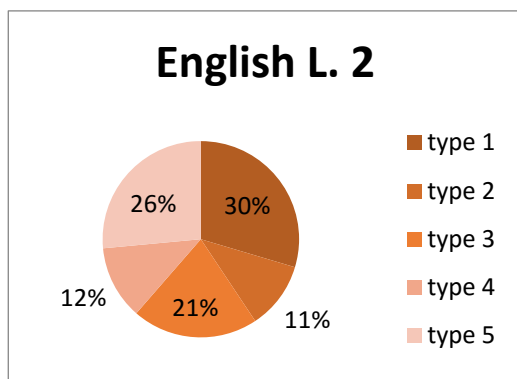


Figure 1. Error distribution in English Language 2 (percentages)

As Figure 1 shows, types 1 (30%) and 5 (26%) account for more than half (56%) of the errors in the set. This is a curious fact because the cultural type is often regarded as a prototypical case in which “the” cannot be omitted, while type 5 is the classical example of the zero article (\emptyset). It thus seems like the two extremes of the gradient are those with a greatest presence in the above results. This picture is completed by type 3 (21%), with a not negligible figure in the set, while the rest of the errors are caused by types 4 (12%) and 2 (11%), with practically parallel figures. All in all, it seems like two groups can be discerned in the above results: one the one hand, a group made up by error types 1, 5 and 3, which are the cause of many mistakes; on the other hand, types 4 and 2, where fewer errors are found.

Table 2 summarizes the errors made by students in English Language 6 allocated to each of the five pre-set categories by ranking:

Error type	Occurrences
Typ□1 (cultural)	99
Typ□3 (structural)	69
Typ□5 (ov□rus□)	57
Typ□2 (situational)	47
Typ□4 (t□xtual)	44
Total	316

Table 2: Errors in English Language 6 by ranking

These figures evidence that there is again agreement with previous studies regarding the first type of error, the cultural type, however, the textual type seems to be much more under control in higher levels of English Studies according to these figures, unlike the results provided by Liu & Gleason (2002).

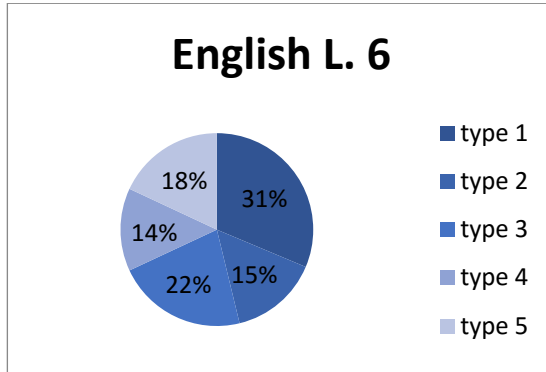


Figure 2: Error distribution in English Language 2 (percentages)

Taking into consideration the results in Figure 2, we realize that the ordering of error types is similar in both English Language Levels, and that the type 1 is also the first in English Language 6, with an even larger percentage compared to English Language 2 (31% and 30%, respectively). As in English Language 2, also the first two types of errors account for more than half of the sample (53%), however the numerical differences in the ranking of types are less abrupt at English Language 6, so one does not find two well-differentiated groups, as was the case in English Language 2.

The results can also be observed by directly comparing the figures from the two courses.

	English Language 2	English Language 6
Typ 1	171	99
Typ 2	64	47
Typ 3	120	69
Typ 4	70	44
Typ 5	153	57
TOTALS	578	316

Table 3: Joint errors for English Language 2 and English Language 6

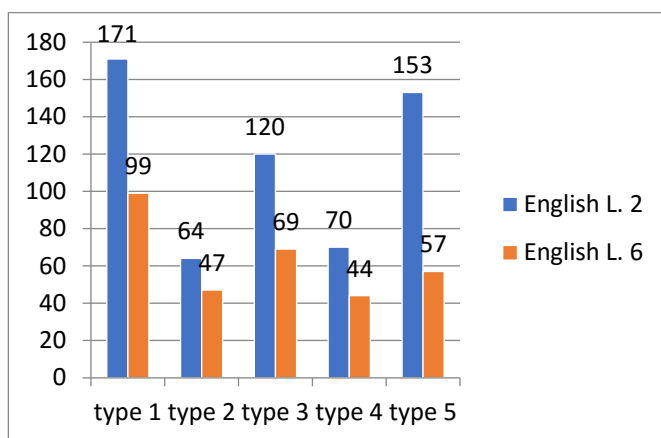


Figure 3: Graphical comparison of the 5 types in the two language levels.

These results show coincidences and differences in the analysis of error types. These can be subdivided into qualitative and quantitative kinds of differences. Among the qualitative ones, the most accurate match is found in that the cultural type is the most frequent error in both levels. This is a surprising factor, and it is difficult to explain because the examples in the survey should be in theory well-known by university students and, in general, by an average speaker in general. They include expressions like the Internet, the USA, the East, the World Wars or the Universe.

As was expected, article overuse ranked quite high in the error list, and is thus the second most common error in English Language 2, and the third most common one in English Language 6.

Two types of errors which did not pose as many problems for students were type 2 (ranking fifth and fourth in each course) and type 4 (ranking fourth and fifth, respectively). A proper use of type 2 can be caused by the fact that many examples in the survey were related to local places or events from Valencia, which the students are familiar with, and hence have probably used in English in the past.

Students can choose between a great variety of cultural activities, such as visiting the monuments, exhibitions and museums of the city centre, going to the beach, admiring the “Albufera”, etc.

As for type 4, a cause for the high level of correct answers could be that a considerably long context was provided for each sentence, which presumably makes it easier to understand that the referent is not new:

The ad is based on the story of an old man and a newborn girl. The encounter of the girl and the old man at the end of the spot symbolizes the new life against the passage of the years and the fugacity of life.

4.2. TEACHING MATERIAL DERIVED FROM THE EXPERIMENT

Based on the analyses in the previous section, two types of activities were devised which were intended as a preventive measure in the teaching of the English definite article. Both tasks employ a combination of real sentences produced by students and extracted from the corpus, which were corrected when necessary for the sake of grammaticality.

The first activity is a fill-in-the-gap task which takes examples from the five categories of errors in this experiment, and where students have to choose between the or Ø in each case. The aim here is to test to which extent learners are able to correctly use normal use vs. overuse of the definite article. The exercise heading was:

1. Fill the gaps with the article “the” if you consider it is appropriate, write “zero article” if you think no article is needed in the gap. Some of the examples of the sentences in this exercise are shown below:

1. _____ *The* _____ soft drink Coca Cola is produced by _____ *the* _____ Coca Cola Company, at the beginning it started as a medicine drink created by John Pemberton, but nowadays Coca Cola is one of the most popular soft drinks around the world.
2. Not only _____ \emptyset _____ fossil fuel will run out in a few decades time, but also _____ \emptyset _____ food production is unequal around the World.

The second activity is also a selection of sentences from the corpus, but on this occasion some were not corrected, so that students have to state if each sentence is right or wrong. The objective is for students to observe real-life examples of the five categories, while distinguishing correct from incorrect uses of the definite article. The heading for the second exercise was:

2. Write the word "ok" if you consider the sentence is correct and the word "wrong" if you consider the sentence is incorrect. Then, check your answers.

Some examples of the sentences that this exercise contains were the following:

1. First of all, it is important to consider that we are not worried enough about *the* environmental problems. - *wrong*
2. Josep is coming to the hospital at the same time that is telling *the* history of his life by giving the welcome to new life, Aitana.- *ok*

5. CONCLUSIONS

The present article has tackled the particularities in the acquisition of the English definite article *the* on the part of Spanish students in the degree of English Studies in their first and third years. It has examined by means of a survey the wrong inclusion/omission of *the*, categorised them into five different classes, and attempted an explanation of the causes and possible measures to prevent these errors. Furthermore it has established a detailed comparison regarding the misuse of the definite

article at two different levels of the Degree in English Studies, namely, English Language 2 and English Language 6.

The results from this experiment reveal that the cultural type (type 1) is the error type with which students struggle the most with in both levels, however, students in English Language 6 present fewer problems with type 5, which is the overuse of the article, whereas it is the second most recurrent mistake in English Language 2. This fact could be explained by the higher influence of the L1 in students with a lower level. At any rate, still there is some interference to be overcome. The structural type is the second most commonly made mistake in Language 6, thus types 5 (overuse) and 3 (structural) imply more difficulties in both levels, whereas types 2 (situational) and 4 (textual) seem to pose fewer problems for learners, based on the above results.

As pointed out elsewhere (e.g. Morales, 2011; Torrado Mariñas, 2011), most of the books intended for English teaching devote a small amount of their resources to the definite article, perhaps assuming that it is a straightforward issue for learners, or because communication is rarely interrupted by article errors. Even so, the outcome of this work has disclosed serious problems in article usage, which suggests that more fine-grained classifications should be employed in the teaching of this linguistic item. If so, English language instructors could first address especially the cultural, structural and overuse types to help students consolidate their use and reduce the number of mistakes.

In conclusion, this piece of research shows that there were difficulties in the usage of “the” in first-year but also in third-year students. In both subjects, the two most common error types account for more than half of the sample (Figs. 1 and 3). However, there is considerable improvement when comparing English Language students in the first and third years. Therefore, the teaching of “the” should be actively incorporated into the curriculum and not taken as a minor aspect of language.

At any rate, I am also aware that this article has been limited to the teaching of English in the Degree of English Studies; however, the study could also be carried out at other English Language levels in the same Degree or even in different fields of English for Specific Purposes (e.g.

business and administration, medicine, nursing). In addition, an exploration of grammatical aspects beyond the definite article would be of interest too, always depending on the needs' analysis carried out by the teacher in each discipline.

Future research could involve the collaboration with other institutions or projects using a larger corpus and analysing POS annotation, Lemmatisation, Unification of genres, topics, registers...etc. In this way, a contrastive analysis could focus on the potential misuse of the definite article in the case of students from other counties.

Aknowledgements: Thanks are due to Jesús Fernández-Domínguez (University of Granada) for coming up with a number of suggestions on the form and content of this paper.

REFERENCES

- BICKERTON, D. (1981). *Roots of Language*. Ann Arbor, MI: Karoma Press.
- GARCÍA MAYO, M. DEL P. (2008). "The acquisition of four nongeneric uses of the article the by Spanish EFL learners", *System* 36, 550-565.
- GREGORI-SIGNES, C. (2008). "Practical uses of digital storytelling". NTED2007 *Proceedings*, en http://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_o8_final.pdf [fecha de acceso: 27.12.2012].
- HUEBNER, T. (1983). *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Karoma Press.
- ISABELLI-GARCÍA, C. Y SLOUGH, R. (2012). "Acquisition of the non-generic definite article by Spanish learners of English as a foreign language", *Onomázein* 25, 95-105.
- JESPERSEN, O. (1949). *A Modern English Grammar on Historical Principles*, vol. 7. Copenhagen: Munksgaard.
- LIU, D. Y GLEASON, J.L. (2002). "Acquisition of the article *the* by nonnative speakers of English. An analysis of four nongeneric uses", *Studies in Second Language Acquisition* 24, 1-26.
- MORALES, A. (2011). "The role of the L1 in the acquisition of English articles by Spanish-speaking children", en J. Herschensohn y D. Tanner

(eds.) *Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (GASLA 2011). Somerville, Mass.: Cascadilla Proceedings Project, 83-89.

- NICKALLS, R. (2011). "How definite are we about articles in English? A study of L2 learners' English article interlanguage during a university preessional English course". *Proceedings from the 2011 Corpus Linguistics Conference*, en <http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2011/Paper-92.pdf> [fecha de acceso: 27.12.2012].
- ROMAINE, S. (1983). "On the productivity of word formation rules and limits of variability in the lexicon", *Australian Journal of Linguistics* 3, 177-200.
- SCOTT, M. (2012). *WordSmith Tools version 6.0.0.121*. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- TORRADO MARIÑAS, L. (2011). "Definite article use in the IL of Spanish speakers: a multi-dimensional problem", *Miscelánea: A Journal of English and American Studies* 43, 87-115.
- WALKER, R. Y HARDING, K. (2006). *Oxford English for Careers: Tourism 1. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

APPENDIX I: EXAMPLES OF THE 5 TYPES EXTRACTED FROM THE CORPUS

TYPE 1 TYPE 2 TYPE 3 TYPE4 TYPE 5

Type 1 - Cultural

1. People are against **the** homosexual union because they think that it will be a negative point for homosexual parents' child to have parents who are gays because they think that it will be a negative impact for they child in their life.
2. On the one side there are **the** Western countries where the weapons industry is one of the most important economic supplies for some of them, as Norway or France and **the** U.S.A. They have to promote wars for this weapons being acquired by **the** South countries and **the** East.
3. History has left us many examples about good and bad management of man's liberty to change this world such as **the** World Wars or Gandhi's non-violent resistance against the British during the Raj.
4. Another case, an engineer who works in Paterna creates a new type of paint which can protect a house against the bombs; so it will be published in **the** internet and then, all the countries which are fighting in a war can paint the houses to protect its inhabitants.
5. Not only can we offer comfortable student accommodation on our Universities, but we can also provide magnificent hotel accommodations due to the huge quantity of hotels we have because of the celebration of **the** America's Cup and also **the** Grand Prix of Europe of Formula 1.
6. I would prioritize health and educational actions over recreational actions when having to choose over them if I had to finance them: for example, if I had to choose between the research for a VIH vaccine and investigating **the** Universe and other planets, I would finance the former.

Type 2 - Situational

1. Students can choose between a great variety of cultural activities, such as visiting the monuments, exhibitions and museums of the city centre, going to the beach, admiring the “Albufera”, etc.
2. It would like to underline that alongside the university there is a splendid leisure and sports centre, well-equipped and with a swimming pool.
3. First of all, I inform you that transports are always on time and services are very numerous, so people will not have any complain at all. It has a complete, cheap and reliable bus network, and the same happens with the train and the tube.
4. If I were a politician, I would promote a politics of cooperation between all the States, not only with certain countries. I would favor a more globalized world, where every country has its works in order to create international products (more than now).
5. A museums tour is also an option, the students can visit the “IVAM”, “Museo de las Ciencias Principe Felipe”, the Museum of Prehistory and other museums of equal importance.
6. I am writing to you because I want to propose my city for the annual five-day conference in Spain, organized by the international student organization. I am referring to Valencia, because of its great number of transports, food (like the famous “pa-ella”), beauty and complete hotels.

Type 3 - Structural

1. If they cared more about the people they represent they would make sure that every family had a roof over their heads and that people never go hungry.
2. In this review I am going to deal with the art of selling a product, specifically in one of the advertisements about the beer called Mixta.
3. I am talking about the BMW's commercial in which Bruce Lee was the protagonist.
4. Another case, an engineer who works in Paterna creates a new type of paint which can protect a house against the bombs; so it

will be published in the internet and then, all the countries which are fighting in a war can paint the houses to protect its inhabitants.

5. This is why those of us who are concerned about the dangers this situation may bring along, sometimes find ourselves waking up in the morning torn in a rising desire to improve the world.
6. Nature itself holds all the answers to our problems.

Type 4 - Textual

1. He was talking about a commercial from TV. If the commercial is attractive makes that the buyer wants to purchase it. The buyer will acquire the product once he has seen it announced on television.
2. Our city is furnished with many different buildings specially designed by well-known international architects and prepared for harbouring large-scale events as the 5th ISC. Moreover, all the buildings are equipped with avant-garde audiovisual technology.
3. As the international student organization is looking a city to hold its annual five-day conference I three years' time we would like to suggest the city of Valencia in Spain. Above all, the city's good reputation for being sportive and fit is due to the old channel of the river that provides cycle paths in both sides of the river, skating rinks where people practice the tricks and also tennis pitches.
4. The advertisement begins with an image of two giant loudspeakers with music at high volume. So he starts dancing with the rhythm of the music and all imitate him.
5. So this new advert fulfilled with all the appeals that a passenger would like to see. In conclusion, this brilliant idea of both promoting the security of the passengers and the film has make a point when making adverts.
6. I can recall an ad by Spain's Road Safety Council in which a mother was driving with his child on the back of the car wearing

no seatbelt, and she suddenly has a car crash and **the** child is launched across the car window and dies.

7. The ad is based on the story of an elderly and a newborn girl. The encounter of **the** girl and **the** old man at the end of the spot symbolizes the new life against the passage of the years and the fugacity of life.

Type 5 - Overuse

1. Not only will **the** fossil fuel run out in a few decades time, but also **the** food production is unequal around the World.
2. We can do others things to saver resources like reduce the consumption of **the** water and **the** electricity.
3. It creates a contradictory world in which **the** most of the wealth is owned by **the** few of the powerful states.
4. Moving on now to the situation of the underdeveloped countries such as India or Africa where **the** poorness excels, I would...
5. Another thing that could be done for nature is starting use **the** hybrid cars, no matter if only to rent it or to buy it, what it really does matter is using them, because of their green credentials (decrease in CO₂ emissions), because of the efficient energy consumption during all the driving conditions and also because of the numerous incentives available for driving them.
6. These measures could be secondary, for instance deleting the economical benefits to **the** large families that exist nowadays.

APPENDIX II: SURVEY FOR THE STUDENTS

Read carefully the following sentences and decide if each gap requires the definite article (*the*) or a zero article. In each case, write “the” or “Ø” depending on your choice.

- 1) Another thing that could be done for nature is starting use _____ hybrid cars, no matter if only to rent it or to buy it, what it really does matter is using them.
- 2) Another case, an engineer who works in Paterna creates a new type of paint which can protect a house against the bombs; so it will be published in _____ Internet and then, all the countries which are fighting in a war can paint the houses to protect its inhabitants.
- 3) Our city is furnished with many different buildings specially designed by well-known international architects and prepared for harbouring large-scale events as the 5th ISC. Moreover, all _____ buildings are equipped with avant-garde audiovisual technology.
- 4) If they cared more about _____ people they represent they would make sure that every family had a roof over their heads and that people never go hungry.
- 5) A museums tour is also an option, the students can visit _____ “IVAM”, “Museo de las Ciencias Principe Felipe”, _____ Museum of Prehistory and other museums of equal importance.
- 6) In this review I am going to deal with _____ art of selling a product, specifically in one of _____ advertisements about _____ beer called Mixta.
- 7) On the one side there are _____ Western countries where the weapons industry is one of the most important economic supplies for some of them, as Norway or France and _____ U.S.A. They have to promote wars for this weapons being acquired by _____ South countries and _____ East.
- 8) As the international student organization is looking a city to hold its annual five-day conference in three years’ time we would like to suggest the city of Valencia in Spain. Above all, _____ city’s good reputation for being sportive and fit is due to the old channel of the river that provides cycle paths in both sides of the river.

- 9) The advertisement begins with an image of two giant loudspeakers with music at high volume. So he starts dancing with the rhythm of _____ music and all imitate him.
- 10) It would like to underline that alongside _____ university there is a splendid leisure and sports centre, well-equipped and with a swimming pool.
- 11) It creates a contradictory world in which _____ most of the wealth is owned by _____ few of the powerful states.
- 12) First of all, I inform you that transports are always on time and services are very numerous, so people will not have any complain at all. It has a complete, cheap and reliable bus network, and the same happens with _____ train and _____ tube.
- 13) History has left us many examples about good and bad management of man's liberty to change this world such as _____ World Wars or Gandhi's non-violent resistance against the British during the Raj.
- 14) So this new advert fulfilled with all the appeals that a passenger would like to see. In conclusion, this brilliant idea of both promoting the security of _____ passengers and the film has make a point when making adverts.
- 15) Moving on now to the situation of the underdeveloped countries such as India or Africa where _____ poorness excels, I would...
- 16) These measures could be secondary, for instance deleting the economic benefits to _____ large families that exist nowadays.
- 17) If I were a politician, I would promote a politics of cooperation between all _____ States, not only with certain countries. I would favor a more globalized world, where every country has its works in order to create international products (more than now).
- 18) He was talking about a commercial from TV. If _____ commercial is attractive makes that the buyer wants to purchase it. _____ buyer will acquire the product once he has seen it announced on television.
- 19) Not only can we offer comfortable student accommodation on our Universities, but we can also provide magnificent hotel accommodations due to the huge quantity of hotels we have because of the

- celebration of _____ America's Cup and also _____ Grand Prix of Europe of Formula 1.
- 20) I am writing to you because I want to propose my city for _____ annual five-day conference in Spain, organized by the international student organization. I am referring to Valencia, because of its great number of transports, food (like the famous "paella"), beauty and complete hotels.
 - 21) I am talking about _____ BMW's commercial in which Bruce Lee was the protagonist.
 - 22) Another case, an engineer who works in Paterna creates a new type of paint which can protect a house against the bombs; so it will be published in the internet and then, all _____ countries which are fighting in a war can paint the houses to protect its inhabitants.
 - 23) The teacher needs to be more involved with _____ students, and with classrooms with more than seventy of them it is nearly impossible that all _____ doubts are solved.
 - 24) I would prioritize health and educational actions over recreational actions when having to choose over them if I had to finance them: for example, if I had to choose between the research for a VIH vaccine and investigating _____ Universe and other planets, I would finance the former.
 - 25) In three years' time, the international student organization is going to hold its annual five-day conference in Spain. Some of the hotels are placed with the residences in the same avenue where _____ conference will take place.
 - 26) We can do others things to saver resources like reduce the consumption of _____ water and _____ electricity.
 - 27) This is why those of us who are concerned about _____ dangers this situation may bring along, sometimes find ourselves waking up in the morning torn in a rising desire to improve the world.
 - 28) Nature itself holds all _____ answers to our problems.
 - 29) I can recall an ad by Spain's Road Safety Council in which a mother was driving with his child on the back of the car wearing no seat-belt, and she suddenly has a car crash and _____ child is launched across the car window and dies.

- 30) Students can choose between a great variety of cultural activities, such as visiting the monuments, exhibitions and museums of _____ city centre, going to _____ beach, admiring _____ “Albufera”, etc.
- 31) Not only we can provide culture, but we can also offer interesting plans even in the night, when you can find a lot of discos and lounge clubs to relax and chill with _____ friends.
- 32) People are against _____ homosexual union because they think that it will be a negative point for homosexual parents’ child to have parents who are gays because they think that it will be a negative impact for they child in their life.
- 33) The ad is based on the story of an old man and a newborn girl. The encounter of _____ girl and _____ old man at the end of the spot symbolizes the new life against the passage of the years and the fugacity of life.
- 34) _____ special effects employed in _____ creation of this advertisement, and the classical music which plays all along, create an epic atmosphere which conveys that what is being advertised has to be outstanding.

LA LECTOESCRITURA, UNA HERRAMIENTA CLAVE EN EL APRENDIZAJE INFANTIL. APROXIMACIÓN AL NOMBRE PROPIO, TEXTOS ESCRITOS, GRAFOMOTRICIDAD Y PICTOGRAMAS

DRA. ANA ANDÚGAR SOTO
Universidad de Alicante, España

DRA. CARMEN MARÍA LÓPEZ LÓPEZ
Universidad Católica de Murcia, España

RESUMEN

La iniciación a la lectoescritura es uno de los retos a abordar en el segundo ciclo Infantil. A nivel curricular se establece que los alumnos deben “iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute” (Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de Segundo Ciclo de Educación Infantil). Dentro del área denominada “Lenguajes: comunicación y representación” que abarca tres grandes bloques (lenguaje corporal, verbal y artístico), nos centraremos en el segundo bloque del lenguaje verbal con el fin de explorar los usos de la lectura y la escritura, en todo lo que concierne a la aproximación a la lengua escrita.

Con el fin de formar a los futuros maestros de Infantil, este estudio propone una revisión teórica y metodológica sobre el aprendizaje lectoescritor para sentar sus bases teóricas y aspectos clave en el marco de la Educación Superior. Una vez establecidos los principios teóricos de la lectoescritura, la segunda parte plantea el diseño de distintas prácticas desde el grado de Educación Infantil de la UCAM que permitirán al alumno desarrollar actividades y materiales y su aplicación de diferentes aspectos relacionados con la fase pre lectora a nivel didáctico (importancia del nombre propio, diferentes tipos de textos escritos, la grafomotricidad y los pictogramas). El alumno tiene que diseñar distintas actividades para trabajar los aspectos mencionados de forma globalizada y significativa con el fin de que sean actividades próximas a la realidad del aula de Infantil.

De acuerdo con estas ideas, la propuesta describe estrategias docentes para trabajar el proceso lectoescritor. Para ello, se proporcionará a los futuros docentes pautas didácticas de cada uno de los temas. Las premisas básicas de la intervención didáctica son elegir el trimestre y el nivel de las actividades, ya que el grado de competencia comunicativa es distinto. Además, es necesario graduar la complejidad de las actividades e incrementar la dificultad de las mismas en el segundo y tercer trimestre teniendo en

consideración la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. La finalidad será que los alumnos diseñen cinco actividades de cada una de estas estrategias lectoescritoras (nombre propio, tipos de texto, grafomotricidad y pictogramas) de acuerdo con una estructura común: descripción de la actividad, objetivo didáctico, objetivo de la legislación, duración, desarrollo de la misma y criterios de evaluación.

PALABRAS CLAVE

Lectoescritura, Didáctica, Educación Infantil.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los múltiples aprendizajes que se estimulan durante la etapa de Educación Infantil, probablemente la lectoescritura sea uno de los más complejos tanto por sus diversos enfoques metodológicos como por sus distintas perspectivas de desarrollo. Sin embargo, y pese a las dificultades iniciales, el aprendizaje lectoescritor es uno de los pilares claves de aproximación al código escrito (Hernández Ortega y Rovira-Collado, 2018). Si bien dependiendo de las teorías hay voces que recomiendan retrasar la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura hasta la etapa de Educación Primaria, lo cierto es que en las aulas de Educación Infantil se integran las competencias propias del aprendizaje lectoescritor (Fons, 2004; Bigas y Correig, 2008; Martín Vegas, 2015; Gutiérrez Sebastián, 2016; Fons y Palou Sangrá, 2016).

Con el fin de formar a los futuros docentes en competencias lectoescritoras, este estudio ofrece un diseño de actividades para trabajar la lectoescritura a partir de cuatro destrezas clave (nombre propio, textos escritos, grafomotricidad y pictogramas), que van dirigidas al alumnado del Grado en Educación Infantil.

2. PRINCIPIOS TEÓRICOS DE LA LECTOESCRITURA

Para una revisión de los principios teóricos de la lectoescritura, es preciso referirse tanto a las fases como a los métodos de enseñanza.

En términos generales, se distinguen cuatro fases en la lectoescritura concebida como proceso cognitivo: perceptiva, asociativa, alfabética y universal (Mendoza, López y Martos, 1996). En la primera fase, el foco

de atención se sitúa en la percepción visual, es decir, en la identificación de los signos gráficos con los objetos a partir de la decodificación de logotipos, iconogramas, ideogramas o pictogramas mediante los que el niño se inicia en la realización de garabatos y formas de dibujos figurativos (Encabo y López, 2012).

En la segunda fase denominada asociativa (entre los cuatro y cinco años), si bien todavía no ha alcanzado la asociación entre significante y significado se introduce el código de la lengua, así como los fonemas o ejercicios de discriminación visual de las letras. De este modo, “en esta fase, podrá asociar palabras a dibujos y leerá palabras ya leídas anteriormente o palabras en contextos más extensos” (Encabo y López, 2012, p. 87).

La tercera fase en que se sitúa la lectura alfabética (entre los cinco y los seis años), se alcanza la destreza de distinguir y relacionar significante y significado. Tales avances en la auto-consciencia del propio signo lingüístico permiten el reconocimiento del código alfabético y distintos tipos de letra (tanto manuscrita como de imprenta).

Por último, la cuarta fase aborda la llamada “lectura universal” (Encabo y López, 2012, p. 88) cuya edad de adquisición y dominio suele situarse entre los seis y los ocho años. En esta fase el código alfabético ya ha sido interiorizado, lo que permite aproximarse tanto a lectura silenciosa como a la lectura expresiva. En definitiva, pese a la complejidad que implica el aprendizaje lectoescritor, estas cuatro fases dan cuenta, *grosso modo*, de su evolución cognitiva, así como de los principios didácticos que permiten un aprendizaje óptimo.

2.1. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

En cuanto a los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la crítica suele distinguir dos ejes fundamentales: por un lado, los métodos sintéticos y, por otro lado, los analíticos o globales (Pressley, 1999).

En tal dicotomía subyacen, en el fondo, dos maneras de aproximarse al aprendizaje lectoescritor. Los métodos sintéticos se basan en razonamientos inductivos, es decir, parten de lo particular para intentar alcanzar lo general. De este modo, el aprendizaje de la lectoescritura se

iniciaría con los elementos más pequeños o unidades mínimas de la lengua (los fonemas) hasta llegar a unidades de mayor envergadura (como las palabras) (Encabo y López, 2012). Quienes se decantan por este método consideran que el aprendizaje lectoescritor comienza por los elementos más simples (grafemas o sílabas) hasta concretarse en elementos más complejos (palabras, oraciones, frases u otras estructuras lingüísticas con sentido completo).

Dentro de los métodos sintéticos, son célebres las tres etapas evolutivas propuestas por Frith (1985) sobre el proceso lector: logográfica, alfabética y ortográfica.

En la etapa logográfica (4-5 años), el niño reconoce de manera global palabras familiares por su aparición habitual en un determinado contexto. Establece relaciones entre el lenguaje oral y el escrito, si bien es incapaz de segmentar o descifrar secuencias gráficas más complejas (González Álvarez, 2011, pp. 157-158). Por su parte, en la fase alfabética (4-6 años) el niño toma conciencia de que las palabras se componen de elementos menores (unidades fónicas) y establece una relación entre el sonido y su representación escrita (los grafemas). Este momento es crucial por cuanto supone la adquisición de la “conciencia fonológica”, concepto que en palabras de González Álvarez (2011) alude a la “capacidad del sujeto para darse cuenta de que la palabra hablada consta de una secuencia de sonidos básicos. Estos sonidos están representados por grafemas, cuyo reconocimiento o dominio permitirá descifrar el código escrito” (p. 158). Son claves en esta etapa la percepción y discriminación visual de los sonidos y disposiciones gráficas, así como las diversas combinaciones que pueden ofrecer los fonemas según su combinación. Por tanto, del infinito sistema combinatorio que establecen los fonemas (casa, cosa, asa, osa, oso, eso, uso...) se deriva su potencialidad para crear diferentes unidades léxicas según el orden de secuenciación.

Para potenciar la conciencia fonológica en esta fase alfabética, Defior (1996) propone llevar a cabo estrategias lingüísticas como el reconocimiento de rimas, ritmo y versos sin sentido, la segmentación de las palabras en sílabas, la identificación de palabras que empiezan por el

mismo fonema o la síntesis y combinación de fonemas para formar palabras.

Por último, la etapa ortográfica se inicia cuando el niño ha superado las dificultades propias de las fases previas para convertirse en un lector hábil y competente capaz de decodificar un amplio número de palabras. El reconocimiento de signos gráficos organizados en unidades de sentido incluye elementos morfológicos, sintácticos y léxico (palabras). En esta etapa prevalecen, por tanto, las características sintácticas y semánticas, más que los aspectos fonológicos, pues se trata de abordar el significado y sentido de las expresiones lingüísticas. González Álvarez sintetiza las claves de la etapa alfabética:

A partir de la superación de la etapa anterior, el niño va desarrollando estrategias que posibilitan el reconocimiento inmediato de morfemas y unidades de sentido. No se trata ya de un tipo de reconocimiento logográfico de las palabras, sino de una habilidad para percibir instantáneamente la composición de las mismas en distintos contextos (y con distintos tipos de letras) y con capacidad de detectar posibles errores, como pueden ser supresiones o añadidos de letras, alteración del orden de secuenciación, etc. (González Álvarez, 2011, p. 160).

Por su parte, los métodos analíticos o globales contrastan con los anteriores en el sentido de que parten de un razonamiento deductivo. En una primera orientación léxica, este método se basa en estrategias como las palabras generadoras que podemos apoyar mediante elementos icónicos (a través de un dibujo o una ilustración). En una segunda vertiente, se encuentra el método global-natural cuyo interés recae en la expresión a través del dibujo. En palabras de Encabo y López:

La escritura es presentada como la expresión de dibujos significativos. Cuando la persona no puede expresarse mediante dibujos tendrá que recurrir a la escritura. Como paso paralelo a esto, hay frases significativas para el niño que surgen del diálogo que mantiene con el docente o con otros compañeros, las cuales son escritas en tiras de cartulina y expuestas en lugares visibles del aula. Con posterioridad el profesorado hará uso de una serie de estrategias que promuevan la observación y reconocimiento de las frases como unidades del lenguaje con un mensaje y significados propios. Algunas de estas acciones son el dictado de la frase,

la descomposición de la misma, recomposición, escritura, transformación... (Encabo y López, 2012, p. 89).

Si bien la crítica suele distinguir estas dos orientaciones, existen también métodos mixtos para el aprendizaje lector. A su vez, aunque el modelo de Frith está avalado dentro de los estudios teóricos sobre lectoescritura, el proceso de adquisición lectora depende de múltiples factores y experiencias en los niños, de modo que no todos ellos recorrerán ineludiblemente estas fases sino que seguirán rutas de lectura diversas a partir de la unión de varios métodos.

2.2. EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

En cuanto al proceso de aprendizaje de la escritura, es común seguir los estudios de Teberovsky (1998) sobre distintos hitos o niveles en su proceso de adquisición.

Existe un primer nivel basado en la distinción entre dibujo y escritura. En este punto, “escribir es básicamente un acto de imitación” (González Álvarez, 2011, p. 162). Si bien el niño es capaz de diferenciar escritura y dibujo, cuando trata de reproducir la escritura, realizar trazos indiferenciados más cercanos al dibujo (círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas) que a la representación gráfica de las letras.

En el segundo nivel basado en los “grafismos primitivos” (González Álvarez, 2011, p. 162), se produce la primera transición del dibujo a la escritura. Aparecen garabatos y pseudoletras que progresivamente van adquiriendo estructura (linealidad, cantidad, variedad y combinación).

En el tercer nivel se da la “relación entre grafismos y fonemas” (González-Álvarez, 2011, p. 163). Se caracteriza por la discriminación entre fonemas (sonidos) y grafemas (letras escritas) y es posible la segmentación silábica.

El cuarto nivel es el de la correspondencia entre grafía y fonema. Si bien todavía no es capaz de segmentar todos los fonemas, entiende que existe más de una grafía para cada sílaba.

El quinto y último nivel, basado en la “segmentación de palabras en grafías y fonemas” (González Álvarez, 2011, p. 163), incluye la

segmentación de las unidades léxicas en elementos más pequeños, así como el dominio de las correspondencias grafo-fónicas. Se adquiere una escritura alfabética que permite al niño un buen dominio del código escrito; sin embargo, pueden quedar elementos por pulir, como el problema de las letras que representan a más de un fonema /g/ (gato, gente) o los sonidos que se representan con más de una letra. Por ejemplo, el fonema bilabial oclusivo sonoro /b/ se representa con las letras *b* y *v*, o el sonido /q/ se emplea para las letras *z* y *c*.

3. BASES METODOLÓGICAS Y PAUTAS DIDÁCTICAS

A continuación, se ofrecen una serie de pautas didácticas sobre el nombre propio, textos escritos, grafomotricidad y pictogramas, como herramientas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Los artículos citados se instauran como los materiales de referencia en que se basarán los alumnos para el posterior diseño de las actividades.

3.1. NOMBRE PROPIO

El nombre propio constituye uno de los ejes centrales para aproximarse al aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil. Se convierte así en una de las destrezas fundamentales con las que se inicia el proceso lectoescritor al ser considerado como “primera forma escrita dotada de estabilidad” (Sánchez-Romero, 2010, p. 1) e incluso como “el primer abecedario de los/as niños/as”, que incluye “las letras que conforman su nombre y que es el primer texto que un/a niño/a quiere leer y escribir” (Blázquez Salgado y Martínez Osez, 2015):

El texto primordial es el nombre propio. El primer texto que un niño quiere reconocer (leer) y escribir es su propio nombre. También se interesa aunque más tarde por el nombre de sus padres y hermanos, de sus compañeros y profesores (Sánchez Romero, 2015, p. 3).

En la psicogénesis de la lengua escrita, el nombre propio constituye una señal de identidad personal del niño a partir de la comprensión e interiorización de las letras que conforman su propio nombre. De este modo, comprende que la unión de las letras en el decurso de la palabra no es arbitraria, sino que obedece a un orden interno que se debe respetar;

dicho de otra manera, que cualquier conjunto de letras no servirá para escribir su nombre, sino que existen unos signos gráficos escritos prefijados para este fin. Como ha sistematizado Sánchez-Romero, el nombre propio se configura como “un modelo estable” (2010, p. 2) que al referirse a un solo objeto, elimina la ambigüedad en la interpretación. A su vez, el orden de las letras no es aleatorio ni arbitrario, sino que se rige por los principios internos de la formación de palabras en español. De modo especial, la inicial del nombre propio se estabiliza como “la de mi nombre” y permite aproximarse al orden convencional y a la forma particular de las letras.

Además de los principios teóricos sobre el nombre propio que quedan especificados en los citados estudios (Sánchez-Romero, 2010; Blázquez Salgado y Martínez Osez, 2015), cabe preguntarse qué aprenden los niños a partir del nombre propio y de qué modo se puede insertar en la dinámica del aula.

Como ha especificado Sánchez-Romero, el nombre propio cumple una “función designativa” (2010, p. 4), lo que permite etiquetar, nombrar o designar elementos y objetos de su realidad cotidiana. A su vez, puede insertarse en un campo semántico donde se incluyan también los nombres de los compañeros, cuya enumeración puede ofrecer numerosas posibilidades didácticas a la hora de pasar lista, nombrar a los compañeros, hacer pequeños equipos en el aula o trabajar por rincones. Mediante el conocimiento del nombre propio, el niño puede formar listas de diversa índole: “la lista de clase para ver quién falta, lista para excursiones, cumpleaños” (Sánchez-Romero, 2010, p. 4).

A través del nombre propio se pueden trabajar contenidos específicos de lectoescritura como la diferenciación entre las letras y los dibujos, entre letras y números (presentes en calendarios, números de teléfono, de autobús, de grupos para una excursión), discriminar letras y garabatos, ser conscientes del carácter discreto y segmentable de las letras, de su orientación izquierda-derecha a la hora de escribir el nombre, de la cantidad de letras que contiene y del orden en que estas letras se incluyen en el decurso de la cadena hablada, teniendo en cuenta algunos de los principios que rigen la ortografía o la estructura silábica en español:

consonante-vocal (CV), vocal-consonante (VC), consonante-vocal-consonante (CVC), consonante-consonante-vocal (CCV), según se trate de sílabas abiertas, cerradas, trabadas, etc.

En cuanto a los materiales que se pueden elaborar para trabajar el nombre propio, Sánchez-Romero (2010) detalla algunos como la realización de un dibujo significativo para cada alumno en el que aparezca escrito su nombre debajo, bien sea en mayúsculas o en minúsculas, para que pueda servir como signo de identidad de sus objetos personales (carpetas, libros, archivadores, mochilas, vasos de agua) y en lugares comunes (casilleros, perchas, paneles, etc.).

Uno de los materiales más relevantes para trabajar el nombre propio son las llamadas “tarjetas de identidad” (Sánchez-Romero, 2010, p. 5). Mediante su confección se pueden idear juegos con distintos objetivos y aplicables a diversas situaciones, atendiendo al nivel de desarrollo del niño (en primer lugar, las tarjetas deberán escribir el nombre en mayúscula de imprenta; seguidamente, en minúscula).

Otras actividades para desarrollar la conciencia identitaria del nombre propio son la escritura de este nombre en los trabajos de los niños, la supervisión de la direccionalidad y el trazo, la creación de murales con el nombre de todos los niños, la rutina de pasar lista colectiva o individual, la escritura del nombre en tarjetas para quienes están trabajando en un determinado rincón de la clase, etc.). También resultan muy motivadoras y dinámicas actividades como sacar una tarjeta con el nombre del niño y describir o contar algo sobre él, emparejar la fotografía del niño a su nombre, realizar un dibujo y escribir su nombre, componer el nombre propio con letras móviles o a partir de recortes de periódicos o revistas (Sánchez Romero, 2010). En estas actividades intervienen procesos inferenciales como es el hecho de dar algunas pistas para que el niño adivine el nombre propio: “empieza por”, “comienza por el sonido...”, “tiene cuatro letras”, etc.

En relación con estas pautas, ofrece gran interés la propuesta de trabajo que Blázquez Salgado y Martínez Osez desarrollan en el artículo “El valor del nombre propio en el inicio de la lectoescritura” (2015). El hilo conductor del proyecto es el denominado “Duende de las letras”, un

personaje cuya misión es mandar cartas a los niños para que puedan potenciar sus conocimientos sobre el nombre propio. La actividad arranca con la desaparición de todos los nombres de la clase (percheros, casilleros, pizarra y otros objetos personales). De esta manera, el Duende de las Letras plantea en las cartas una serie de problemas a los que los niños deben dar solución a partir del uso de la lengua escrita y del trabajo con el nombre propio: “escribir una nota a las familias para que nos ayuden con algo, recurrir a la lectura y escritura del propio nombre con la función de indicar la pertenencia de un objeto, asignar un nombre a la clase para designar a un grupo de niños, etc.” (Blázquez Salgado y Martínez Osez, 2015, p. 2).

El envío de cartas o misivas permite trabajar la tipología textual, es decir, los diferentes tipos de texto existentes (narrativo, poético, dramático o teatral). En este caso, el proyecto del Duende de las Letras se centra en la tipología textual de la narración (género narrativo) y, de modo específico, en la subcategoría de la epístola, modelo discursivo que se caracteriza por la presencia de un emisor que dirige por escrito una carta a un destinatario para comunicar un determinado mensaje. Ello permitirá aproximarse a los rasgos inherentes a este género textual, como son la fecha, el saludo, el mensaje, la despedida o la firma, así como al modo de enviarla para hacerla llegar a su destinatario (sobre, buzón, cartero, etc.).

Con el presente proyecto para trabajar el nombre propio es posible utilizar la lengua escrita con diferentes finalidades, vinculadas a tipos de texto concretos, ya que si bien las autoras del proyecto han optado por emplear la carta o el género epistolar, se podría trabajar el nombre propio a partir de textos narrativos (escritura de cuentos o relatos), textos instructivos (como por ejemplo el orden alfabético de los nombres de los niños a la hora de pasar lista) o descriptivos (enumeración de rasgos físicos del niño a partir de una fotografía a la que se asocia el nombre propio). En definitiva, el nombre propio como estrategia lectoescritora presenta múltiples posibilidades según el enfoque y la finalidad que quiera lograrse.

3.2. TEXTOS ESCRITOS

A través de los textos escritos es posible potenciar el aprendizaje de la lectoescritura. Para referirnos a la importancia de la tipología textual en el desarrollo del código escrito, nos serviremos de la propuesta presentada por parte del Equipo de Educación Infantil del Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta, titulada “El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil”, galardonada con el Primer Premio de Innovación Educativa en 2004.

La propuesta parte de los objetivos generales sobre el lenguaje escrito y de la importancia de trabajar en cada texto los usos sociales que esos textos enseñan, sus convenciones a la hora de escribir, su funcionalidad propia y sus rasgos como unidad de lengua y sentidos propios. Partiendo de esta idea, el proyecto de innovación educativa ofrece una estructura de planificación a partir de las teorías de Nemirovsky sobre la aproximación a la lectoescritura. De este modo se centran en los textos, clasificados en: enumerativos, informativos, literarios, expositivos y prescriptivos:

- Textos enumerativos (nombre propio, listas...): recordar, registrar, localizar, manejar, ordenar datos concretos, informaciones puntuales, etc.
- Textos informativos (diarios, revistas, noticias, informaciones...): informar e informarnos de temas generales, acontecimientos, sucesos, etc.
- Textos literarios (cuentos, narraciones...): disfrutar, expresarnos personalmente, pasar un buen rato, desarrollar la sensibilidad artística, etc.
- Textos expositivos (libros de texto, libros de consulta): estudiar, aprender, enseñar, demostrar, comunicar conocimientos, discutir ideas, etc.
- Textos prescriptivos (recetas, instrucciones): para enseñar y aprender a hacer cosas, comunicar instrucciones, regular el comportamiento, etc.

El funcionamiento y puesta en práctica del proyecto es el siguiente. Una vez secuenciados los contenidos, se elige el tipo de texto con el que se va

a trabajar en el aula durante un determinado tiempo (dos, tres, cuatro semanas...), se analizan las propiedades textuales de este tipo de discurso, se seleccionan las que se trabajarán y se diseñan las actividades correspondientes. Seguidamente se seleccionan las propiedades del sistema de escritura, así como otras herramientas metalingüísticas y se diseñan actividades adecuadas a la función y usos sociales del tipo de texto elegido. De esta manera, la tipología textual y, en concreto, el tipo de texto elegido, se convierte en eje en torno al que se organizan todas las actividades para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura (VV. AA., 2004, p. 7).

3.3. GRAFOMOTRICIDAD

La grafomotricidad es un elemento básico en el aprendizaje de la escritura que puede definirse como la disciplina que

[...] da cuenta de la configuración evolutiva de los signos gráficos de los niños, antes y después de la escritura alfabética, en función de los procesos comunicativos y simbólicos que generan estructuras subyacentes y operaciones cognitivas en el individuo, las cuales permiten la inculcación de modelos sociales interactivos hasta llegar a la comunicación escrita (Rius Estrada, 1989, p.8)

Por tanto, la habilidad grafomotora es una destreza esencial, como parte de la motricidad fina, que el niño de la etapa preoperatoria debe adquirir para una adecuada progresión en su aprendizaje lectoescritor. El objetivo final de la actividad grafomotora se centra en la capacidad para coordinar los movimientos de brazo y mano que se reflejan en los trazos iniciales que posteriormente se transformarán en la escritura del alfabético, por lo que es fundamental que se trabaje de forma adecuada en todo el ciclo de Educación Infantil, especialmente en el segundo ciclo (3-6 años). En este sentido, es necesario que el docente esté formado al respecto, y como apuntan Martínez y Martín (2018) los maestros deben recibir formación en nuevas metodologías para el diseño de actividades motivadoras y adecuadas a los intereses infantiles, como forma de contrarrestar la larga tradición del uso exclusivo de fichas; de la misma forma que deben conocer el origen interno de las grafías producidas por los niños para diseñar una propuesta didáctica que respete el ritmo

infantil (Rius-Estrada, 2003). Así pues, es en la etapa de Educación Infantil donde debe iniciarse y consolidarse esta capacidad que permitirá sentar las bases del futuro lectoescritor.

Para un buen diseño y planificación de actividades que estimulen la grafomotricidad infantil es necesario tener en consideración las distintas fases que tienen lugar, como define Rius-Estrada (1989):

1. Manipulación de las manos y de los dedos de forma lúdica.
2. Consecución de destreza y habilidades.
3. Coordinación de los movimientos y gestos hábiles.
4. Instrumentalización de los resultados en función de otros objetivos: el grafismo, la escritura (p.20)

Estos elementos grafomotores deben tratarse mediante diferentes tipos de actividades que sirvan de andamiaje al proceso madurativo del niño en su proceso lectoescritor.

Su trabajo debe ser gradual y por ende debe comenzarse con el trazo libre para continuar con trazos dirigidos, ejercitando en un primer momento los movimientos de la mano/dedos y proseguir con trazos verticales, horizontales, oblicuos, etc. hasta ser capaces de alcanzar el objetivo final, trazar letras, sílabas y palabras, etc., pautas como las que se recogen en la siguiente propuesta de actividades (Pacheco, 2011).

Tabla 1. Propuesta de actividades para trabajar los elementos grafomotrices

Tipo de destreza	Propuesta actividades/materiales
Destreza manual	dar palmadas, equilibrio de objetos en las manos, realizar circuitos con los dedos en cajas sensoriales (arena, sal), movimientos giratorios de las manos
Destreza dedos	Actividades motoras: juntar/separar dedos, tocar instrumentos musicales, tocar cada dedo de las manos con el pulgar, trabajar con tapones, botones, lazos. Manipulación pequeños objetos (botones, legumbres, etc.). Modelaje plastilina, pasar hojas libro, juegos de cartas, punzón, rasgado, recortar
Realización de trazos rectos	Copiado en pizarra o papel, trazar líneas (verticales/ horizontales/verticales/diagonales, figuras). Repaso líneas y trayectorias.
Realización de trazos curvos	Copiado en pizarra o papel, trazar líneas (curvas, círculos). Ejercicios: ondas, bucles entre una/dos líneas, ascendentes/descendentes, circulares, copia, repasado

Fuente: adaptado de Pacheco (2011: 5-6).

Así pues, es en la etapa de Educación Infantil donde debe iniciarse y consolidarse esta capacidad que permitirá sentar las bases del futuro lectoescritor.

3.4. PICTOGRAMAS

Los pictogramas constituyen un recurso básico en el trabajo de la prelectura, ya que suponen un importante apoyo visual. En palabras de Martos García,

los pictogramas son representaciones gráficas esquemáticas, de amplio uso en el ámbito de lo que se ha llamado *signaléctica*: así, restaurantes, lavabos, hospitales, estaciones de tren o aeropuertos... son lugares llenos de pictogramas de toda índole. En ese sentido, se han empleado habitualmente como un recurso de la lectura de imágenes, si bien lo que nos importa aquí es realizar sus virtudes en relación a la lectura y la escritura (Martos García, 2008, p. 49).

En esta definición el autor da cuenta de la dimensión icónica de esta herramienta educativa, que al servirse tanto de la palabra como de la imagen se clasificaría dentro de los “recursos de instrucción audiovisual”

(Martos García, 2008, p. 50). Como estudió Paivío (1971), en los pictogramas interviene una doble codificación icónica y verbal, es decir, la simbiosis de palabra e imagen puestas ambas al servicio del aprendizaje lectoescritor. En esta línea Pi Navarro (1988) inserta los pictogramas en lo que denomina la nueva “didáctica del grafismo” (p. 24) para la construcción de frases y otros juegos visuales que puedan potenciar la competencia léxica o morfosintáctica.

En cuanto a su clasificación, Amat y Ruiz (2011) diferencian entre los siguientes tipos de pictogramas, los cuales deben trabajarse en el orden en que aparecen:

- Pictogramas de nominación: hacen referencia a objetos concretos, por ejemplo, un árbol.
- Pictogramas de contextualización transformatoria: se refieren a estados, rutinas, acciones, etc.
- Pictogramas de contextualización determinante: simbolizan propiedades de los objetos, por ejemplo, dimensión, color, etc.

Así pues, de acuerdo a estos autores se deben seguir las siguientes pautas didácticas para trabajar los anteriormente citados tipos de pictogramas:

Tabla 2. Pautas didácticas para el trabajo de los pictogramas

Fase	Pautas didácticas pictogramas
1	El alumno realiza un dibujo global de la oración
2	La frase será escrita en la pizarra y se harán dibujos de las palabras llenas de la misma
3	Se realizan pictogramas de toda la oración (palabras llenas y vacías)
4	Cada palabra su pictograma se trasladan a un folio. Juegos de orden/desorden elementos oración (ordenar palabras escritas, pictografiar cada palabra, dictado oración, escribir una oración partiendo de pictogramas, ampliar la oración)

Nota: Adaptado de Amat y Ruiz (2011: 20-24).

También resulta interesante la aproximación didáctica a poemas y cuentos con pictogramas (Martos García, 2008). En el caso de los cuentos con pictogramas, este recurso suele aparecer mediante dibujos que sustituyen a una palabra en la narración, normalmente a un sustantivo, pero también a otras categorías de palabras, según se han popularizado mediante las colecciones de Servilibro: Gran Libro de pictogramas (Martos García, 2008). En cuanto a los poemas con pictogramas, se tratará de escoger una mínima “gramática visual” mediante iconos que completen el mensaje poético. Al igual que sucede con los cuentos, también se incluyen dibujos que sustituyen a palabras como sustantivos, pero también a otras unidades conceptuales.

Por último, otra posibilidad que plantea Martos García (2008) se refiere a lo que Rodari (2006) denominó “cartas de Propp”, es decir, “tiras ilustradas” (Martos García, 2008, p. 55) que el niño puede reconocer y combinar de manera creativa a partir de los materiales de los cuentos populares, sirviéndose a su vez de las funciones reconocidas por V. Propp (1977) como elementos nucleares de los cuentos de hadas. En síntesis, todos estos elementos de los que se sirven los pictogramas como recurso icónico se pueden aplicar a las dinámicas de aprendizaje de la lectoescritura.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Con el fin de completar la formación de los alumnos del Grado de Educación Infantil en cuanto a los principios básicos del aprendizaje lectoescritor es necesario tratar de forma práctica dichas estrategias didácticas. Su aplicación didáctica dotará a los alumnos de los recursos para abordar el aprendizaje de la lectoescritura de forma óptima en su futuro como docentes.

Por tanto, el objetivo a alcanzar en esta práctica es “Analizar los diferentes elementos que componen la aproximación a la lengua escrita, concretar pautas didácticas y diseñar actividades para su puesta en práctica”. Este objetivo se refleja en los siguientes resultados de aprendizaje que debe alcanzar el alumno:

- Conocer los diferentes objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo de lengua y lectoescritura en Educación Infantil.
- Desarrollar estrategias metodológicas adecuadas a la enseñanza de la lectoescritura.
- Conocer y desarrollar estrategias educativas que fomenten la lectura y la escritura en la infancia.
- Utilizar los recursos disponibles, las nuevas tecnologías a favor de la creatividad, la imaginación, el placer por la lectura.

Los alumnos deberán, en primer lugar, revisar diferentes artículos académicos (nombre propio, textos escritos, grafomotricidad y pictogramas) que les permitirán conocer en mayor profundidad la cuestión y ser capaces de reflejar dichos principios teóricos en actividades prácticas que tendrán que exponer previa elaboración de los materiales didácticos.

A tal efecto, se seguirá la metodología de trabajo puzle de Aronson, la cual nos ayudará a mejorar el trabajo cooperativo entre los alumnos, al mismo tiempo que fomentar un acercamiento positivo a la asignatura y una mayor autonomía en el aprendizaje por parte del alumno lo que se reflejará un aprendizaje más significativo (Martínez y Gómez, 2010).

En una primera fase de la práctica, los alumnos deberán organizarse en grupos de cuatro y cada uno será asignado uno de los cuatro artículos académicos al respecto.

En la segunda fase de la actividad, tendrá lugar la “Reunión de expertos” donde los alumnos de los diferentes grupos que han revisado el mismo artículo compartirán su conocimiento sobre la cuestión. Esto ayudará a reforzar su comprensión y conocimiento de la materia mediante la elaboración de un documento donde se recojan los puntos básicos que luego trasladarán a sus compañeros.

En una tercera fase, los alumnos volverán a su grupo inicial y explicarán a sus compañeros lo aprendido con el fin tener una visión integradora

de todos los principios y pautas didácticas que son de utilidad al diseñar actividades para trabajar la lectoescritura.

Posteriormente se diseñarán 10 actividades donde se reflejen todos los contenidos teóricos aprendidos, siendo fundamental trabajar de forma globalizada y significativa el nombre propio, diferentes tipos de textos escritos, la grafomotricidad y los pictogramas. Para tal fin, siguiendo a González-Álvarez (2003), los alumnos tienen que concretar el momento del proceso lectoescritor al que van destinadas las actividades (nivel básico: nivel más bajo en cuanto al conocimiento de la lectoescritura, 3 años; nivel no inicial: alumnos que ya han comenzado la iniciación a la lectoescritura: 4 años; o nivel 3: lectoescritor, 5-6 años aproximadamente).

Por tanto, es necesario concretar si las actividades van destinadas a alumnos de 3, 4 ó 5 años (nivel 1, 2 ó 3 aproximadamente), ya que su nivel de competencia comunicativa es distinto, es decir, si son alumnos que están comenzando en la iniciación a la lectoescritura, o ya tienen conocimientos básicos sobre la cuestión.

De igual forma, deben puntualizar el trimestre para el que las actividades van a ser diseñadas, ya que no pueden realizarse las mismas actividades durante todo el curso, es necesario incrementar la dificultad de las mismas en el segundo y tercer trimestre y considerar la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. En el diseño de cada actividad los alumnos tendrán que incluir los apartados que se reflejan en la tabla 3.

Tabla 3. Criterios a seguir en el diseño de la propuesta didáctica de lectoescritura

Criterios propuesta didáctica lectoescritura
Principios teóricos: nombre propio, textos escritos, grafomotricidad, pictogramas
Elegir nivel de aprendizaje (3, 4 ó 5 años)
Elegir trimestre del curso (gradación de la dificultad)
Aproximación globalizada y significativa
Número actividades: 10 (un trimestre)
Estructura actividades: descripción, objetivo didáctico, objetivo de la legislación, duración, desarrollo y criterios de evaluación

Fuente: creación propia

Una vez realizado el diseño de las actividades, los alumnos tienen que preparar la puesta en práctica de las mismas, para lo que elaborarán los diferentes materiales que sean precisos. Se establecerá un calendario donde los alumnos tendrán que llevar a la cabo la exposición de dichas actividades como si de una clase real se tratase. Se utilizará la coevaluación para conocer si se han alcanzado los resultados de aprendizaje inicialmente concretados.

5. CONCLUSIONES

Dentro del Grado de Educación Infantil la formación en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura constituye una competencia fundamental para los futuros maestros de esta etapa educativa. Por tanto, se hace necesario que estos estudiantes sean instruidos en cómo abordar este aprendizaje que vertebra el segundo ciclo de Educación Infantil. Para tal fin es necesario conocer las distintas fases que constituyen tanto el proceso de la lectura como de la escritura, así como de las pautas más significativas que permitirán a los niños avanzar en el desafío educativo que supone el aprender a leer y escribir. En la aproximación a estas pautas se aconseja comenzar por el trabajo del nombre propio, primera

forma de estabilidad con la que el niño establece un importante vínculo afectivo, para lo que será necesario insertar en la práctica diversos ejercicios previos que favorezcan la destreza grafomotriz. Asimismo, es aconsejable trabajar con diferentes tipos de textos escritos para que el niño vea los distintos contextos de su entorno en los que puede utilizar el código escrito. En todo este proceso los pictogramas pueden suponer un destacable apoyo ya que facilitan la comprensión del mensaje escrito. Este acercamiento a la lectoescritura debe plantearse desde una perspectiva teórica pero también desde una dimensión práctica que acerque a los alumnos a la realidad educativa mediante el diseño de actividades que puedan servirles de estímulo como futuros docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMAT, M., RUÍZ, J. (2001). *Didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito escolar*. Secretaría de Formación de ANPE-Murcia.
- BLÁZQUEZ SALGADO, Y MARTÍNEZ OSEZ, A. (2015). El nombre propio como primera forma escrita dotada de estabilidad. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35(1), 1-9.
- BIGAS, M. Y CORREIG, M. (2008). *Didáctica de la lengua en infantil*. Síntesis.
- DEFIOR, S., GALLARDO, J. R. & ORTÚZAR, R. (1995). *Aprendiendo a leer. Materiales de apoyo*. Aljibe.
- DEFIOR, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 73(1), 9-63.
- ENCABO FERNÁNDEZ, E. & LÓPEZ VALERO, A. (2012). *Didáctica de la lengua (Educación Infantil)*. Universidad de Murcia.
- EQUIPO DE EDUCACIÓN INFANTIL COLEGIO PÚBLICO “JUAN BAUTISTA IRURZUN” DE PERALTA (VV. AA). El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil. *Primer Premio de Innovación Educativa 2004*, 1-82.
- FRITH, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf

- FONS, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Graó.
- FONS, M. Y PALOU SANGRÁ, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Síntesis.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. (2011). *Didáctica de la lengua en la escuela infantil*. Grupo Editorial Universitario.
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R. (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Universidad de Cantabria.
- HERNÁNDEZ ORTEGA, P., Y ROVIRA-COLLADO, J. (2018). Enseñanza de la Lectoescritura en Educación Infantil y desarrollo de la competencia profesional del alumnado para maestros. En R. Roig-Vila (coord.), J. M. Antolí Martínez, A. Lledó Carreres y N. Pellí Buades (eds.), *Redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 555-565). Universidad de Alicante.
- MARTÍNEZ, J. Y GÓMEZ, F. (2010) La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M., Y MARTÍN HERNÁN, G. (2018). Dejando huella: propuestas metodológicas para la educación de la grafomotricidad en educación infantil. *Educación y Futuro*, 39, 205-229.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen I: El desarrollo del lenguaje en la educación*. Síntesis.
- MARTOS GARCÍA, A. (2008). Poemas y cuentos con pictogramas como recurso para la lectura, escritura y otras habilidades comunicativas. *Glosas didácticas*, 17(1), 49-63.
- PACHECO, M.T. (2011). La grafomotricidad en la Educación Infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza, (16), 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=279>
- PAIVÍO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Rinehart Winston.
- PRESSLEY, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Paidós.

- PI NAVARRO, V. E. (1988). *Una nueva didáctica del grafismo: recursos metodológicos en el área de lenguaje: aprendizaje de la lecto-escritura, reeducación*. Promolibro Publicaciones Benissa.
- PROPP, V. (1977). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- RIUS-ESTRADA, M. D. (2003). Educación de la grafomotricidad: un proceso natural. En J. L. Gallego Ortega (coord.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 173-196). Aljibe.
- RIUS-ESTADA, M.D. (1989). *Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores*. Seco Olea Editores.
- RODARI, G. (2006). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Planeta.
- SÁNCHEZ-ROMERO, M.^a R. (2010). El nombre propio como primera forma escrita dotada de estabilidad. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35(1), 1-9.
- TEBEROSKY, A. (1998). Enseñar a escribir de forma constructiva. *Aula de Innovación Educativa*, 71(1), 63-68.

ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE TEXTOS LITERARIOS EN LOS MANUALES DE ELE DE NIVEL INICIAL

DRA. LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

Los textos literarios han ido desempeñando diferentes papeles en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras a medida que los métodos de enseñanza evolucionaban. En el presente estudio se parte de la consideración de que los textos literarios constituyen un recurso didáctico muy valioso en la clase de lenguas extranjeras, pues encajan con el material auténtico por el que aboga el enfoque comunicativo. Pensamos, además, que es posible incluir estos textos desde niveles iniciales de la lengua. Así pues, el objetivo de este artículo es analizar la presencia de la literatura en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera de nivel A1, con el fin de averiguar qué tipo de textos se presentan a los estudiantes que comienzan a aprender dicha lengua y cómo se explotan como recurso didáctico en el aula. Se analizaron un total de diez manuales dirigidos a jóvenes y adultos. Los resultados muestran que la presencia de textos literarios es escasa, poco variada y que el tipo de actividades que suelen acompañarlos no logran aprovechar todo el potencial de este recurso didáctico.

PALABRAS CLAVE

Textos literarios, ELE, enfoque comunicativo, manuales.

INTRODUCCIÓN

El papel de la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas ha sido desde siempre un tema que ha suscitado muchas preguntas: qué textos en concreto son los más adecuados, a partir de qué nivel de la lengua es recomendable incluirlos, cómo deben introducirse al alumnado, etc.

Los textos literarios eran el recurso en torno al cual giraba el método gramática-traducción, que concebía la lengua como un sistema de reglas que se enseñaban a través de la traducción de oraciones y textos y tenía como objetivo que los estudiantes logaran leer obras literarias en otras lenguas. Este método resultó poco motivador para los estudiantes, ya que, aunque eran capaces de leer en la lengua extranjera, tenían dificultades para comunicarse de manera oral. Así, empezó a considerarse que los textos literarios eran poco relevantes a la hora de aprender una segunda lengua, ya que se alejaban de las necesidades comunicativas de los aprendientes. En la actualidad, esta concepción parece ya superada, pues las obras literarias son material auténtico que proporcionan un *input* lingüístico y cultural muy enriquecedor (Mendoza, 2008).

En este estudio se parte de la consideración de que los textos literarios constituyen un recurso didáctico muy valioso en la clase de lenguas extranjeras al reflejar los usos lingüísticos y contribuir a la enseñanza de la competencia sociocultural. Consideramos, asimismo, que este tipo de textos deben introducirse ya desde los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua, puesto que no solo contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa, sino que también promueven una mejora de otros factores como la competencia cultural, la competencia lectora o la competencia léxico-gramatical. No obstante, pensamos que concretamente para ese nivel será esencial que el docente seleccione adecuadamente los textos que presentará en clase y que diseñe actividades apropiadas y accesibles desde el punto de vista de los conocimientos de los estudiantes.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la presencia de la literatura en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera de nivel inicial, con el fin de averiguar qué tipo de textos se presentan a

los estudiantes que comienzan a aprender español y cómo se explotan como recurso didáctico en el aula.

1. EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE

A lo largo de la historia, la presencia de textos literarios en las aulas de clases extranjeras ha ido variando en función de los diferentes métodos y enfoques aplicados. Así, con el método tradicional se consideraban un recurso central, mientras que más adelante con los enfoques de base estructural su presencia era casi inexistente, principalmente debido a la idea de que su complejidad lingüística los hacía poco adecuados para la enseñanza-aprendizaje de un idioma. El surgimiento de los enfoques comunicativos trajo consigo un ligero interés por la literatura y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la década de los ochenta y principios de los noventa fueron varios los autores que comenzaron a impulsar los estudios en torno al uso de la literatura en el aula de inglés como lengua extranjera (Collie y Slater, 1987; Hill, 1986; Lazar, 1993; McKay, 1982). De igual modo, un movimiento similar se gestó en años posteriores en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (Acquaroni, 2007; Albadalejo, 2007; Martín, 2000 y Saéz, 2011). Aunque la perspectiva desde la que estos autores enfocaban sus estudios podía ser diferente, todos ellos mostraban varias ideas comunes. Por un lado, el valor de la literatura como fuente de recursos lingüísticos y de enriquecimiento cultural debido a su naturaleza de material auténtico. Por otro lado, el impulso a la motivación de los estudiantes que, además, constituye un elemento fundamental en cualquier proceso de aprendizaje.

1.1. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO LITERARIO

Definir la literatura no es tarea fácil, pues abarca multitud de textos escritos y orales con características diferentes. Su principal característica es el predominio de la función expresiva en comparación con los no literarios en los que se expone una información o se instruye al lector.

La literatura y sus obras suelen agruparse en tres géneros literarios principales: narrativa, lírica y dramática. La narrativa suele caracterizarse por

textos en los que se relatan acontecimientos en un espacio de tiempo determinado y puede incluir monólogos o diálogos entre personajes. Entre los subgéneros más comunes de este estilo literario se encuentran la novela, la fábula, el cuento o la leyenda. La lírica es aquel género en el que los autores transmiten sentimientos o emociones en verso o en prosa. Dentro de este género se encuentra la canción, la sátira o la oda. Por último, el género dramático o teatral comprende obras para ser representadas. Entre los subgéneros de este género encontramos la comedia, la tragedia o la tragicomedia.

1.2. EL POTENCIAL DIDÁCTICO DE LOS TEXTOS LITERARIOS.

Los textos literarios, además de constituir una muestra representativa de la cultura asociada a una lengua, son un recurso muy valioso para la formación lingüística y comunicativa de los alumnos de lenguas extranjeras. De acuerdo con Molina y Ferreira (2009), los diferentes enfoques metodológicos del siglo XX a la actualidad no han sabido aprovechar el potencial de los textos literarios para la enseñanza de segundas lenguas. Como ya indicamos, una de las razones esgrimidas para relegar a este tipo de textos a un segundo plano era su complejidad lingüística. A este respecto, Giovannini et al. (1996) señalan que la dificultad de un texto literario no se encuentra en el texto en sí, sino en el tipo de actividad diseñada para acompañarlo. Así, un mismo texto podrá ser objeto de explotación didáctica en diferentes niveles si enfocamos las actividades a cada grupo de estudiantes. No obstante, esto no quiere decir que podamos usar cualquier texto, pues tal y como señalan Peramos, Ruiz y Leontaridi (2010, p. 80) “inútil labor sería la de presentar textos inteligibles, incomprensibles y poco asequibles para los alumnos con la intención de que extraigan información, pues un texto con demasiadas dificultades acaba por desanimar al alumno y entorpece su proceso de aprendizaje”.

Jouini (2008) recopila diversos razonamientos que abogan por la utilización del texto literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar, se trata de material auténtico, esto quiere decir que los textos han sido escritos para nativos, con lo cual constituyen una muestra del comportamiento lingüístico y cultural de

la sociedad que habla la lengua meta. Como ya indicamos, el enfoque comunicativo aboga por el uso de este tipo de textos que permiten enseñar la lengua en contextos reales. A este respecto Albadalejo (2004, p. 40) afirma que el texto literario “ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales”.

En segundo lugar, los textos literarios son lo que Krashen y Terrel (1983) denominan *input* comprensible, término que hace referencia a la capacidad de los estudiantes de comprender un texto que contiene estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de lengua.

En tercer lugar, los textos literarios constituyen una muestra de la cultura de la lengua meta. No cabe duda de que enseñar una lengua extranjera implica también enseñar la cultura de las comunidades que la tienen como lengua materna y “no hay nada a la vez tan próximo y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura” (Torres, 1998, p. 109).

En cuarto lugar, a través de este tipo de textos es posible practicar las distintas destrezas comunicativas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral).

Por último, Jouini (2008) recalca la utilidad del texto literario a la hora de crear una situación pedagógica favorable y la oportunidad que ofrece a los estudiantes de mantener el contacto con la lengua extranjera tanto dentro del aula como fuera de ella, lo que contribuye a reforzar el aprendizaje.

1.3. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS

McKay (1986) recalca que la clave del éxito a la hora de utilizar textos literarios en las clases de lenguas extranjeras reside en los textos seleccionados. Collie y Slater (1987) enumeran una serie de criterios que los docentes deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la selección. Entre ellos destacan la edad, las necesidades, los intereses, el contexto o el nivel de dominio de la lengua.

Por su parte, Karadjounkova (2017) profundiza en los criterios básicos que debe cumplir un texto literario para ser utilizado en una clase de español para extranjeros. En primer lugar, resulta fundamental prestar atención a la accesibilidad del texto, es decir, será necesario asegurarse de que el léxico se adecua al nivel lingüístico de los estudiantes y de que presenta un número limitado de estructuras sintácticas difíciles. En otras palabras, deberá constituir un reto para los aprendientes, pero este no debería ser un reto inalcanzable, pues esto podría ser contraproducente y generar un sentimiento de frustración.

En segundo lugar, es importante seleccionar textos significativos y motivadores. A este respecto, Karadjounkova (2007) recomienda la selección de textos cuya temática se acerque a las vivencias y experiencias de los estudiantes y que encajen, en la medida de lo posible, con sus intereses.

El tercer criterio tiene que ver con la integración de varias destrezas. Karadjounkova (2017) advierte que no debería seleccionarse un fragmento de producción literaria con el único propósito de desarrollar la habilidad lectora y escritora del aprendiz, es decir, no se trata de que los alumnos lean un texto y respondan preguntas sobre el mismo, sino que se debe tender a conseguir que la práctica de una destreza facilite la práctica de las demás. Por lo tanto, lo ideal sería que “la habilidad lectora del alumno se desarrolle al tiempo que se trabajan las demás destrezas” (Karadjounkova, 2017, p. 28).

En cuarto lugar, la selección de un texto literario debe vincularse a las posibilidades que este ofrezca de ser explotado de diferentes formas. Así, será responsabilidad del docente elegir textos con potencial para llevar a cabo diferentes actividades.

El quinto criterio de selección hace referencia a la necesidad de que los materiales literarios contengan connotaciones socioculturales, de modo que permita a los estudiantes acercarse a las costumbres y vida de la sociedad de habla hispana presentada en el texto.

El último requisito se refiere a la elección de textos originales, graduados o adaptados. Aunque este ha sido un tema controvertido, en la actualidad parecen ser muchos los autores que abogan por la inclusión de textos

auténticos en las clases de ELE. No obstante, también existen defensores de los textos adaptados al considerar que un texto original puede obstaculizar la comprensión del contenido y muchas veces los propios estudiantes muestran preferencia por los textos adaptados por considerarlos más fáciles de comprender.

Aunque estos son algunos de los criterios básicos de selección de los textos literarios para las clases de ELE, cabe destacar que tal y como indica Karadjoukova (2017), estos no son excluyentes de otros ni tampoco prescriptivos, pues los docentes deberán, en última instancia, tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y las diferentes necesidades del alumnado.

2. METODOLOGÍA

Se compararon 10 manuales de enseñanza de español como lengua extranjera dirigidos a jóvenes y adultos y de nivel inicial, puesto que consideramos que los textos literarios pueden constituir un recurso efectivo ya desde los primeros niveles. Asimismo todos ellos se diseñaron siguiendo el enfoque comunicativo.

Los manuales analizados fueron los siguientes:

Manual	Año de publicación	Editorial
Frecuencias A1	2020	Edinumen
Nuevo Prisma A1	2014	Edinumen
Aula 1	2016	Difusión
Nos vemos A1	2011	Difusión
Nuevo Español en marcha A1	2014	SGEL
Gente Hoy 1	2013	Difusión
Mañana 1	2012	Anaya
Nuevo ELE inicial	2006	SM
Chicos Chicas	2002	Edelsa
Gente joven 1	2013	Difusión

Como ya indicamos, nos centramos en el análisis de dos variables. En primer lugar, nos centramos en averiguar qué tipo de textos literarios se

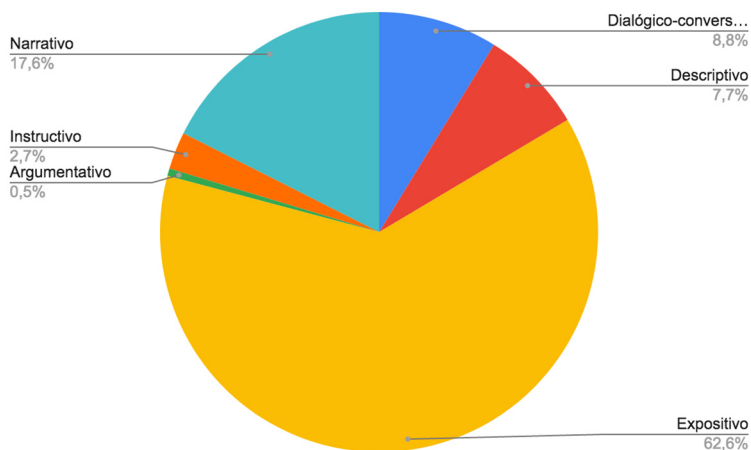
emplean en el nivel inicial. Para ello y siguiendo a Palacios (2017), asumimos una definición tradicional de lo literario y consideramos que los textos literarios son los narrativos, poéticos, teatrales y ensayísticos con una voluntad estética.

En segundo lugar, estudiamos la explotación didáctica de dichos textos, es decir, analizamos qué tipo de actividades suelen acompañar a los textos literarios en los manuales de español como lengua extranjera.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tras analizar todos los textos presentes en los diez manuales, comprobamos que la presencia de textos narrativos es escasa (un 17,6 %) en los métodos de enseñanza de español de nivel inicial. Tal y como se puede observar en el siguiente gráfico, la gran mayoría de los textos son de tipo expositivo (un 62,6 %). Por detrás de estos dos tipos, se encuentran los textos de carácter dialógico-conversacional (un 8,8 %), los textos descriptivos (un 7,7%), los textos instructivos (un 2,7 %) y prácticamente sin representación los textos argumentativos (un 0,5 %).

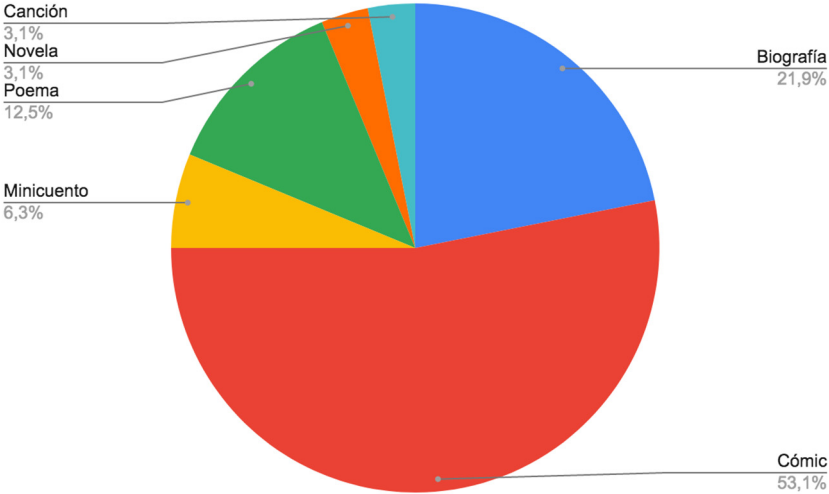
Gráfico 1. Tipología de textos en los manuales de enseñanza de ELE de nivel inicial.



Fuente: Elaboración propia

Si nos centramos en los textos narrativos, comprobamos que los manuales tampoco aportan demasiada variedad, especialmente aquellos que se dirigen a un público adulto. La práctica totalidad la constituyen las viñetas de cómic (un 53,1%) y las biografías (21,9%). En menor medida encontramos también poemas (12,5%), minicuentos (6,3%) y extractos de novelas (3,1%), o canciones (3,1%).

Gráfico 2. Tipología de textos narrativos en los manuales de enseñanza de ELE de nivel inicial.



Fuente: Elaboración propia

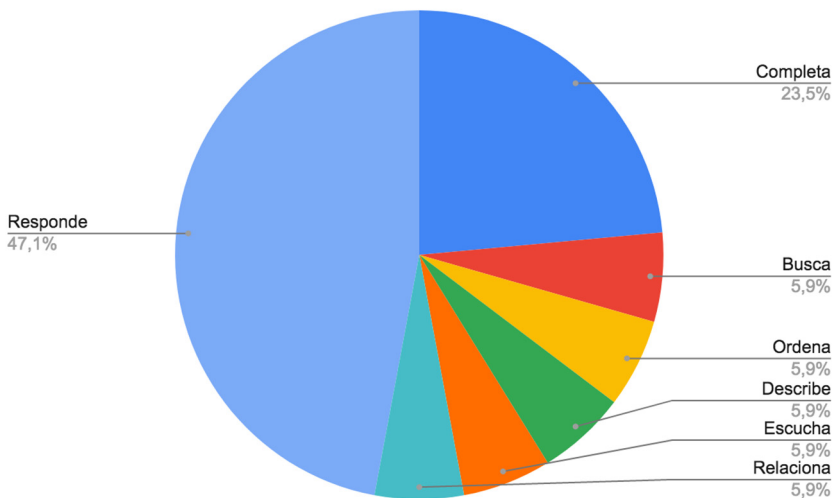
Con respecto a estos porcentajes, es preciso hacer diversas aclaraciones. En primer lugar, el uso de viñetas parece bastante común en manuales de ELE de nivel inicial. Así, seis de los diez manuales analizados contienen este tipo de recurso. Esto puede deberse a que el cómic constituye un género textual de gran aceptación en todas las edades (Alonso, 2010). En el caso de niveles iniciales de la lengua, su naturaleza verboicónica favorece la asimilación de la lengua meta, pues permiten a los estudiantes organizar los datos y realizar asociaciones entre imágenes y texto.

La presencia de viñetas destaca especialmente en uno de los manuales analizados, *Gente joven 1*, dirigido a estudiantes adolescentes. Esto puede deberse a que se trata de un recurso que incrementa la motivación

especialmente en alumnos de estas edades, por ser de fácil lectura y presentar, en muchas ocasiones, un componente cómico-humorístico.

Con respecto al tipo de actividades que suelen acompañar a este tipo de texto narrativo, encontramos que la gran mayoría (un 47,1 %) son tareas de comprensión escrita, en las que los estudiantes tienen que responder a una serie de preguntas sobre la historia narrada en la viñeta. En segundo lugar, encontramos actividades en las que se pide al alumnado que completen o rellenen los huecos de alguna frase, también como práctica de la comprensión escrita. En menor medida encontramos también actividades de ordenar frases siguiendo lo acontecido en el cómic, ejercicios de escucha relacionados con las viñetas, tareas de descripción y tareas de comprensión en las que se pide a los estudiantes que relacionen o unan frases o palabras.

Gráfico 3. Ejercicios que acompañan a las viñetas.

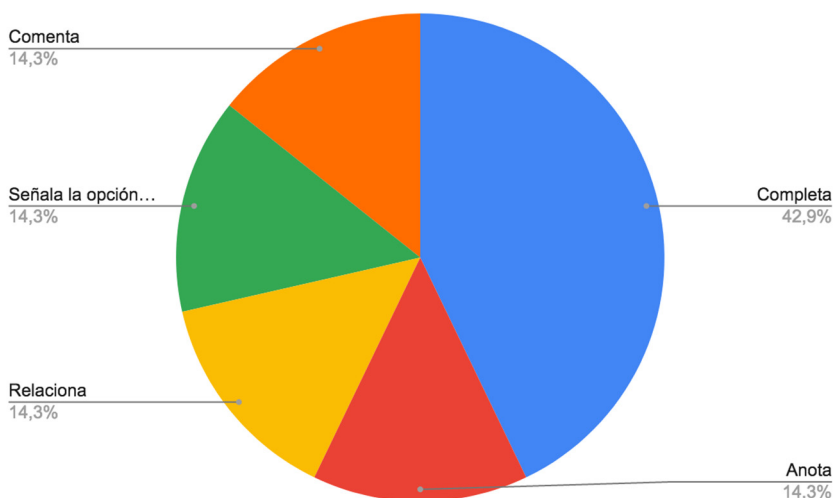


Fuente: Elaboración propia

La biografía constituye el segundo tipo textual narrativo más utilizado (21,9 %) en los manuales que conforman el corpus de estudio. En este caso, se trata de un tipo de texto en el que se narran los sucesos o hitos más importantes de la vida de una persona. El orden cronológico en el

que suelen presentarse los acontecimientos facilita la comprensión por parte de los lectores, lo que hace que este tipo textual se adapte bien para niveles iniciales de la lengua. En cuanto a los ejercicios que suelen acompañar a las biografías, encontramos que los más habituales son aquellos en los que los estudiantes deben completar algún tipo de información (42,9 %). En menor medida, se incluyen ejercicios de anotar algún tipo de información concreta, relacionar conceptos o señalar la opción correcta.

Gráfico 4. Ejercicios que acompañan a las biografías.



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al resto de textos narrativos encontrados en los manuales analizados, comprobamos que dos de ellos, *Gente Hoy 1* y *Chicos Chicas* incluyen el minicuento o minirelato con actividades en las que se insta a comparar determinados aspectos abordados en el texto con sus propias experiencias y a relacionar conceptos. Asimismo, *Gente Hoy 1* es el único manual de todos los que conforman el corpus que incluye un extracto de novela, en este caso de la obra *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez. En la actividad que acompaña a esta actividad se pide a los estudiantes que marquen en el texto dónde se expresan una serie de

ideas, es decir, se trata de buscar sinónimos a unas determinadas expresiones. La inclusión de literatura puede ser un arma de doble filo. Por un lado, se trata de un material auténtico escrito para ser leído por nativos de la lengua, lo cual puede ser un elemento motivador para los estudiantes. De igual modo, el valor cultural de la literatura es innegable, pues contribuye a despertar el interés del alumnado por las costumbres o modo de vida de los hablantes de la lengua meta. Por otro lado, al tratarse de un texto auténtico será crucial llevar a cabo una selección rigurosa del texto, teniendo en cuenta el nivel de la lengua de los discentes.

A pesar de que la música desempeña un papel importante en nuestra vida diaria (la escuchamos en la radio, en la televisión, en el supermercado, en los bares y restaurantes, etc.), tan solo uno de los manuales analizados incluye la canción como recurso didáctico. Se trata de uno de los manuales enfocado a la enseñanza de adolescentes, *Gente joven 1*. El casi anecdótico uso de este recurso didáctico puede sorprender, ya que todos los manuales analizados defienden el aprendizaje de la lengua a través del enfoque comunicativo, el cual aboga por el uso y acceso a la lengua real a través de materiales auténticos. En este sentido, las canciones ofrecen un valor didáctico innegable, pues tal y como indica Cassany (1994, p. 407), constituyen “textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta”. Asimismo, suelen contener numerosas repeticiones, lo que facilita el aprendizaje, permiten trabajar las cuatro destrezas y ayudan a aumentar la motivación y el interés de los estudiantes.

Sin embargo, aunque su uso en el aula pueda suponer diversas ventajas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, es cierto que incluirlas en un manual resulta difícil, pues su selección no se centra solamente en el nivel de la lengua, sino que, muchas veces y, sobre todo, si nos centramos en la enseñanza de lenguas a adolescentes, este proceso implica un factor de actualidad si queremos incluir canciones que reflejen los intereses de los jóvenes.

Por último, cabe destacar que todos los textos literarios encontrados en los manuales analizados se encuentran integrados en la secuencia

didáctica y no al final de esta como solía ser habitual en los primeros manuales. Esta ubicación dentro de las unidades pone de manifiesto la consideración de los textos literarios como una experiencia comunicativa más, en la que se pide a los estudiantes que interaccionen con el texto y negocien su significado.

4. CONCLUSIONES

Los textos literarios constituyen un recurso con gran potencial para la enseñanza de ELE, pues favorecen el desarrollo de la competencia lingüística, pragmática, discursiva y cultural de los estudiantes. Sin embargo, comprobamos que en el caso de los manuales dirigidos a estudiantes de nivel inicial su uso es escaso y poco variado. Los resultados muestran que los cómics y las biografías son los tipos textuales más frecuentes, probablemente debido a que pueden contener texto relativamente sencillo para quienes se inician en una lengua. Las canciones, por el contrario, ocupan el último puesto con representación solo en uno de los manuales dirigido a jóvenes. A pesar de que constituyen un recurso motivador y lúdico, su uso no parece estar muy aprovechado en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. Esto puede deberse a que los docentes prefieren escoger ellos mismos las canciones en función de los intereses del alumnado.

Las novelas o minicuentos aparecen ligeramente representadas en el corpus aunque se trata de un recurso que ofrece un sinfín de posibilidades de explotación en función de la perspectiva desde la que queramos abordarlos (personajes, biografía del autor, ilustraciones, etc.). Es curioso que en ninguno de los manuales analizados hayamos encontrado algún cuento popular, pues su lectura se adecua muy bien al nivel inicial. Esto puede deberse a la reticencia de los docentes a trabajar con un texto que los alumnos hayan podido leer ya en su lengua materna. No obstante, cada cultura tiene sus propios cuentos tradicionales que reflejan las costumbres y valores de la sociedad y que permiten al alumnado comparaciones con su propia cultura. Otro tipo de textos que también pueden adecuarse al nivel inicial son las fábulas o las leyendas.

La representación de la poesía también es escasa en el corpus analizado, quizás porque muchas veces los docentes lo consideran un recurso con

un nivel demasiado alto de la lengua. Sin embargo, este tipo de textos tienen múltiples posibilidades de explotación en el aula de ELE, por ejemplo, pasar un texto de primera a tercera persona, ordenar las frases de un poema desordenado o incluso para explicar gramática (el famoso poema *Ser y estar* de Mario Benedetti es un buen ejemplo de ello).

No cabe duda de que los textos literarios, al no estar enfocados a la enseñanza de una lengua extranjera, contienen un lenguaje auténtico y real que muchas veces no encontramos en los manuales de idiomas. Esto los convierte en un excelente recurso para que los estudiantes se familiaricen con determinadas expresiones lingüísticas y léxico propio del registro coloquial, vulgar, argot, etc. En este sentido, los minicuentos o minirelatos aportan la ventaja de la brevedad, lo que evita tener que cortar o modificar el texto. Asimismo, suelen estar escritos en un lenguaje sencillo y coloquial, lo que los convierte en una herramienta adecuada para el nivel inicial. No obstante, como ya hemos visto, el proceso de selección de los textos y de las actividades que los acompañen será fundamental para que los estudiantes vean el acercamiento a estos textos como una oportunidad de aprendizaje y no como un reto inalcanzable.

En los manuales analizados, observamos que existe poca variedad de actividades y que, además, por lo general la gran mayoría tienen como objetivo trabajar la comprensión lectora o introducir nuevo vocabulario. Sorprende comprobar que en pocos casos se vincula el texto literario con una actividad de expresión oral o que en el caso de alguno de los poemas se pida solamente a los estudiantes que lean el texto. En este sentido, cabe recordar que este tipo de textos suelen prestarse a una interpretación libre, con lo que fomentan el debate y dan pie a que los estudiantes argumenten y defiendan su postura. Tampoco hay que olvidar que la poesía suele presentar un alto contenido en cultura, pues con frecuencia contienen símbolos culturales, reflejos de la sociedad o alusiones a la historia, como así pone de manifiesto la poesía social de Federico García Lorca.

Cabe destacar que el planteamiento que aquí se propone no radica en presentar los textos literarios como modelos universales de la lengua ni tampoco enfocar las propuestas didácticas hacia el aprendizaje de

autores o de géneros literarios. Lo que se persigue es valerse de este tipo de textos para enriquecer el *input* lingüístico y cultural que se presenta al alumnado en la clase de español para extranjeros. Para ello es necesario proponer actividades comunicativas que fomenten la participación y el aprendizaje colaborativo. En los manuales analizados se ofrecen, en muchos casos, actividades de este tipo. Sin embargo, en ocasiones estas se plantean aisladas del contenido, es decir, hacen poca o ninguna referencia al tema propuesto por la unidad trabajada.

Varios de los manuales analizados son de reciente creación, sin embargo, ninguno de ellos contempla el uso de las TIC como ayuda pedagógica para la explotación de los textos literarios. A este respecto, cabe recalcar que no solo contribuye a mejorar la competencia comunicativa, sino también la digital. Asimismo, existen nuevas formas literarias como las *fanfictions* o los *booktrailers* que también pueden enriquecer las clases de ELE.

Tras el análisis de manuales, comprobamos que el uso de textos literarios en niveles iniciales es, por lo general, escaso. En futuras investigaciones sería interesante corroborar si esto es así en otros niveles de la lengua o si, por el contrario, la escasa presencia en el nivel A1 se debe más a la consideración de que se trata de un material demasiado difícil y, en consecuencia, poco adecuado para principiantes. Sería interesante también continuar documentando las experiencias didácticas centradas en torno al uso de textos literarios en el aula de lenguas extranjeras, con el fin de servir de modelo e inspiración para nuevas propuestas en las que se trabajen las diferentes destrezas.

De lo que no cabe duda es de que se requiere la aportación de los docentes para incorporar este tipo de recurso al aula de idiomas. Su conocimiento sobre las necesidades e intereses del grupo serán de gran utilidad a la hora de seleccionar los textos que mejor encajen en cada contexto. Actualmente, Internet constituye una fuente de recursos muy extensa. No obstante, para trabajar de manera más sistemática se hace necesario que los manuales continúen diseñando actividades en torno a textos literarios.

En definitiva, el uso de textos literarios en el aula de idiomas en general, y de español para extranjeros en particular, puede hacer que los estudiantes sean más conscientes del idioma que están aprendiendo, ayudarlos a desarrollar habilidades y estrategias que podrán aplicar en diversas situaciones y contextos, aumentar su interés y motivación y hacer que el aprendizaje del idioma sea una experiencia más agradable y enriquecedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana-U. de Salamanca.
- ALBADALEJO, M. D. (2004). Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE. *Cervantes*, 7, 37-42.
- ALBADALEJO, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 5 (2007): 1-51.
- ALONSO, M. (2010). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *MarcoELE*, 14. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- COLLIE, J. Y SLATER, S. (1987). *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HILL, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan.
- JOUNI, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala*, 13(20), 121-159.
- KARADJOUNKOVA, M. (2017). ¿Cómo seleccionar los textos literarios usados en la clase de ELE? Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/sofia_2017/03_karadjounkova.pdf
- KRASHEN, S. D. Y TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Alemany Press, Regents, Prentice hall.
- LAZAR, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MARTÍN, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130
- MCKAY, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536.
- MCKAY, S. (1986). Literature in the ESL classroom. En C. Brumfit y R. Carter, *Literature and language teaching* (p. 191-198). Oxford: Oxford University Press.
- MENDOZA, A. (2008). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--o/html/>
- MOLINA, S. Y FERREIRA, J. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. Barrientos, J.C. Martín, V. R. Delgado y M. I. Fernández, *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2, 669-680.
- PERAMOS, N. RUIZ, M. Y LEONTARDI, E. (2010). Los textos literarios en la clase de ELE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno. En J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español* (p. 26-48). Sofía: Embajada de España en Bulgaria.
- PALACIOS, S. (2017). Los textos literarios en los manuales comunicativos de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0053.pdf
- SÁEZ, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. de Santiago, H. Bongaerts, J. J. Sánchez y M. Seseña, (Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE (p. 57-68), 1, Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- TORRES, C. (1998). El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Actas del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes* (p. 104-110). Brasil: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.

LA LITERATURA ORAL COMO FUENTE DE ESTUDIO DEL LÉXICO HISTÓRICO ANDALUZ⁴⁰⁶

DRA. MARÍA ÁGUEDA MORENO MORENO
Universidad de Jaén, España

DRA. MARTA TORRES MARTÍNEZ
Universidad de Jaén, España

RESUMEN

En el seno del grupo de investigación Seminario de Lexicografía Hispánica (HUM-922), con sede en el área de Lengua Española de la Universidad de Jaén, una de las líneas de investigación desarrolladas se centra en el *Léxico histórico de las hablas andaluzas* (LEXHIAN).

En torno a este proyecto se han desarrollado estudios que, en un primer momento, tomaron como fuente diccionarios del español publicados desde el siglo XV hasta el XXI y que, posteriormente, se han centrado en documentos de archivo y muestras de literatura oral.

De un lado, dentro del grupo de investigación se ha conformado el subgrupo InTEXTA (Investigaciones de Textos de Archivos), donde se está conformando el Corpus Histórico del Santo Reino (COHSANRE).

De otro lado, la concesión de dos proyectos, un I+D nacional y otro de innovación docente de la Universidad de Jaén, dirigidos por miembros del grupo de investigación, ha permitido la extracción de andalucismos en el patrimonio oral perteneciente, fundamentalmente, a la provincia de Jaén.

En esta propuesta nos ocupamos de mostrar la metodología llevada a cabo a la hora de seleccionar y estudiar los andalucismos hallados en las muestras de literatura oral compiladas en ambos proyectos. Se trata de contribuir a la conservación del patrimonio oral andaluz que, como otras manifestaciones culturales de carácter oral, forma parte del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.

⁴⁰⁶ Este capítulo parte del Proyecto de Innovación Docente *Recuperación de patrimonio inmaterial: estudio del léxico en muestras lingüísticas orales de la provincia de Jaén* (PIMED39_201921), financiado por la Universidad de Jaén y dirigido por Marta Torres Martínez entre 2020 y 2022.

PALABRAS CLAVE

Léxico histórico andaluz, Muestras de literatura oral, Patrimonio Inmaterial de la Humanidad

INTRODUCCIÓN

El proyecto *Léxico histórico de las hablas andaluzas* (LEXHIAN) se encuentra entre las actividades de investigación sobre la variedad lingüística léxica y el reconocimiento lexicográfico histórico de la identidad de las hablas andaluzas llevadas a cabo por los miembros del grupo de investigación HUM-922: *Seminario de Lexicografía Hispánica*⁴⁰⁷.

El objetivo perseguido se centra en elaborar un atlas del léxico histórico a partir de fuentes metalingüísticas, a saber, en diccionarios del español (siglo XV-siglo XXI). Por tanto, el interés inicial radica en conocer el tratamiento que los andalucismos han tenido en la tradición lexicográfica del español a tenor de los datos que aporta la geografía lingüística actual y a fin de conocer su identidad como variación lingüística dentro de la lengua española. La investigación se encuentra en un avanzado desarrollo, pues de los 106 repertorios lexicográficos dispuestos para revisión, ya se ha extraído un 91% del léxico. De ahí que se amplíe el estudio a otras fuentes de carácter lingüístico.

De un lado, dentro del grupo de investigación se ha conformado el subgrupo INTEXTA (Investigaciones de Textos de Archivos), adscrito a la Red Internacional CHARTA, donde en torno a Corpus Histórico del Santo Reino (COHSANRE) se pretenden alcanzar dos objetivos: (i) aproximarnos a la realidad inmediata de las hablas andaluzas desde la particularidad dialectal de Jaén y (ii) ofrecer un número importante de documentos particulares vinculados a la vida administrativa y social del Antiguo Reino de Jaén (1246-1833). Cabe destacar en esta línea los trabajos de Moreno (2018, 2019 y 2020) y Torres (2018, 2019b, 2020a).

⁴⁰⁷ Grupo dependiente de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología de la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía, con sede en la Universidad de Jaén. Información disponible sobre el grupo en el *Sistema de Información Científica de Andalucía*: <https://sica2.cica.es/investigacion/pages/groups/info.jsf?cid=1651>

De otro lado, la concesión del proyecto I+D (Excelencia) *Documentación, tratamiento archivístico digital y estudio lexicológico, histórico-literario y musicológico del patrimonio oral de la Andalucía Oriental* (FFI2017-82344-P), dirigido por María Águeda Moreno Moreno y David Mañero Lozano (Universidad de Jaén) entre 2018 y 2020, así como del proyecto de innovación docente *Recuperación de patrimonio inmaterial: estudio del léxico en muestras lingüísticas orales de la provincia de Jaén* (PIMED39_201921), financiado por la Universidad de Jaén y dirigido por Marta Torres Martínez entre 2020 y 2022, nos permite la extracción de andalucismos en el patrimonio oral perteneciente, fundamentalmente, a la provincia de Jaén.

En definitiva, se trata de contribuir a la conservación del patrimonio oral andaluz que, como otras manifestaciones culturales de carácter oral, forma parte del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. De hecho, la documentación de este tipo de patrimonio es urgente, ya que la edad de las personas que son garantes de esta tradición es avanzada. Esta fuente, por tanto, se alza como privilegiada a la hora de compilar y analizar léxico histórico andaluz.

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Las primeras investigaciones en torno al proyecto *Léxico histórico de las hablas andaluzas* (LEXHIAN) pronto salen a la luz con el trabajo sobre la investigación sobre el léxico histórico regional en los primeros diccionarios etimológicos del español que se sitúan entre el periodo de los siglos XV y XVIII (Moreno, 2004: 239-261). En dicha investigación se trató la reconstrucción de las variedades léxicas de las hablas peninsulares desde una perspectiva histórica, apoyada en las fuentes documentales lexicográficas etimológicas del español. Este trabajo mostró que desde los comienzos de la práctica lexicográfica había habido una imperiosa necesidad de atender al léxico dialectal.

No en vano este interés por el léxico dialectal traerá el desarrollo temprano de la práctica lexicografía dialectal de esta variedad lingüística, ya que, a fines del siglo XIX, el sacerdote gaditano, José María Sbarbi, con su muestra de 25 voces publicadas como “Diccionario de andalucismos” en 1892, se sitúa como el precursor en la lexicografía andaluza —si bien

esto es tan solo una muestra insignificante de lo que el paremiólogo José María Sbarbi había trabajado sobre esta variedad léxica. La dimensión de su trabajo se puede conocer por los varios miles de fichas, manuscritas entre 1880 y 1910 y adquiridas por la Academia, de lo que pretendía ser el “Diccionario de andalucismos” (Martínez Marín, 1996: 31-41 y Ahumada, 1997: 91-115). Ya en el siglo XX, el lexicógrafo para la editorial Larousse, Miguel Toro y Gisbert (1920: 313-647), enriquece el panorama lexicográfico del español con su trabajo sobre las voces andaluzas que faltan en el diccionario de la Real Academia Española. Su trabajo no solo viene a cubrir un vacío que el autor detecta en obra académica, sino que de manera muy especial pretende destacar la identidad andaluza (Martínez Marín, 1996: 38). Y es de esta manera que se abre el camino para la lexicografía dialectal andaluza con obras como el *Vocabulario andaluz* (1934) de Antonio Alcalá Venceslada y el estudio del léxico del habla de Cabra de Lorenzo Rodríguez Castellano (1955), entre otras, hasta llegar a la obra cumbre para el léxico andaluz con el *Tesoro léxico de las hablas andaluzas* (2000) de Manuel Alvar Ezquerra.

La investigación sigue su avance y se han presentado resultados de este estudio en distintos foros y escenarios de divulgación científica, lo que demuestra la viabilidad y la actividad real del proyecto por el conocimiento y estudio de las hablas andaluzas (Moreno 2004, 2007, 2012; Romera, 2014; Maeso, 2015; Ruiz Sánchez 2017a, 2017b y 2017c; Torres 2013a, 2013b, 2019a)⁴⁰⁸.

Como finalidad se persigue dar muestra verdadera de la incipiente variedad geolingüística andaluza que registran nuestros diccionarios. El espacio temporal que se aborda en este proyecto con el ánimo de dar una visión de conjunto y completa es el que transcurre desde los orígenes (siglo XV) hasta la lexicografía académica del siglo XXI. La obtención de los materiales léxicos se lleva a cabo mediante la realización de búsqueda pormenorizada en los listados macroestructurales de los diccionarios del español, sirviendo para ello de fuente principal el *Nuevo Tesoro*

⁴⁰⁸ Paralelamente se han generado otros estudios sobre el conocimiento de las hablas andaluzas. A saber: Moreno (2006: 495-508; 2007b: 91-118 y 2009: 155-172) y Torres Martínez (2014: 217-256).

Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE) de la Real Academia Española. Esto, sobre todo, por su eficiencia como fuente ya que reúne una amplia selección de las obras que durante los últimos quinientos años han recogido, definido y consolidado el patrimonio léxico de nuestro idioma. Y esto, con diccionarios académicos y no académicos, como se sabe. En la actualidad, el vaciado de obras de referencias está en el 91%, por lo que resta tan solo un 9%, lo que supone 832 términos andaluces en una franja diacrónica que se sitúa entre las fechas de 1495-2014—última edición del diccionario académico.

Además de trabajar con los diccionarios publicados en la historia de nuestra lengua, en una segunda fase del proyecto, nos hemos apoyado en los documentos de archivo vinculados al *Corpus histórico del Santo Reino* (COHSANRE), proyecto de investigación actual del grupo inTEXTA de la Red CHARTA en la Universidad de Jaén. El marco histórico del corpus analizado maneja un espacio diacrónico que comprende el corpus, esto es, desde el siglo XIII al XIX. En particular, se ha trabajado con documentación notarial del Archivo Histórico Provincial de Jaén y del Archivo de la Diputación Provincial de Jaén. Los documentos han sido sometidos a un sistema riguroso de triple edición (fac-símil, transcripción paleográfica y presentación crítica, según criterios recogidos por la Red CHARTA), lo que permite un aprovechamiento total del texto. En Moreno (2020a) y Torres (2020a) nos aproximamos, respectivamente, tanto al estudio del léxico social y cultural que se recoge en una pequeña muestra de sucesiones testamentarias como a un inventario decimonónico en el que se listan los víveres y enseres disponibles en un hospital giennense. En ambos casos, se localizan términos vinculados al español hablado en Andalucía (por ejemplo, *badil*, *chocolatera*, *colador* o *perol*, entre otros),

No obstante, tanto si nos centramos en los diccionarios como en documentación de archivo —y también, según veremos más adelante, en el caso de muestras de literatura oral como fuente—, el análisis de los datos y la explotación de los mismos siguen una misma metodología. Partiendo de los presupuestos que marcan la naturaleza onomasiológica de la práctica lexicográfica, se pretende elaborar el *Atlas léxico histórico de Andalucía*, planteado como un *diccionario onomasiológico diferencial e*

histórico. De manera especial, usamos aquí el adjetivo *diferencial*, en oposición a *integral*, ya que entendemos que la realidad conceptual andaluza solo puede ser descrita a partir del léxico general de la lengua. Así mismo, trabajar desde una perspectiva diferencial entendemos que es la perspectiva que ofrece mayor rendimiento, ya que muestra los datos reales de la presencia de un léxico andaluz, permite conocer el tratamiento que los andalucismos han tenido en la tradición lexicográfica del español a tenor de los datos que aporta la geografía lingüística actual e identifica la realidad léxica extraída como variación lingüística dentro de la lengua española.

La presentación de los materiales dentro de la base de datos se hace en un orden macroestructural de forma alfabética. Así mismo, en la microestructura se han impuesto diferentes criterios para que el repertorio léxico ofrezca una misma naturaleza, con el fin de facilitar la presentación cronológica de la voz. Es así que el corpus se ofrece como un estudio que atiende principalmente a un análisis del léxico desde el punto de vista del devenir histórico y los materiales se presentan como una sucesión convencional de estados sincrónicos. Para ello, las palabras se presentan sujetas a diferentes niveles de análisis: a) En primer lugar, una descripción lexicográfica que atiende a los principios de la metalexicografía actual; b) en segundo lugar, se presenta la autoridad lexicográfica por la cita original y reseña bibliográfica y c) por último, en los casos en que así es, se ha señalado de qué manera ese léxico aún está vigente, y si se recoge y se constata en el *Tesoro léxico de las hablas andaluzas* (2000) o en el *DRAE* (2014). Además, se ha añadido la reseña de los diccionarios de la época que recogen este léxico con el ánimo de mostrar la historia de registro y primera documentación de la voz, dando muestras, igualmente, de las diferentes formas gráficas y las posibles variantes semánticas.

A continuación, presentamos como ejemplo la ficha lexicográfica del andalucismo *damajuana*:

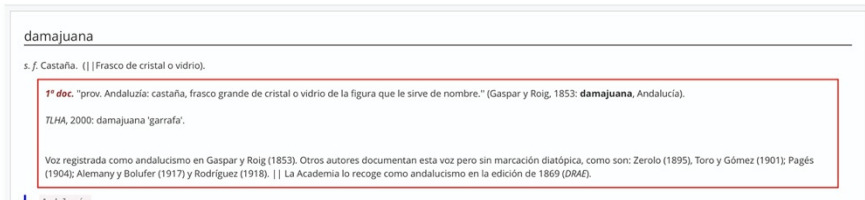


Figura 1: Ejemplo de entrada en la base de datos de LEXHIAN

Precisamente, esta voz ha sido objeto de estudio de un glosario de léxico documentado en las hablas andaluzas recientemente publicado (Pons y Torres, 2020):

Damajuana. Sust. fem. Garrafa. En el TLHA se registra en las provincias de Almería, Cádiz y Málaga. El primer repertorio general que lo lematiza es el *Diccionario enciclopédico de la lengua española* (1853-55), de Gaspar y Roig: 'prov. Andalucía: castaña, frasco grande de cristal o vidrio de la figura que le sirve de nombre'. El ALEA considera las siguientes variantes: *bamajuana*, *domajuana*, *marajuana*, *marijuana*, *marajuana*, *madajuana* y *majuana*. Esta voz se exportó a América, donde se documenta en Ecuador o Panamá. Posiblemente deriva del francés *dame-jeanne*.

2. LA LITERATURA ORAL COMO FUENTE PARA ESTUDIAR EL LÉXICO HISTÓRICO ANDALUZ

La literatura de transmisión oral es una rica e inagotable fuente de léxico que va transmitiéndose de generación en generación y que, además, en muchas ocasiones, se circunscribe a áreas dialectales bastante acotadas y que, por tanto, ya no recogen los diccionarios generales al uso.

Ya la plataforma electrónica del *Corpus de Literatura Oral* (<https://corpusdeliteraturaoral.ujaen.es/>), dirigida por el profesor David Mañero Lozano y publicada por la Editorial de la Universidad de Jaén, ofrece con libre acceso más de 5.000 soportes audiovisuales sobre la cultura oral recopilados desde 1975. Los registros contenidos son fruto de las campañas de campo realizadas gracias a varios proyectos de investigación financiados por distintas entidades públicas y privadas.

En Torres (2017) se estudiaron, precisamente, los andalucismos léxicos hallados en las muestras recopiladas en las localidades de la Sierra de

Segura e incorporadas al *Corpus de Literatura Oral*, a fin de atestiguar la historia de las voces dialectales documentadas y su huella, si la hay, en los repertorios lexicográficos del español. Se observa que los diccionarios y corpus consultados suelen refrendar el estatus de andalucismo de la mayoría de las voces recopiladas y se destaca que, además de en Jaén, ciertas voces se registran ampliamente por toda la geografía andaluza (*castañeta*, ‘castañuela’; *coco*, ‘nana, canto de cuna’; *cubil*, ‘cama de la liebre’; *escupinajo*, ‘escupitajo’; *follón*, ‘borrachera’; *greda*, ‘arcilla arenosa, por lo común de color blanco azulado, usada principalmente para absorber grasa y en la fabricación de cerámica’; *mecedor*, ‘columpio’; *mo-cico*, ‘mozo de quince a veinte años’; *royo*, ‘arroyo, riachuelo’; *saya*, ‘falda (prenda de vestir)’; *tarara*, ‘canto cuya letra se refiere a un personaje imaginario’).

Entre 2018 y 2020, se ha desarrollado *Documentación, tratamiento archivístico digital y estudio lexicológico, histórico-literario y musicológico del patrimonio oral de la Andalucía Oriental*, proyecto de I+D de Excelencia del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, codirigido por María Águeda Moreno y David Mañero. Fruto de esta investigación ha sido el volumen *Un mundo en retazos léxicos. Ambientes lingüísticos en la literatura oral de Jaén*, dirigido y coordinado por Moreno (2020b), en el que el dominio de acción se ha ubicado en el conjunto de acción (prácticas humanas) que se despliega del repertorio de muestras orales en serio peligro de desaparición que aparecen volcadas en el *Corpus de Literatura Oral* (CLO) y son resulta del proyecto interdisciplinar citado más arriba. Así, la recuperación de este patrimonio inmaterial oral, como una aproximación a la lengua hablada en Andalucía, en este libro, está dedicada a la provincia de Jaén. En concreto, los ambientes lingüísticos en los que nos detenemos desde la lectura de la literatura oral de Jaén se centran en la acción de hombre con los vegetales, la etnogastronomía, la acción cultural de la magia, religión frente a la ciencia y las relaciones sociales más tradicionales, como son el noviazgo y matrimonio. Los esquemas culturales documentados en estos contextos nos permiten localizar léxico especializado, unidades fraseológicas y sentidos redefinidos por la situación y el tiempo, que determinan el objeto de estudio de estos ambientes lingüístico-culturales verbalizados por transmisión oral. En definitiva,

las narraciones nos sirven para obtener del hablante la construcción de su realidad inmediata. Si tomamos como ejemplo el capítulo de Torres (2020b), se puede constatar cómo se documentan nombres de elaboraciones culinarias empleados en la Sierra de Cazorla y recogidos, a su vez, en el *Tesoro de las hablas andaluzas* (2000) de Alvar Ezquerro (*ajo harinalajuarina*, ‘guiso muy espeso, hecho con harina y patatas cocidas y desleídas con un aliño de ajo y pimentón’; *andrajo*, ‘guiso de tiras de masa en caldo de tomate’; *coclán*, ‘dulce casero de almendras y miel’; *gachas dulces*, ‘pasta de harina, azucarada y con granos de matalahúva, incrustada con trocitos de picatoste y costra de azúcar y canela’; *gachas-migas*, ‘gachas de harina, agua y sal que, después de preparadas, se echan en una sartén con aceite frito hasta que se doran’; *maimón*, ‘sopa de pan hecha con aceite crudo, sal y agua. En Granada le añaden azúcar’; *papa-jote*, ‘fritura de pasta de harina y huevo’; *pipirrana*, ‘ensalada de tomate, pimiento, pepino y cebolla a la que se añade también huevo cocido y bacalao’; *rinrán*, ‘especie de pisto hecho con ñora, tomate seco, trocitos de chorizo, tocino, bacalao y patatas; se hace puré y se le añaden huevos duros’ y *talarín*, ‘guiso caldoso en el que sobrenadan finas láminas de masa de harina y cuyo aderezo principal es el orégano’).

Además, también en torno a literatura oral, se está desarrollando el proyecto de innovación docente *Recuperación de patrimonio inmaterial: estudio del léxico en muestras lingüísticas orales de la provincia de Jaén* (PIMED39_201921), financiado por la Universidad de Jaén con ejecución entre 2020 y 2022. En concreto, se propone recopilar un corpus representativo del patrimonio oral perteneciente a la provincia de Jaén. Se trata de un objeto de gran interés y utilidad indudable, ya que las composiciones que se pretende registrar y estudiar son una parte fundamental de la identidad cultural y costumbres de la provincia de Jaén. En torno a dicho proyecto, se han publicado los resultados contenidos en Torres (2020c y 2020b) donde, respectivamente, se realiza una presentación de los objetivos, metodología y fuentes para el estudio de las muestras orales de interés y se presentan resultados relativos, de manera particular, al ámbito del léxico culinario giennense. En concreto, en este segundo artículo (Torres, 2020b), se recopilan, preservan y dan a conocer recetas de cocina o “historias de vida” vinculadas al contexto de la

gastronomía, un arte inseparable de la naturaleza y de la cultura (por ejemplo, *ajo pringue*, ‘comida a base de hígado de cerdo’; *andrajos*, ‘torta de masa muy fina hecha con harina, partida luego en trozo’; *carnerete*, ‘guiso de aceite, vinagre, pimienta molida, pan rallado y tostones’; *panecicos* o *panecillos*, ‘albóndiga de pan rallado, bacalao, huevo, ajo y perejil que se añade al potaje de garbanzos cocinado tradicionalmente el Viernes Santo’; *boladillos*, ‘fritura hueca de masa de harina y a veces trozos de bacalao’).

Como podemos constatar, la literatura oral se alza como fuente inagotable de léxico dialectal, lo que nos permite no solo compilar las distintas voces documentadas y repertorizarlas en la base de datos LEXHIAN, sino también estudiarlas atendiendo a la metodología de la lexicografía histórica. Esto es, se puede observar, desde un punto de vista diacrónico, la presencia de las voces objeto de estudio tanto en los repertorios lexicográficos monolingües de nuestra lengua como en corpus. Así, se puede constatar cómo hay voces como *gachas*, que se recogen desde el primer diccionario académico (‘un género de comida compuesta de harina y miel, suelta con agua, y cocida al fuego. Algunos añaden azeite, arrope, ajos fritos, o otras cosas, conforme al gusto de cada uno, *Diccionario de Autoridades*, 1726-39: s. v.). También se evidencia que en corpus como el *Fichero general* de la Real Academia Española se hallan cédulas en las que se registra el uso de voces como *andrajos* (concretamente, en el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, 1961-73, de Manuel Alvar con la colaboración de Gregorio Salvador y Antonio Llorente se documenta en las provincias de Almería, “masa de harina muy fina cocina y partida en trozos”, y Jaén, “tortas finas hechas con la masa de las gachas de harina”) o *carnerete* (en dos papeletas relativas al *Vocabulario andaluz*, 1934, de Alcalá Venceslada —“guiso de aceite, vinagre, pimienta molida, pan rallado y en tostones”— y a la *Guía del buen comer español*, 1929, de Dionisio Pérez —“breve y humilde cocina: olla, salmorejos y carnerete, migas y gazpacho”—).

No obstante, igualmente, comprobamos cómo algunos ítems no se registran en corpus y diccionarios generales, al referirse a elaboraciones culinarias propias de las localidades giennenses donde se han realizado las distintas entrevistas. Tal es el caso, por ejemplo, de *ajo caldo*, *castañas*,

cocina berenjena, espárragos jaeneros o habas en petaca, caracterizados por los informantes del siguiente modo:

Ajo caldo. Se parte jamón en trozos pequeños y se refrie en la sartén con el ajo picado; cuando está se saca y se pica en el mortero. Se deja aparte. Se trocea el pan duro y se refrie, se añade el huevo y se le da una vuelta, después se le echa la mezcla del mortero y el agua. Se deja que hierva, se le echa la sal y el azafrán. También se le puede echar lomo de orza.

Castañas. Se echa un poquito de agua y canela y una cáscara de naranja o de limón. Y luego se pone la leche a hervir, se echa azúcar y un poquito de canela, lo típico de esos días, de Semana Santa. Y ya cuando estaba la castaña pelada, hecha, blandita, se echa en la leche y es un plato riquísimo.

Cocina berenjena. Se ponen habas secas en remojo. También la berenjena en cuadraditos, se pone con agua y sal en remojo. En una cazuela, se hace un sofrito con ajos enteros, pimienta y cebolla. Cuando está sofrito se le echan las habas, se cubren de agua y se le añade el pimentón y un majao de perejil, pimienta y comino. Cuando las habas están tiernas, se le echan los cuadraditos de la berenjena. Unos minutos más y listo para comer. La sal, como siempre, al gusto.

Espárragos jaeneros. En una sartén se pone un poquito de aceite, cebolla y picatostes. En un cazo se ponen dos ñoras, se hacen trocitos y se dejan que se pongan tiernas para sacarles después la carne. Se machacan esos ingredientes en un mortero, junto con un poco de sal. Y ese es el condimento fundamental de los espárragos jaeneros. Se cortan los espárragos y se marean en una sartén con un poquito de aceite y poquito de sal. Se echa un poco de agua, se tapan y van soltando el vapor hasta que se pongan blandos. Entonces ya en una olla totalmente limpia se ponen los espárragos y los condimentos que ya anteriormente se habían machacado y con el caldito de la ñora se va jugando hasta que se traben.

Habas en petaca. Se hace un sofrito con ajo, cebolla y laurel. Se le añade las habas y agua hasta que cubra bien. En un mortero se machaca perejil, pimienta, hierbabuena y un poco de vino. Cuando estén cocidas, se baten unos huevos poco batidos, unos minutos hirviendo y listo.

3. FINAL

En este estudio se ha presentado el proyecto *Léxico histórico de las hablas andaluzas* (LEXHIAN), cuya base de datos se ha nutrido, en un primer momento, de ítems léxicos procedentes de fuentes lexicográficas y, más tarde, de andalucismos documentados en documentación notarial extraída de archivos. En una nueva fase de investigación, hemos acudido a la literatura oral como fuente para el estudio del léxico andaluz, lo que nos ha proporcionado acopiar un gran caudal de voces dialectales.

En definitiva, se pretende contribuir a la conservación del patrimonio literario oral de Andalucía que, como otras manifestaciones culturales de carácter oral, forma parte del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. Se ha de tener en cuenta, además, que la documentación de este tipo de patrimonio es urgente, ya que la edad de las personas que son garantes de esta tradición es avanzada. Por otro lado, este conocimiento no se está transmitiendo a las nuevas generaciones debido a los cambios rápidos experimentados por la cultura rural en España. Se trata, por tanto, de una tradición en peligro de extinción, que merece una atención rigurosa e inmediata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHUMADA, I. (1997). Notas de lexicografía andaluza: A propósito de la obra lingüística de A. Alcalá Venceslada. En M. A. Barea Collado & F. Carriscondo Esquivel (eds.), *Antonio Alcalá Venceslada. Homenaje en el XL aniversario de su muerte* (pp. 91-115). Ayuntamiento de Marmolejo.
- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1934). *Vocabulario andaluz*. Imp. La Puritana.
- ALEMANY Y BOLUFER, J. (1917). *Diccionario de la Lengua Española*. Ramón Sopena.
- ALVAR, M. (dir.) (1961-1973). *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada-CSIC.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2000). *Tesoro léxico de las hablas andaluzas*. Arco Libros.

- ANÓNIMO (1995). *Razonamiento de voces castellanas*. En T. González Rolán & P. Saquero (eds.), *Latín y castellano en documentos prerrenacentistas* (pp. 73-171). Ediciones Clásicas (original publicado en el siglo XV).
- FERNÁNDEZ DE GAMBOA, S. (1696). *Vocabulario de los nombres que usa la gente de mar en todo lo que pertenece a su arte*. Herederos de Tomás López de Haro.
- FUNDACIÓN RAFAEL LAPESA (2012a). *Diccionario de autoridades*.
<http://web.frl.es/DA.html>
- FUNDACIÓN RAFAEL LAPESA (2012b). *Fichero general*.
<http://web.frl.es/fichero.html>
- MAESO MORENO, L. (2015). *Los andalucismos léxicos en el Diccionario enciclopédico de la lengua castellana de Elías Zerolo* [trabajo fin de grado no publicado].
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (1996). Los vocabularios andaluces. En I. Ahumada (ed.), *Vocabularios dialectales. Revisión crítica y perspectivas* (pp. 31-41). Universidad de Jaén.
- MORENO MORENO, M. Á. (2004). El léxico histórico regional en las primeras obras lexicográficas etimológicas (ss. XV-XVII). En I. Ahumada (ed.), *Lexicografía regional del español* (pp. 39-61). Universidad de Jaén.
- MORENO MORENO, M. Á. (2006). Toponimia de las tierras de una frontera (Jaén) en la Recopilación de arabismos de fray Diego de Guadix (c. 1593). En *Congreso Internacional "Población y poblamiento en las fronteras". Homenaje a don Manuel González* (pp. 495-508). Diputación Provincial de Jaén.
- MORENO MORENO, M. Á. (2007). *Léxico histórico andaluz. I. Periodo clásico*. Universidad de Jaén.
- MORENO MORENO, M. Á. (2009). Las hablas andaluzas en las fuentes históricas: estudios filológicos. En C. Castillo Martínez & J. L. Ramírez Luengo (eds.), *Lecturas y textos en el siglo XXI. Nuevos caminos en la edición textual* (pp. 155-172). Editorial Axac.

- MORENO MORENO, M. Á. (2012). Contribución lexicográfica del Diccionario Enciclopédico de Gaspar y Roig (1853-55) al conocimiento de las hablas andaluzas. En E. Montero Cartelle (ed.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, II. Meubook.
- MORENO MORENO, M. Á. (2018). Subcorpus documental administrativo del antiguo concejo de Baeza (Jaén): el corpus COHSANRE. *Scriptum digital*, 7, 67-94. Recuperado de: http://www.scriptumdigital.org/documents/SD07_04-MORENO.pdf
- MORENO MORENO, M. Á. (2019). Etnobotánica andaluza: léxico, historia y tradiciones verbales lexicográficas. En M. C. Cazorla Vivas, M. Á. García Aranda & M. P. Nuño Álvarez (eds.), *Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología, lexicografía y gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro* (pp. 403-416). Editorial Axac.
- MORENO MORENO, M. Á. (2020a). Léxico social transmitido en las sucesiones testamentarias en la documentación de archivo del Antiguo Reino de Jaén (siglo XVIII). *Revista ELiEs (Estudios de Lingüística del Español. Número monográfico "Lengua y documentos para la historia del español"*, 42, 113-132. Recuperado de <https://infoling.org/elies/42/elies42-5.pdf>
- MORENO MORENO, M. Á. (dir. y ed.) (2020b). *Un mundo en retazos léxicos. Ambientes lingüísticos en la literatura oral de Jaén*. Vervuert-Iberoamericana.
- PONS RODRÍGUEZ, L. & TORRES MARTÍNEZ, M. (2020). Las hablas andaluzas. Glosario de una realidad lingüística. Suplemento de *Archiletras*, 10.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (*NTLLE*). <http://www.rae.es/>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1780-2014). Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/>
- RODRÍGUEZ CASTELLANO, L. (1955). El habla de Cabra. *Archivum*, V, 331-381.

- RODRÍGUEZ NAVAS, M. (1918). *Diccionario general y técnico hispanoamericano*. Cultura Hispanoamericana.
- ROMERA MANZANARES, A. M. (2014). Las voces andaluzas en los diccionarios académicos (siglo XVIII): El DRAE de 1780 [trabajo fin de grado, Universidad de Jaén]. Repositorio TAUJA. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/1065>
- RUIZ SÁNCHEZ, I. (2017a). *Tratamiento del léxico histórico andaluz (Proyecto LEXHIAN) en la plataforma de teleformación Ilias de la UJA* [trabajo fin de grado no publicado].
- RUIZ SÁNCHEZ, I. (2017b, 6 de abril). *Aproximación a las marcas geolingüísticas andaluzas en la práctica lexicográfica española. Proyecto LEXHIAN* [comunicación]. XVII Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua, Cádiz, España.
- RUIZ SÁNCHEZ, I. (2017c, 27 de abril): *La marcación diatópica del léxico histórico de las hablas andaluzas en el Proyecto LEXHIAN* [ponencia]. I Jornada nacional sobre investigaciones lexicográficas y lexicológicas (inLÉXICO2017), Jaén, España.
- SBARBI, J. M. (1892). Diccionario de andalucismos. *Almanaque de la Ilustración para el año 1893*, 148-151.
- TORO Y GISBERT, M. (1920). Voces andaluzas o usadas por autores andaluces que faltan en el Diccionario de la Academia Española. *Revue Hispanique*, XLIX, 313-647.
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2013a). Incorporación de andalucismos en el Diccionario de la lengua española (1917) de José Alemany y Bolufer. *Études romanes de Brno*, 34(2), 41-68. Recuperado de <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/127336>
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2013b). Andalucismos léxicos en el *Gran diccionario de la lengua castellana* (1902-1931) de Aniceto de Pagés y Puig. *Revista de lexicografía*, 19, 189-198. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22481>

- TORRES MARTÍNEZ, M. (2014). Notas sobre el léxico documentado en cartas de dote almerienses del siglo XVIII. En J. L. Ramírez Luengo (coord.). *Historia del español hoy: estudios y perspectivas* (pp. 217-256). Editorial Axac.
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2017). Andalucismos léxicos en muestras de literatura oral de la Comarca de la Sierra de Segura (Jaén). *Boletín de Literatura Oral*, 7, 145-160. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/blo/article/view/3441>
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2018). Recepción de léxico textil dieciochesco en la tradición lexicográfica del español. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, VI(2), 197-230. Recuperado de: <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/1528>
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2019a). Estudio de los andalucismos documentados en el Diccionario de la lengua castellana (1825) de Melchor Manuel Núñez de Taboada. En E. Fernández Martín (ed.), *Investigaciones lexicográficas y lexicológicas: estudios actuales sobre el léxico en el ámbito hispánico* (pp. 125-142). Universidad de Jaén.
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2019b). Léxico de la vestimenta de expósitos giennenses (finales siglo XVIII). *Philologia Hispalensis. Estudios lingüísticos*, 33(2), 31-44. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/10414/9804>
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2020a). En la despensa del hospital: léxico de cocina en un inventario de beneficencia (Jaén, 1869). *Revista ELiEs (Estudios de Lingüística del Española. Número monográfico “Lengua y documentos para la historia del español”*, 42, 133-152. Recuperado de <https://infoling.org/elies/42/elies42-6.pdf>
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2020b). Entre fogones: léxico culinario en muestras orales giennenses. En M. Á. Moreno Moreno (ed.), *Un mundo en retazos léxicos. Ambientes lingüísticos en la literatura oral de Jaén*. (pp. 39-60). Vervuert-Iberoamericana.

- TORRES MARTÍNEZ, M. (2020c). Recuperación de patrimonio inmaterial: estudio del léxico en muestras lingüísticas orales de la provincia de Jaén”. En E. López Meneses & otros (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1478-1485). Octaedro.
- TORRES MARTÍNEZ, M. (2020d). Preservación y estudio del patrimonio lingüístico oral: una propuesta de innovación docente en torno al léxico culinario giennense. En J. J. Gázquez Linares (ed.), *Innovación docente e investigación en Arte y Humanidades: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 145-154). Dykinson.

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BENINESES DE ELE SOBRE EL APRENDIZAJE MÓVIL

DR. LAURENT-FIDÈLE SOSSOUVI
Université d'Abomey-Calavi, Bénin

DRA. MEI-CHIH LIN
Université d'Abomey-Calavi, Bénin

RESUMEN

La tecnología móvil se está volviendo cada vez más asequible y su uso se ha convertido en una parte integral de la vida de los jóvenes de hoy. Debido a la actual pandemia del coronavirus que sigue azotando al mundo, las universidades parecen no tener otra alternativa que dar un lugar especial al aprendizaje móvil. La forma más fácil de resolver los problemas de accesibilidad y disponibilidad de infraestructura podrían ser los teléfonos inteligentes, que ya se utilizan ampliamente entre los discentes universitarios. Estos dispositivos móviles constituyen respuestas rápidas y eficaces a los retos que plantea la propagación del virus, siempre que se puedan respetar e involucrar a la gente joven. Son numerosas las investigaciones que han demostrado que el uso de móviles en los centros educativos puede promover el aprendizaje significativo de los aprendientes. No obstante, hasta el momento, no se utiliza el teléfono inteligente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en las universidades de Benín. Además, pocos autores se interesaron por el tema. Este trabajo se plantea como objetivo el identificar las percepciones de 100 estudiantes francófonos de África que cursan el Grado en Estudios Hispánicos de la universidad de Abomey-Calavi, así como sus reflexiones sobre el uso de los teléfonos inteligentes en el aula. Para ello fueron recogidos datos mediante un cuestionario con 15 ítems previamente diseñado y entrevistas semiestructuradas personales, respetando las reglas de distanciamiento físico, sobre su percepción y su uso educativo del dispositivo móvil. Los resultados obtenidos ponen de relieve varios indicadores apreciables sobre el tipo de utilización que los participantes hacen de este dispositivo; de igual modo, informan sobre sus conocimientos, zozobras, preocupaciones y el modo en que valoran su uso como recurso didáctico. Por último, se plantea la necesidad o la posibilidad de integrarlo como herramienta de apoyo para aprender y enseñar más eficazmente español en el país.

PALABRAS CLAVE

teléfono inteligente, aprendizaje móvil, aprendizaje del ELE, innovación educativa, percepción y aprendizaje a distancia.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objeto el comunicar resultados parciales sobre las percepciones de estudiantes benineses de español como lengua extranjera (ELE), así como sus reflexiones sobre el uso de los teléfonos inteligentes en el aula. En otras palabras, su postura hacia el aprendizaje móvil.

Las razones que alientan esta propuesta responden, en primer lugar, a la accesibilidad y disponibilidad de la telefonía móvil y por el hecho de que su uso se ha convertido en una parte integral de la vida de los jóvenes de hoy, los nativos digitales. En segundo lugar, la expansión del coronavirus ha impactado de lleno en todos los aspectos de nuestras vidas, incluido el lenguaje y hace que las universidades parecen no tener otra alternativa que dar un lugar especial al aprendizaje móvil. Por otro lado, son numerosas las investigaciones que han demostrado que el uso de móviles en los centros educativos puede promover el aprendizaje significativo de los aprendientes. No obstante, hasta el momento, no se utiliza el teléfono inteligente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE en las universidades de Benín, debido a la prohibición de usarlo en las aulas y al poder de distracción que genera. Además, en el país, los estudios sobre la percepción que tiene el estudiantado referente al aprendizaje móvil todavía son escasos. De ahí el interés de hacer una aportación a la investigación de estos temas.

En relación con ello, conviene, primero, revisar algunas consideraciones preliminares a tener en cuenta antes de entrar en el meollo del tema y presentar cuál es la metodología de la investigación. Luego, describimos los principales resultados obtenidos e interpretamos los hallazgos significativos relacionados con el objetivo de la investigación. Y, por último, cerramos el trabajo con las principales conclusiones obtenidas.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

En esta sección vamos a presentar brevemente el contexto de la investigación y hacer una aproximación al concepto de aprendizaje móvil. Luego, examinaremos algunos antecedentes, que permiten dar un punto de referencia para abordar el tema.

1.1. CONTEXTO GENERAL

Después de declarar la COVID-19 como enfermedad pandémica, muchos países del mundo, incluido Benín, han tomado la iniciativa de cerrar sus instituciones educativas para reducir o evitar el efecto de la propagación del virus y aliviar su impacto (World Health Organization, 2020). La carrera a contrarreloj para detener la expansión de pandemia del coronavirus se convierte en uno de los desafíos urgentes que enfrenta la humanidad. Todos los sistemas educativos del mundo se han visto muy afectados, siendo la crisis contemporánea simultánea más considerable que ha sufrido la educación mundial.

Benín no ha sido una excepción. Desde que se conoció el primer paciente el 16 de marzo de 2020, todas las instituciones educativas beninesas, incluidas las de educación superior, permanecieron cerradas durante seis semanas, lo que puede afectar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (a modo de ejemplo, la crisis de salud puede afectar a algunos profesores y otros sufrirán presiones económicas, la falta de evaluaciones a los estudiantes durante los cierres repentinos, aumento en la pobreza de aprendizajes) y también del porvenir del estudiantado (pérdida de aprendizajes, aumento de la tasa de deserción y repetición universitaria, una mayor inequidad en el aprendizaje, etc.). Por lo tanto, para contrarrestar los impactos de la pandemia en el sector educativo y convertir la crisis en oportunidad, el gobierno beninés ha implementado programas de emergencia para el aprendizaje a distancia en todas las universidades del país. El calendario escolar se ha reorganizado y publicado el 8 de abril de 2020. En las universidades los sistemas de enseñanza en línea han suplido la presencialidad. Los estudiantes siguieron sus clases a distancia a través de las plataformas de enseñanza virtual creadas por el gobierno, por internet y con la ayuda de libros de texto o apuntes en PDF subidos por los docentes.

También con el objetivo de mantener la seguridad y protección en estos meses, innumerables congresos, conferencias, reuniones, consejos de ministros o debates se han realizado telemáticamente. Efectivamente, se puede contrarrestar los diversos costes potenciales de esta crisis sanitaria a través de una respuesta de políticas públicas rápida y agresiva.

En palabras de Jordano de la Torre, Castrillo de Larreta-Azelain y Pareja-Lora (2016) el estudiantado “por regla general, se enfrenta a su tarea en circunstancias normalmente difíciles: en soledad, con sobrecarga de trabajo, con poco tiempo para el estudio, etc.”

Por otro lado, la falta de libros en español, y si hay estos libros siguen estando fuera del alcance de muchas familias de estudiantes. El departamento de estudios hispánicos apenas dispone de libros y esto retrasa la adquisición de las competencias lectoras y escritas, y, en consecuencia, el aprendizaje en todos los módulos. Ahora bien, a pesar de la escasez de libros en español, casi todos los discentes tienen acceso a un teléfono inteligente operativo. De la misma manera la tecnología de los dispositivos móviles ha llegado a los rincones más escondidos y bastantes desconocidos del país, lo que evidencia nuevas oportunidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una de las principales obstrucciones para tal dinamismo es la proscripción del uso del móvil en los centros educativos como en Francia. No obstante, para superar esta situación, una metodología de aprendizaje innovadora es indispensable en la actualidad (Toquero, 2020) y el aprendizaje móvil podría desempeñar un papel vital para los usos de dispositivos móviles en el sector educativo (Sönmez, Göçmez, Uygun y Ataizi, 2018; Aubusson, Schuck y Burden, 2009). El teléfono inteligente o el aprendizaje móvil puede ser una herramienta útil, uno de los mejores aliados tanto de los estudiantes como de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (LE). En otros términos, hace falta usar la infraestructura existente para promover oportunidades del aprendizaje a distancia que puedan funcionar para todo el estudiantado universitario. Pero antes de recomendar esta modalidad de aprendizaje debemos conocer la percepción que tiene esta población acerca del aprendizaje móvil durante esta situación de pandemia, ya que

orienta las actitudes y la conducta, precisa juicios y decisiones, así como genera acciones efectivas y reales.

1.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EL APRENDIZAJE MÓVIL?

El aprendizaje móvil hace referencia a un concepto educativo que aúna el uso de la tecnología móvil o nómada y elementos didácticos, con el fin de conseguir el diseño y la evolución de cursos y educación a distancia.

Para ciertos especialistas como De-Marcos, Hilera, Barchino, Jiménez, Martínez, Gutiérrez, J. A., Gutiérrez, J. M. y Otón (2010) esta modalidad de aprendizaje constituye un adelanto dentro del e-learning, gracias a la incorporación de los dispositivos móviles. Vosloo (2013) lo considera una especie de educación que utiliza la tecnología móvil y que posibilita el acceso al proceso de aprendizaje desde cualquier lugar y sin horario prefijado. Burbules (2014), por su parte, estima que es un tipo de aprendizaje que se relaciona con el aprendizaje ubicuo, ya que el discente puede aprender en el lugar y en el momento en que sea necesario.

Así el aprendizaje móvil ayuda y permite aprendizajes permanentes más informales y no limitados por un espacio físico, llevando la enseñanza fuera del aula, e incluso ofreciendo a los aprendientes una mayor variedad de medios y contenidos.

Aunque estos dispositivos móviles pueden perturbar la capacidad de atención de los educandos en las aulas, el clima escolar y que algunos autores como Marín Díaz, Reche Urbano y Maldonado Bera (2013), Benítez Montero (2018) reportan sus aspectos negativos o debilidades, igualmente se les puede dar un uso relevante que aporten la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Durante el período de la pandemia de coronavirus, el aprendizaje móvil puede reducir la brecha en el rendimiento académico de los estudiantes, reducir la brecha tecnológica entre estudiantes y docentes.

Para Klopfer, Squire y Jenkins (2002), el aprendizaje móvil facilita el acceso y conexión a redes, la interacción social, así como posibilita la personalización y la portabilidad. Puede permitir, por ejemplo, un

aprendizaje basado en la investigación, dinamizar los contenidos tratados en las clases, llevar los cursos de lengua castellana a los rincones más difíciles y alejados de la universidad de Abomey-Calavi; es decir, puede facilitar el acceso a una herramienta de aprendizaje, a contenidos y materiales audiovisuales, en cualquier momento y lugar, rompiendo así barreras espacio-temporales.

También puede fomentar las destrezas auditivas y orales, mejorar la competencia en comunicación lingüística de los discentes, su competencia digital, su competencia cultural, su competencia para aprender a aprender, su autonomía e iniciativa personal. Además, mitiga el costo de adquisición de materiales didácticos y el uso de material impreso. Por otra parte, posibilita al profesor guía acompañar a sus educandos más allá de las aulas, así como le permite utilizar aplicaciones para impartir docencia.

En definitiva, podemos decir que el aprendizaje móvil es uno de los modelos educativos reinantes que promueven el aprendizaje permanente y que pueden reducir o eliminar la brecha entre el aprendizaje formal e informal. Su meta primordial consiste en aportar una mayor motivación, holgura y plasticidad a los procesos de aprendizaje en general (Cruz Barragán y Barragán López, 2017, p. 31)

1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El comienzo de la educación a distancia, como el de cualquier otro concepto, no tiene una fecha fija. No obstante, esta circunstancia no debería llevar al olvido a las primeras referencias en la Gaceta de Boston (Estados Unidos), un folleto de aprendizaje por correspondencia en 1728 (Santiago, Trabeldo, Kamijo y Fernández, 2015, p. 5).

Gracias a su portabilidad y acceso ubicuo a los materiales de aprendizaje, la tecnología móvil tiene más ventajas sobre los ordenadores y las tecnologías más tradicionales y fijas. Por tanto, los investigadores quieren explorar su potencial tanto en el aprendizaje institucional como en el autónomo. Abundan los trabajos sobre el aprendizaje móvil en literatura mundial y, en menor medida, en la de África, pero poco se ha hecho en el caso de la lengua española en Benín.

Según Prensky (2001, p. 1), las personas nacidas en las dos últimas décadas del siglo XX constituyen los nativos digitales que dependen de los dispositivos tecnológicos tanto en su tiempo libre como en la escuela. Nacieron en un mundo rodeado de tecnología y dispositivos tecnológicos. El mismo autor considera a los aprendientes de esta generación no como espectadores, sino como actores que suspiran por la velocidad, las respuestas rápidas y una retroalimentación inmediata. En efecto, los aprendientes contemporáneos se han vuelto más independientes y son amantes de la diversidad y de la actividad.

También Prensky (2007, pp. 46-51) apunta que los estudiantes actuales son distintos de los de antes y desempeñan un papel más activo en el proceso de aprendizaje. En cuanto a los docentes desempeñan papel de motivador, creador de contenido, catalizador, tutor y productor o diseñador (Prensky, 2007, pp. 347-353). Además, tienen que fomentar la autonomía personal del aprendiente (Benson, 2012, p. 30). No solo distribuyen información lingüística y comunicativa, sino que sobre todo apoyan las habilidades lingüísticas y estratégicas que los alumnos necesitan para que el aprendizaje se lleve a cabo.

Un estudio realizado por Rambe y Chipunza (2013 p. 312), indica que los jóvenes universitarios sudafricanos tienen una opinión muy positiva del uso de WhatsApp, dado que el uso del chat y de los servicios de mensajería instantánea entre alumnos les permite acceder a recursos generados por pares, mejorar sus tareas y promover un aprendizaje fuera del contexto académico.

Estudios previos como el de Jordano de la Torre, Castrillo de Larreta-Azelain y Pareja-Lora (2016) han hallado el ascenso desenfrenado del uso de las tecnologías móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y que hoy en día no solo se utilizan satisfactoriamente las aplicaciones diseñadas especialmente para favorecer la enseñanza de lenguas, sino también otras aplicaciones concebidas como redes sociales.

Humanante-Ramos, Fernández-Acevedo y Jiménez (2019) estudian las percepciones de 368 estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo, acerca del aporte de las aulas virtuales a sus procesos de

aprendizaje. Para ello utilizaron un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo. Los resultados indicaron que, a pesar de que la mayoría de los informantes (55,51%) tiene una percepción positiva, es necesario suscitar proposiciones orientadas que mejoren los entornos virtuales de la institución educativa.

Llerena Companioni (2019) explora las opiniones del estudiantado (N= 81) de la carrera de Pedagogía de las lenguas nacionales e inglés en torno al aprendizaje móvil, así como su postura hacia este. Realizó un estudio descriptivo-interpretativo, con la técnica de grupos focales. Los resultados muestran que, generalmente, los participantes aceptan el uso del aprendizaje móvil ya que favorece estudios flexibles, la interacción entre los compañeros, permite acceder a una gran cantidad de información organizada, etc.

Biswas, Roy, S. K. y Roy, F. (2020) han medido con cuestionarios la percepción de 416 estudiantes universitarios sobre el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje durante la pandemia de coronavirus en Bangladesh. Los hallazgos de su trabajo muestran que la mayoría de sus participantes tiene una percepción positiva sobre el aprendizaje móvil y que este último sería de gran utilidad para el sistema educativo del país en plena pandemia de COVID-19.

Toquero (2020) se basa en sus experiencias, la investigación, las observaciones y las pautas sobre el tratamiento de COVID-19 para buscar soluciones alternativas a la crisis sanitaria. Presenta cómo se ve afectada la educación superior filipina y cómo se puede responder a los desafíos futuros. Destaca las implicaciones pedagógicas y políticas. Recomienda a las instituciones educativas filipinas realizar estudios de impacto de la pandemia en el sistema educativo. Su trabajo sugiere que las universidades deben reevaluar las intervenciones curriculares con el fin de prepararse para el aprendizaje a distancia o en línea. Asimismo, recuerda a la Sanidad la necesidad de desarrollar protocolos y herramientas de gestión en salud para fortalecer los sistemas de gestión de la salud en la universidad y para garantizar que las partes interesadas sigan las prácticas de salud ambiental incluso fuera del aula.

Bustamante-Reyes (2020) analiza el uso de dispositivos y aplicaciones móviles en el aula de lengua, sobre todo cómo se puede utilizar distintas aplicaciones y sitios web para simplificar el proceso de aprendizaje de una lengua. El modelo que propone está basado en la creencia de que tanto los maestros como los estudiantes son participantes activos dentro del aprendizaje, en otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje implican que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje y el profesor contribuya a generarlo.

Rovai, Ponton, Derrick y Davis (2006) descubren que el estudiantado participante tiene cierto temor a la formación en línea, ya que cuando se comparan las valoraciones de los estudiantes de cursos presenciales en el campus y en línea impartidos por los mismos docentes, los resultados indican una calificación más negativa para los cursos en línea.

Algunos especialistas como Pachler, Bachmair y Cook (2010), Sha, Looi, Chen, Seow y Wong (2012), Baran (2014) y Seiz Ortiz (2015) subrayan la carencia de un marco teórico sólido del aprendizaje móvil.

De todos modos, y pese a las críticas referidas, creemos como Prensky (2007, pp. 46–51) que las formas de aprendizaje deben suministrar suficiente estimulación y variación; asimismo debemos agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y poner en marcha nuevas formas de competencias, de enseñar y aprender.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La muestra empleada para esta investigación consta de 100 participantes, todos estudiantes benineses de Grado del departamento de español de la Universidad de Abomey-Calavi, de los cuales 60 son del segundo año de Grado (30 hombres y 30 mujeres) y 40 de tercero (20 hombres y 20 mujeres). En definitiva, hemos trabajado con hombres y mujeres en la misma proporción, con el fin de averiguar si hay diferencias de percepciones hacia el aprendizaje móvil entre los dos sexos, además el equilibrio es importante en todo. Nuestros participantes llevan entre tres a 10 años de aprendizaje de la lengua cervantina, por lo que se les supone

que tienen el nivel B1 y B2. Se encontraban en edades comprendidas entre 16 y 30 años, siendo la media de edad 20,97 años. Dominan al menos cuatro lenguas autóctonas y para todos ellos la lengua española es su primera lengua extranjera (LE1). Es importante señalar que se descartó a 48 participantes (42 estudiantes del segundo Grado y seis del tercero) por errores y/o datos incompletos, así como por respecto al equilibrio demográfico. El 90% de los participantes posee un teléfono inteligente, mientras que el 10% tiene un teléfono móvil clásico. El teléfono del 79% de los participantes tiene conexión a Internet mientras se encuentran en la universidad, mientras que el 21% no la tiene. En suma, los informantes tienen algún tipo de teléfono inteligente o dispositivo móvil a través del cual acceden a la red y a los recursos que esta ofrece.

2.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS

Atendiendo a la literatura existente, los instrumentos utilizados para esta investigación han sido un cuestionario y entrevistas semiestructuradas personales. El cuestionario es uno de los recursos más convenientes para obtener información de forma indirecta sobre aspectos subjetivos y objetivos de los informantes. Se puede complementar los datos recogidos con la entrevista que es un recurso flexible y dinámico. Así, la entrevista sobre la percepción del aprendiente nos puede resultar de extraordinaria utilidad ya que puede posibilitar el descubrimiento del significado que se mantiene implícito en el pensamiento de los estudiantes. Dicho de otra forma, puede servir para recabar datos y confirmar la fiabilidad de los ítems del cuestionario.

El cuestionario está constituido por un total de 15 ítems previamente diseñados. Se trata de preguntas en castellano que recogen información sobre su percepción y su uso educativo del dispositivo móvil, sin olvidar sus datos personales como la edad, el sexo, el transfundo cultural, la profesión, la motivación, la formación y conocimientos de lenguas. Los informantes cumplieron el cuestionario en media hora, en horas de clases, durante el mes de octubre de 2020. Todas las preguntas del cuestionario han sido diseñadas en castellano y se les proporcionaron instrucciones a los participantes en español al realizar dicha actividad.

Con el fin de completar los datos recogidos por el cuestionario y obtener la mayor cantidad de información posible, hemos realizado entrevistas semiestructuradas personales (en el campus) que tuvieron lugar en los meses de octubre y noviembre de 2020. Para recoger estos datos cualitativos se utilizaron las preguntas abiertas del mismo cuestionario, como guía de entrevista, respetando las reglas de distanciamiento físico a la hora de realizarlas, sin olvidar, en unos casos, el uso de la improvisación para profundizar o precisar algunos datos. Las entrevistas nos permitieron recoger informaciones más completas y profundas.

Al principio del cuestionario como de la entrevista hemos dado una corta explicación del objetivo de la investigación y la solicitud de cooperación por parte del estudiantado. La información recogida por medio de la entrevista ha sido grabada por el teléfono inteligente de los autores que luego ha sido transcrita para realizar su correspondiente análisis e interpretación junto con los datos recogidos por el cuestionario. Cabe señalar que todos los participantes aceptaron ser entrevistados ante una grabadora.

3. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

3.1. SOBRE EL USO DE LOS TELÉFONOS

El 90% de los informantes son usuarios activos de los recursos digitales básicos que posibilitan el aprendizaje móvil y tienen instaladas aplicaciones educativas en su teléfono mientras que el 10% no las dispone.

El 86% de los informantes ha utilizado en su teléfono inteligente o tableta al menos una aplicación educativa que le ayuda en su aprendizaje de la lengua castellana, mientras que el 12% no lo ha empleado. El resto (2%) no opinó y dejó el espacio en blanco.

Las actividades que realizan más en sus tiempos libres con su teléfono inteligente cuando no tienen acceso a Internet, por orden descendiente, son: el uso de aplicaciones educativas (24,12%), la escucha musical (23,62%), la lectura de documentos en español (23,12%), los juegos de entretenimiento (15,08%), la realización de llamadas (7,03%) y otro(s) (5,02%). El 2,01% no han dado ninguna opinión.

El 41% de los estudiantes contestaron que la mayoría de los profesores les han hecho utilizar al menos en una ocasión el teléfono inteligente para trabajos de la asignatura, para el 29% solo han sido dos o cuatro docentes; mientras que según el 26% ningún profesor le dio la oportunidad de usarlo. El 4% no contestó a la pregunta.

Las aplicaciones que los participantes han utilizado más para aprender español son el diccionario francés-español y español-francés (37,75%), seguidas por el Traductor de Google (22,55%) y aplicaciones de gramática española (16,18%). Las aplicaciones WhatsApp y Facebook solo ocupan el 6,08% y el 3,43%, respectivamente. Asimismo utilizaron otras aplicaciones (7,35%): MosaLingua (2,94%), Duolingo (2,45%) y Babel(1,96%). El uso de Youtube solo ocupa el 1,47%. El 3,23% se refiere a los que no tienen aplicaciones en su móvil. El 1,96% no contestó a la pregunta.

Las participantes femeninas tienden a utilizar más el diccionario francés-español y español-francés y Traductor de Google que los masculinos. De hecho, el 80% de las mujeres usan el diccionario y el 52% Traductor de Google mientras que el 74% de los hombres usan el diccionario y el 40% Traductor de Google. Por el contrario, los hombres usan más las redes sociales, como Facebook y WhatsApp, para aprender español que las mujeres. El 18% de los hombres aprenden español por WhatsApp y el 10% con Facebook mientras que solo el 8% de las mujeres utilizan WhatsApp para aprender español y el 4% Facebook.

3.2. SUS PERCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE MÓVIL

El 83% de los participantes cree que el uso de teléfono inteligente es una herramienta de apoyo en su formación educativa y puede ser de gran utilidad si los dispositivos se utilizan adecuadamente. Las razones evocadas son la flexibilidad para aprender en cualquier momento y en cualquier lugar, la facilidad para encontrar materiales en castellano; la mejora de la gestión de conocimientos en estudios hispánicos, etc. El 15% de los informantes cree que puede ayudarles un poco y dos no contestaron a la pregunta.

El 86% de ellos acepta el uso del aprendizaje móvil y se muestra altamente interesado. Asimismo, considera que este puede incidir en la mejora del aprendizaje del estudiantado de ELE, y se enorgullece de ser mucho más experimentado y capaz de emplearlo que sus propios docentes. Sin embargo, el 14% restante opina todo lo contrario, rechazando su uso por la menor intimidad, el alto costo de las tarifas de conexión a internet, el miedo a sufrir nomofobia, etc.

El 59% de los informantes prefiere el aprendizaje presencial mientras que solo el 8% escoge el aprendizaje virtual o en línea. El 26% elige ambas modalidades de aprendizaje, esto es, mixto o combinado. El 7% restante no contestó a la pregunta. Cabe señalar que una opinión común entre los entrevistados fue la preferencia por la modalidad presencial. Las razones por las que prefieren la formación presencial son las siguientes: el alto costo de Internet en Benín; “los estudiantes ya están acostumbrados a seguir las clases presenciales”; “se puede seguir mejor la clase si es presencial”; “se puede hacer preguntas directamente al profesor”; las interacciones de los estudiantes con sus profesores son más importantes y significativas; algunos no tienen teléfono inteligente. Más de la mitad (59%) piensa que los cursos en línea no facilitan bastante la comunicación con sus compañeros de clase para realizar tareas en equipo; son pocos convenientes para una mayor comunicación con sus profesores al realizar consultas y obtener orientación. Los que han elegido una modalidad híbrida o combinada opinan que el aprendizaje en línea resulta útil como complemento para entender mejor las clases.

4. DISCUSIÓN

Este trabajo se enfoca principalmente en la percepción del aprendizaje móvil de los estudiantes universitarios benineses de ELE durante la situación de pandemia por la COVID-19.

La mayoría de los estudiantes tienen un dispositivo móvil y consienten el uso del aprendizaje móvil. Ello puede ser debido a que los teléfonos móviles son más baratos que los ordenadores de mesa o portátiles, sin olvidar la disponibilidad y cobertura de redes 4G y 4G+ en los últimos años. Por consiguiente, su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más adecuado, más asequible para los estudiantes e incluso para

todos los actores de la educación, especialmente para los padres o tutores. Además, tener una infraestructura conveniente y ordenadores para cada estudiante y profesor investigador constituye un reto y una financiación que muchas familias y el gobierno beninés no pueden afrontar.

La gran mayoría de los participantes acepta y encuentra que el aprendizaje móvil si se utiliza convenientemente es una herramienta de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, corroborando muchas investigaciones que llegaron a las mismas conclusiones (Dashti y Aldashti, 2015; Llerena Companioni, 2019; Biswas, Roy, S. K. y Roy, F., 2020) e incluso de la Unesco (2013) que aboga por una utilización idónea de los móviles en las aulas. Ello se debe al hecho de que el discente puede aprender la lengua cervantina, utilizar las redes sociales a cualquier hora, en cualquier lugar y en castellano, y las numerosas posibilidades de poder escuchar retransmisiones de audio, en directo o en diferido (mediante podcasts), sobre una infinidad de temáticas distintas, ya sean adaptadas para la docencia o de carácter puramente divulgativo (Jordano de la Torre, 2011). También podría deberse a las cuantiosas ventajas del aprendizaje móvil mencionadas por autores tales como Wagner (2005), Kukulaska-Hulme (2007), Unesco (2013), Bustamante-Reyes (2020), entre otros.

En cuanto a la indagación acerca de las aplicaciones más usadas, se ve que ya suelen utilizar algunas aplicaciones básicas tanto en la universidad como fuera de ella. Este hallazgo muestra que la invasión de las tecnologías móviles inteligentes ha abierto innumerables posibilidades en relación a los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Nuestros informantes ya utilizan aplicaciones móviles populares tales como Duolingo, Babbel, MosaLingua, entre otras muchas, concebidas con la finalidad de aprender una lengua extranjera a través del dispositivo móvil. El uso de distintas aplicaciones como Youtube, Wasap, WordPress, etc., indican que algunos han convertido su teléfono inteligente en un compañero de estudio y que el aprendizaje móvil está tácitamente implícito entre los participantes. Este resultado confirma estudios previos de Rambe y Chipunza (2013) y Suárez Lantarón (2018) que subrayan el potencial pedagógico de redes sociales como Wasap que pueden ser

de gran ayuda para ampliar información en relación a los contenidos aprendidos en clase.

La presencialidad en el aula es la opción preferida de la mayoría de los informantes por la complicación de la implementación del uso de teléfonos y aplicaciones móviles, que, muy a menudo, depende de algunos parámetros como los materiales con los que se cuenta, la situación socio-cultural además de económica, el acceso a dispositivos móviles e internet de calidad, el capital cultural, la inmensa carga que la sociedad beninense deposita en la escuela y en los docentes. También se puede decir que los participantes no quieren perder este clima afectivo o emocional que existe dentro del aula, las interacciones que ocurren en el aula, la facultad de socializar y el trato cercano y continuo con los docentes investigadores. Efectivamente, su cultura privilegia el contacto humano, la intercomunicación, la solidaridad, etc.; de ahí el peso de la familia o de la sociedad beninense. Asimismo, este resultado puede ser achacable a los resultados académicos del curso lectivo pasado, ya que los cursos en línea levantaron cierto recelo entre el estudiantado; muchos estudiantes suspendieron varias asignaturas y el fracaso ha sido masivo. Este resultado es similar a los de Rovai, Ponton, Derrick y Davis (2006) cuyos participantes llegaron a las mismas conclusiones. Asimismo, puede deberse al temor a emprender un nuevo enfoque, el miedo del fracaso, de perder la disciplina que inculca el cumplimiento de horarios prefijados. Por otra parte, muestra que entre los analfabetos digitales no solo se encuentran muchos profesores y padres, sino también hay algunos estudiantes.

La segunda preferencia ha sido el aprendizaje combinado o mixto ya que, en plena era digital, es un camino más favorable que el tradicional. Este hallazgo coincide con el de Gámiz-Sánchez y Gallego-Arrufat (2016). En efecto, en programas presenciales se limita a escuchar, recibir información y, como mucho, participar en ocasiones puntuales. No obstante, en la formación en línea se convierte en autónomo y proactivo. En otras palabras, los estudiantes pueden utilizar todas sus habilidades para sacar el mejor y el mayor rendimiento a su proceso de aprendizaje. El aprendizaje en línea se caracteriza por su flexibilidad, por eliminar las barreras geográficas y por dar acceso a una oferta educativa más variada. La experiencia de cursos en línea iniciados por el gobierno ha revelado

que no se puede depender demasiado de la enseñanza online porque muchos estudiantes no podían conectarse.

Esta elección puede deberse a las preeminencias del modelo mixto de formación presencial y en red tales como la reducción de los costos, menos aulas, la optimización del tiempo presencial, la resolución de problemas desde distintos enfoques, la asistencia a clases presenciales, una formación tanto acomodaticia como personal y moderada, la actualización rápida de los materiales didácticos, etc. Este hallazgo indica que los estudiantes conciben el aprendizaje móvil como apoyo o complemento a la instrucción universitaria.

Los resultados de este trabajo señalan que la implementación de los dispositivos móviles en las aulas de lengua española en Benín es, sin lugar a dudas, factible. No solo porque el estudiantado cuenta con las herramientas necesarias para ello, sino porque se muestra extravertido y colaborativo. Reconoce el extraordinario potencial que ofrecen las tecnologías móviles para mejorar el aprendizaje del ELE. En suma, los sistemas de enseñanza en línea, especialmente el aprendizaje móvil, pueden combinarse con la presencialidad para potenciar la adquisición y el desarrollo de las competencias en castellano.

5. REFLEXIÓN FINAL

El objetivo del trabajo entraña indagar en las percepciones de estudiantes benineses de ELE sobre el uso de los teléfonos inteligentes en el aula. En general, los resultados indican que la mayoría de los informantes tienen un móvil y ya suelen utilizar aplicaciones educativas para aprender la lengua cervantina. Un alto porcentaje de los participantes tiene actitudes positivas y favorables hacia el aprendizaje móvil y prefiere la presencialidad en el aula seguida por el aprendizaje mixto.

En definitiva, las aplicaciones móviles especializadas, diseñadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras tienen cada vez más repercusión en el aula de español como lengua extranjera y tanto los especialistas en la lengua como los docentes no debemos desatender dicho recurso, sino favorecer la mejora y el desarrollo del mismo para disponer de una herramienta de apoyo llena de beneficios en las aulas de ELE.

Consideramos como innegable la importancia de la alfabetización digital tanto de los docentes como del estudiantado, así como una metodología apropiada basada en el aprendizaje móvil. Se debería dotar a los profesionales de suficientes recursos lingüísticos, mejorar sus capacidades docentes y garantizar con ello el éxito en el desarrollo del aprendizaje móvil. Los profesionales y trabajadores de la educación deben aprovechar la crisis como una coyuntura para instaurar un sistema educativo más incluyente, infalible e invulnerable.

Teniendo en cuenta los resultados y el contexto sociocultural, educativo y económico del país, apostamos por la modalidad mixta o combinada puesto que compagina lo mejor de la enseñanza presencial y la modalidad virtual. Además, el profesor del siglo XXI tiene que hacer uso de la tecnología utilizable para modernizar tanto su metodología de enseñanza como el aprendizaje de sus discentes o implementar un sistema de tutoría académica proporcionado por los estudiantes más avanzados para ayudar o dar apoyo a los estudiantes de nivel inferior.

Esta investigación revela que el aprendizaje móvil puede ser muy útil para recuperar la brecha de aprendizaje durante esta época de la pandemia de COVID-19 y los hallazgos de este estudio puede ayudar a los profesionales e instituciones educativas, a incorporar el aprendizaje móvil dentro de la formación de los estudiantes, así como la de los docentes; crear entornos propicios a este aprendizaje.

Este trabajo también puede servir como referencia para futuros estudios relacionados con la educación universitaria en tiempos de coronavirus. Los estudios futuros deben evaluar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo beninés y recopilar evidencias científicas sobre cómo las instituciones educativas pueden responder eficazmente a otro brote de virus en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBUSSON, P., SCHUCK, S. y BURDEN, K. (2009). Mobile learning for teacher professional learning: Benefits, obstacles and issues. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 17 (3), 233–247.
- BARAN, E. (2014). A review of research on mobile learning in teacher education. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 17–32.
<http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.17>
- BENÍTEZ MONTERO, L. N. (2018). La utilización del smartphone en actividades en el aula de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Juan Misael Saracho. *SEC Ciencia*, 1 (1), 27–37.
- BENSON, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 9, 29–39.
<https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf>
- BISWAS, B., ROY, S. K. y ROY, F. (2020). Students perception of mobile learning during COVID-19 in Bangladesh: University student perspective. *Aquademia*, 4 (2), ep20023.
<https://doi.org/10.29333/aquademia/8443>
- BURBULES, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (104), 1–7.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- BUSTAMANTE-REYES, J. G. (2020). ¡Enciendan los teléfonos! Utilizando dispositivos móviles en el aula de clases. *Revista Lengua y Cultura*, 1 (2), 38–45. <https://doi.org/10.29057/lc.vi12>
- CRUZ BARRAGÁN, A. y BARRAGÁN LÓPEZ, A. D. (2017). Percepción del uso educativo del teléfono inteligente en estudiantes de la Universidad de la Sierra Sur. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 21 (61), 29–40.
- DASHTI, F. A. y ALDASHTI, A. A. (2015). EFL college students' attitudes towards mobile learning. *International Education Studies*, 8 (8), 13–20.
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n8p13>

- DE-MARCOS, L., HILERA, J. R., BARCHINO, R., JIMÉNEZ, L., MARTÍNEZ, J. J., GUTIÉRREZ, J. A., GUTIÉRREZ, J. M. y OTÓN, S. (2010). An experiment for improving students performance in secondary and tertiary education by means of m-learning auto-assessment. *Computers & Education*, 55, 1069-1079. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.003
- GÁMIZ- SÁNCHEZ, V. y GALLEGO-ARRUFAT, M. J. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior. *Educación XXI*, 19 (1), 39-61. doi:10.5944/educXXI.13946
- HUMANANTE-RAMOS, P., FERNÁNDEZ-ACEVEDO, J. y JIMÉNEZ, Cr. (2019). Aulas virtuales en contextos universitarios: percepciones de uso por parte de los estudiantes. *Revista ESPACIOS*, 40 (2).
- JORDANO DE LA TORRE, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (1), 15-39.
- JORDANO DE LA TORRE, M., CASTRILLO DE LARRETA-AZELAIN, M. D. y PAREJA-LORA, A. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 25-40. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.15287>
- KLOPFER, E., SQUIRE, K. y JENKINS, H. (2002). Environmental detectives: PDAs as a Window into a virtual simulated world. *Proceedings. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, 95-98. doi:10.1109/WMTE.2002.1039227
- KUKULSKA-HULME, A. (2007). Mobile usability in educational contexts: What have we learnt?. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8 (2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.356>
- LLERENA COMPANIONI, O. (2019). Opiniones de los estudiantes acerca del aprendizaje móvil. *Revista Científica RUNAE*, 4, 99-118.
- MARÍN DÍAZ, V., RECHE URBANO, E. y MALDONADO BERA, G. A. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación online. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7 (1), 33-43.

- PACHLER, N., BACHMAIR, B. y COOK, J. (2010). *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. Springer.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- PRENSKY, M. (2007). *Digital Game-Based Learning (3ª ed.)*. Paragon House Edition.
- RAMBE, P. y CHIPUNZA, C. (2013). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. *Proceedings of the 2013 International Conference on Advanced ICT and Education, ICAICTE-13*. <https://doi.org/10.2991/icaicte.2013.66>
- ROVAI, A. P., PONTON, M. K., DERRICK, M. G. y DAVIS, J. M. (2006). Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis. *Internet and Higher Education*, 9, 23-35. doi: 10.1016/j.iheduc.2005.11.002
- SANTIAGO, R., TRABALDO, S., KAMIJO, M. y FERNÁNDEZ, A. (2015). *Mobile Learning: nuevas realidades en el aula*. Grupo Océano.
- SEIZ ORTIZ, R. (2015). Aprendizaje móvil de lenguas basado en criterios pedagógicos. *@tic. revista d'innovació educativa*, 15, 82-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349543461011>
- SHA, L., LOOI, C., CHEN, W., SEOW, P. y WONG, L. (2012). Recognizing and measuring self regulated learning in a mobile learning environment. *Computers in Human Behavior*, 28, 718–728.
- SÖNMEZ, A., GÖÇMEZ, L., UYGUN, D. y ATAİZİ, M. (2018). Review of Current Studies of Mobile Learning. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 1 (1), 13-27.
- SUÁREZ LANTARÓN, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 121-135. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342/386>

- TOQUERO, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5 (4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- UNESCO (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. UNESCO.
- VOSLOO, S. (2013). *Aprendizaje móvil y políticas: cuestiones clave*. UNESCO.
- WAGNER, E. D. (2005). Enabling mobile learning. *EDUCAUSE Review*, 40 (3), 40-53.
- World Health Organization (23 de enero de 2020). *Statement on the first meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)*. <https://bit.ly/2RwodiW>

LAS TIPOLOGIAS Y CARACTERISTICAS DE LOS NEOLOGISMOS EN LA LENGUA CHINA

DRA. YINGYING XU
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Desde la reforma y apertura que implementó China en los años ochenta, y sobre todo en los últimos 20 años, el sistema léxico de la lengua china ha experimentado unos cambios drásticos, y los fenómenos más significativos que podemos destacar son: la aparición de gran cantidad de neologismos partiendo de la propia lengua china; los vocablos ya existentes que adquieren nuevas acepciones; la generalización de vocablos dialectales a través del uso interregional; la introducción de extranjerismos de procedencia inglesa, Hongkonesa y Taiwanesa; acrónimos, palabras simplificadas, y combinación de caracteres chinos con letras occidentales; palabras formadas por números árabes, etc.

Todos estos neologismos chinos poseen unas características comunes que se adaptan a las condiciones sociales y culturales actuales. Por ejemplo, podemos decir que la mayoría son ingeniosos y novedosos, sus formas son muy concisas, tienen gran dinamismo en la semántica, poseen alta capacidad de derivación léxica, y también están caracterizados por la integración del chino con las lenguas extranjeras, etc.

Los neologismos no sólo enriquecen enormemente el léxico chino contemporáneo, sino que hacen que esté lleno de vitalidad y creen un gran impacto en el sistema léxico chino. Por tanto, consideramos necesario realizar un estudio sobre las características y las tipologías de los neologismos chinos para poder conocer en profundidad estos fenómenos y proporcionar una referencia útil para los estudios sobre la lengua china.

PALABRAS CLAVE

Lengua china, léxico, neologismo, préstamo.

INTRODUCCIÓN

La lengua es la herramienta de comunicación más importante de los seres humanos. La función comunicativa de la lengua determina que el sistema lingüístico de una sociedad debe adoptar un carácter estable. Sin embargo, el sistema lingüístico tiene un cierto grado de variabilidad que depende del desarrollo de la sociedad, y la evolución y la transformación del vocabulario es la parte del cambio más evidente de este sistema.

Debido a la globalización y a los avances tecnológicos, nuestra vida ha experimentado unos cambios descomunales, y la lengua que está en estrecha relación con nuestra vida cotidiana también genera nuevas palabras y nuevos sistemas para adaptarse a estas nuevas circunstancias.

Desde la reforma y apertura que implementó China en el siglo pasado, el sistema léxico de la lengua china ha experimentado unos cambios drásticos. La llegada de las culturas extranjeras y el internet han hecho que proliferen velozmente los neologismos chinos, palabras como 卡拉OK (karaoke), 迷你(mini), 丁克家庭 (familia Dink), etc. se han integrado completamente en el sistema lingüístico, y las usamos sin darnos cuenta de su origen. Wu (2008, p 48) indica que cada año aumentan cientos o incluso miles de neologismos en la lengua china, y que en los últimos 10 años se han editado más de 10 diccionarios de neologismos chinos. Pero estos diccionarios no tienen un criterio unificado para los neologismos, por lo cual muchos neologismos incorporados aún no tienen una aceptación generalizada o son desconocidos por otros grupos de usuarios.

Por tanto, los ejemplos que escogemos en nuestro estudio son los neologismos estandarizados que han sido incorporados en la sexta edición del Diccionario Contemporáneo del Chino 《现代汉语词典》, que es el diccionario más autoritario de chino mandarín estándar, publicado por Commercial Press. Esta sexta edición incorpora una serie de neologismos implicados en múltiples áreas, por ejemplo, relacionados con la construcción y gestión social, con la vida diaria, con las nuevas tecnologías e internet, o con los que reflejan el nuevo estilo de vida actual, entre otros.

El DRAE define el neologismo como el vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua. Y según el diccionario Oxford languages el neologismo es la palabra o expresión de nueva creación en una lengua, los neologismos pueden surgir por composición o derivación, como préstamo de otras lenguas o por pura invención. Por lo que podemos ver que básicamente los neologismos pueden dividirse en dos grupos, uno formado por préstamos lingüísticos o extranjerismos mediante los procedimientos de adaptación, y el otro por los compuestos por vocablos o expresiones de nueva invención partiendo de la propia lengua.

El fenómeno del préstamo lingüístico está presente a lo largo de todas las épocas y se produce cuando hay contactos entre diferentes lenguas, incluso dialectos. Hoy en día, este proceso de intercambio sociolingüístico se extiende con más fuerza y rapidez en todas las poblaciones debido a la reducción de la distancia temporal y espacial de las comunicaciones producidas por la globalización y los avances científicos y tecnológicos.

Por otro lado, los nuevos acontecimientos culturales, sociales y los fenómenos producidos en las redes sociales e internet, aceleran la producción de los neologismos de creación propia, aunque la mayoría de éstos poseen un carácter más inestable y temporal.

Para poder entender los neologismos en la lengua china, primero debemos dar una breve explicación sobre las características de la lengua china, sus componentes, y su funcionamiento.

Introducción general de La lengua china

La lengua oficial de China es el chino mandarín, también llamado en la República Popular de China 普通话 [pǔtōng huà] (lengua común y popular) o Hànyǔ 汉语 (lengua de Han). Proviene de la etnia Hàn y está basado fundamentalmente en la variedad pekinesa del mandarín junto al dialecto norteño de China.

Sin embargo, la lengua china no ha sido siempre la misma y ha sufrido una fuerte evolución histórica. Según señala Miranda Márquez (2014, pp. 54-55):

Esta lengua tiene un origen principalmente monosilábico, característica que ha determinado ciertas de sus singularidades. Una de ellas es que para salvar el problema de la infinidad de homófonos, fue evolucionando en una lengua tonal.

Sabemos que el chino clásico era monosilábico, cada silaba correspondía a una palabra y no había términos gramaticales, pero el mandarín moderno ya no lo es, tiene combinaciones morfológicas, como la reduplicación, la afinación, o la composición. Por lo que existen palabras polisílabas, compuestas por dos o tres silabas y la gran mayoría son bisilábicas. (Wen, 2004, P. 212).

La escritura del idioma chino está compuesta por dos partes: la transcripción fonética pīnyīn 拼音 y la grafía o caracter. El sistema de la transcripción fonética pīnyīn está formado por 6 vocales simples, 21 consonantes y 5 tonos, y sólo es un sistema auxiliar para facilitar el aprendizaje y la pronunciación. Miranda Márquez (2014, p. 54) señala que el primer caracter de pīnyīn 拼音 significa “combinar, combinación” y el segundo “sonido”, por tanto, el significado del término es literalmente “combinación de sonidos”, es decir, aquellas posibles combinaciones de sonidos que pueden darse en la lengua china. Estas combinaciones entre consonante y vocal no son libres, están determinadas únicamente a 430 sílabas, y si las juntamos con los tonos, dan poco más de 1370 combinaciones.

Los caracteres sin embargo son los componentes del sistema de escritura china. Están formados por una serie de trazos, que a su vez forman radicales o partes del caracter. Y los caracteres según su procedimiento de creación pueden pertenecer a diferentes grupos, como los caracteres de pictogramas, de ideogramas simples, de ideogramas compuestos, o de ideo-fonogramas, como los más característicos.

tipos de morfemas en la lengua china

Según el DRAE "morfema" es la unidad mínima significativa del análisis gramatical, y Lazaro Carreter (1981) lo define como una unidad morfológica no susceptible de ser dividida en unidades morfológicas más pequeñas. Pero en el chino normalmente los morfemas son

monosilábicos, y en muchos casos son ya una palabra entera, además cada morfema corresponde a una grafía completa, no obstante, también existen morfemas multisilábicos.

En la tesis doctoral de Wen (2004, pp.217-219) se clasifican a los morfemas según tres modos diferentes: por el número de silabas, por el número de acepciones y por el modo de aparición.

SEGÚN EL NÚMERO DE SILABAS

Pueden ser morfemas monosilábicos como 人 [rén] (persona), 树 [shù] (árbol), 家 [jiā] (casa), etc. Y morfemas multisilábicos como 芒果 [mángguǒ] (mango), 巧克力 [qiǎokèlì] (chocolate) etc.

SEGÚN EL NÚMERO DE ACEPCIÓN

Los morfemas pueden ser monosémicos o polisémicos, aunque la mayoría de los morfemas son polisémicos. En el primer grupo podemos encontrar por ejemplo a 氢 [qīng] (sólo significa hidrógeno), a 焚 [fén] (quemar). Y en el grupo de morfemas polisémicos tenemos por ejemplo a 发 [fā] que tiene varios significados: 发表 [fābiǎo] (publicar), 发挥 [fāhuī] (ejercer), 发展 [fāzhǎn] (desarrollo), 发明 [fāmíng] (invento), 发生 [fāshēng] (suceder), 发送 [fāsòng] (enviar), y muchas acepciones más, y así pasa con la gran mayoría de caracteres chinos.

Según el modo de aparición

Este modo de clasificación se realiza basándose en el grado de dependencia de los morfemas que configuran las palabras. Podemos obtener fundamentalmente 3 grupos:

- Morfemas libres: este tipo de morfema pueden aparecer independientemente o combinándose con otros morfemas para formar otras palabras. Por ejemplo: 头 [tóu] (cabeza) podemos encontrarla sola o combinada con 头盔 [tóukuī] (casco) o 头发 [tóufā] (cabello).

- Morfemas semi-libres: son morfemas que no se consideran palabras cuando están solos, solamente sus combinaciones con otros morfemas

los convierten en palabras. La posición de este tipo de morfema no es fija. Por ejemplo: 语 [yǔ] (lengua o idioma), pero este morfema no se utiliza sólo, aparece normalmente como 语言 [yǔyán] para referirse a idioma. Otras combinaciones de este morfema pueden ser 外语 [wàiyǔ] (lengua extranjera) o 语法 [yǔfǎ] (gramática).

- Morfemas ligados: son aquellos que nunca aparecen aisladamente en un discurso. Este tipo de morfemas incluye prefijos, sufijos, infijos, etc. El carácter 老 [lǎo] significa viejo, pero cuando se trata de un prefijo, no conserva este significado, por ejemplo en la palabra 老虎 [lǎohǔ] que es tigre, 老师 [lǎoshī] es profesor. O el carácter 子 [zǐ] significa hijo o niño, pero en la palabra 裤子 [kùzi] (pantalón), 柚子 [yòuzi] (pomelo) o 勺子 [sháozi] (cuchara) solamente es un sufijo carente de significado que en este caso sólo sirve para formar sustantivos.

TIPOS DE CARACTERES CHINOS

El principio general en la formación de los sistemas de la escritura china según Ciruela J. J. es el siguiente:

La escritura china es morfemática, a diferencia de las escrituras de las lenguas indoeuropeas que son consideradas fonográficas. Las grafías chinas representan un significado a través de la forma, mientras que las escrituras fonográficas muestran simplemente un sonido. (2006, p.125)

Las grafías o caracteres chinos reciben el nombre 字 en el chino mandarín, cada uno corresponde a un morfema de una sola sílaba. La mayoría de los caracteres no poseen un significado único, el contexto es el que define su significado. Por otro lado, las unidades básicas de las grafías son los trazos, son las unidades más pequeñas sin significado que se usan para formar caracteres, y existen 6 tipos de trazos básicos y 25 compuestos.

Los radicales son las unidades más pequeñas con significado en que se componen los caracteres, existen aproximadamente 200 radicales, de los cuales sólo algunos pueden ser escritos de forma independiente, es decir,

que además de formar parte para la creación de los caracteres también por si sólo constituye un carácter independiente. Por ejemplos 木 [mù] es la grafía de árbol, pero también es el radical de árbol o madera que se usa para componer caracteres relacionados con él, como son 桌 [zhuō] (mesa), 杏 [xìng] (albaricoque), 板 [bǎn] (tabla), etc.

Según la etimología tradicional china, se distinguen seis métodos diferentes para la formación y el uso de los caracteres que recibe el nombre de 六书 [Liù Shū]. Los primeros cuatro grupos se clasifican por su forma de creación, y los dos últimos por su uso, tratan de caracteres sinónimos o polisémicos. (Xu, 2019)

PICTOGRAMAS - 象形字 [XIÀNGXÍNG ZÌ]

Los caracteres que pertenecen a esta categoría son creados basándose en la descripción de los objetos mediante líneas abstractas, por lo que son la representación visual del objeto. Por ejemplo, 火 [huǒ] (fuego) es la descripción visual de una llama de fuego, 日 [rì] (sol) es la representación de la imagen del sol.

Actualmente, muchos caracteres no manifiestan con claridad esta representación pictográfica debido a la evolución y a la simplificación de los caracteres. Sin embargo, podemos averiguar su categoría en base a un estudio etimológico de cada uno de ellos.

IDEOGRAMAS - 指事字 [ZHǐSHì Zì]

Los ideogramas son caracteres que usan líneas y/o símbolos para expresar ideas, por lo tanto representan conceptos abstractos y no objetos reales como los pictogramas. Los ideogramas pueden ser formados por solo símbolos o por la combinación de un pictograma y símbolos. Por ejemplo los ideogramas formados sólo con símbolos tenemos 一 [yī] (uno), 二 [èr] (dos), 三 [sān] (tres), 上 [shàng] (arriba), 下 [xià] (abajo), etc. y entre los que se combinan con pictogramas podemos encontrar 本 [běn] que es el pictograma de 木 [mù] (árbol) con una línea en la parte inferior del árbol, cambiando su significado de raíz u origen. Otro ejemplo como el carácter 旦 [dàn] (amanecer) es el pictograma de sol 日 [rì] con una

línea debajo que expresa la idea de que el sol está saliendo por la línea del horizonte.

IDEOGRAMAS COMPUESTOS - 会意字 [HUÌYÌ ZÌ]

Este grupo es muy parecido al anterior, sólo que los caracteres de este grupo están compuestos por dos o más pictogramas. Los ideogramas compuestos pueden estar formados por el mismo pictograma o por diferentes. Por ejemplo, 林 [lín] (bosque) está compuesto por dos pictogramas iguales de 木 [mù] (árbol), o 森 [sēn] (selva) por tres pictogramas.

Y sobre los ideogramas compuestos de diferentes pictogramas, podemos encontrar por ejemplo a 休 [xiū] (descansar) formado por el pictograma de persona 人 [rén]⁴⁰⁹ con 木 [mù] (árbol), simbolizando a una persona apoyada en el árbol para descansar.

IDEO-FONOGRAMAS - 形声字 [XÍNGSHÈNG ZÌ]

Los caracteres de ideo-fonogramas son los más abundantes en la lengua china, más del 80% pertenecen a este grupo. Su método de formación consiste en combinar una parte fónica que sugiere su pronunciación junto a una parte semántica (radical), esto nos permite crear caracteres nuevos con mucha facilidad. Por ejemplo, el caracter de océano 洋 [yáng] es un ideo-fonograma que está formado la parte semántica 氵 (agua) más la parte fonética 羊 [yáng], 羊 [yáng] es cabra pero aquí solo se trata del componente fónico, no conserva su significado individual. Otro caracter 样 [yàng] tiene el mismo componente fónico, sólo cambia el radical en lugar de agua a madera, y significa forma.

FALSOS PRESTAMOS – 假借字 [JIǎJIÈ ZÌ]

Este tipo de caracteres también recibe el nombre de préstamos homófonos, porque su derivación homófona no tiene relación con su grafía original, simplemente surge por necesidad de expresar una nueva idea, no

409 cuando forma parte de otro caracter se escribe 亻

se consideran como prestamos lingüísticos. Por ejemplo: 难 [nán] originalmente era un tipo de ave, actualmente significa difícil.

CARACTERES DE EXTENSIÓN ETIMOLÓGICA – 转注字[ZHUǎNZHÙ ZÌ]

En este caso, los diferentes caracteres poseen el mismo significado o comparten la misma raíz, y muchas veces presentan diferentes registros lingüísticos. Por ejemplo, 父 [fù] y 爸 [bà], contienen el mismo radical 父 y significan los dos padre, pero el primero pertenece al registro formal, y el segundo al informal.

TIPOLOGÍAS DE LOS NEOLOGISMOS CHINOS

Hemos dicho anteriormente que los neologismos pueden dividirse en dos grandes grupos, uno formado por préstamos lingüísticos o extranjerismos, y el otro compuesto por vocablos de nueva creación.

Dentro del primer grupo podemos incluir préstamos fonéticos, traducciones semánticas, préstamos sintácticos o calcos, préstamos híbridos, préstamos gráficos, acrónimos extranjeros y préstamos geolectales.

En el segundo grupo podemos encontrar palabras de nueva creación o palabras existentes con nuevas acepciones.

Pero además de estos dos grandes grupos, también tenemos neologismos formados por abreviaturas, acrónimos chinos, o números árabes.

PRESTAMO FONÉTICO

Los préstamos fonéticos son palabras extranjeras que se introducen al sistema léxico chino mediante un proceso de transcripción fonética. Debido a las peculiares características del sistema fonético chino, es inevitable que la pronunciación de estas transcripciones fonéticas sufra un cambio o una adaptación.

Como hemos mencionado anteriormente, casi todos los caracteres chinos tienen su propio significado, pero cuando se trata de un préstamo fonético, los caracteres que componen a dicha palabra pierden normalmente su significado original, y se convierten sólo en el símbolo que denota el sonido correspondiente. Por ejemplo el anglicismo 布丁

[bùdīng] es el préstamo fonético de Pudding (布 [bù] significa tela, y 丁 [dīng] es clavo), pero en conjunto sólo es la transcripción fonética de Pudding, pierden sus significados individuales y se convierte en una palabra que posee un único morfema bisilábico.

Otra característica del préstamo fonético es que el préstamo sólo adquiere uno de los significados que posee la palabra original. Por ejemplo la palabra cool en inglés tiene muchas acepciones diferentes, pero este préstamo fonético 酷 [kù] en el chino mandarín sólo significa atractivo, al igual que en la palabra show, 秀 [xiù] que sólo significa actuación o espectáculo.

Este sistema de transcripción fonética consiste en buscar una pronunciación semejante en el chino mandarín. Como ya hemos visto, en el chino hay muchos homófonos, por lo cual, no es extraño que existan variantes de préstamos fonéticos en las diferentes comunidades. Por ejemplo el préstamo de la palabra disco en China continental y en Taiwán es diferente: 迪斯科 [dísīkē] y 狄斯可 [dísīkē] respectivamente, ya que se han utilizado diferentes caracteres para denotar el mismo sonido.

TRADUCCIÓN SEMÁNTICA

Los préstamos de traducción semántica son renombramientos de las palabras extranjeras en base a su significado, ya que se utilizan las normas de formación léxica de la lengua receptora. En este tipo de préstamo no se tiene en cuenta ni la pronunciación, ni la forma de la escritura original, pero tiene la característica de ser fácil de comprender y de recordar, porque coincide con el hábito cognitivo de los usuarios de la lengua receptora. Por ejemplo, la palabra angel se traduce como 天使 [tiānshǐ], que significa mensajero del cielo; o cement que pasa a ser 水泥 [shuǐní], que significa barro con agua.

Actualmente la traducción semántica es el principal proceso que se utiliza para adoptar el léxico extranjero al chino, es el más acorde a la psicología del idioma chino y es la forma que tiene mayor aceptación por los usuarios.

Como explicábamos, siempre se prefiere la traducción semántica, salvo en los casos en que los vocablos son muy complejos de expresar semánticamente como: café, bikini, tango, chocolate, etc. Se han sustituido muchos de estos préstamo fonético por las de traducción semántica en el proceso de asimilación. Por ejemplo la palabra vitamin se incorporó inicialmente al léxico chino mediante el proceso de préstamo fonético, 维他命 [wéitāmìng], pero hoy en día 维生素 [wéishēngsù] es la que tiene mayor aceptación, ya que significa elementos que mantienen la vida. Otro ejemplo sería la palabra laser, inicialmente fue 莱塞 [láisè], pero finalmente ha sido sustituida por 激光 [jīguāng] que significa luz intensa.

La traducción semántica ha introducido palabras de conceptos y fenómenos nuevos, enriqueciendo considerablemente el léxico chino al mezclarse lentamente con los elementos propios de la lengua receptora. Los usamos diariamente, pero ni siquiera nos damos cuenta de su procedencia, como frigorífico 电冰箱 [diàn bīngxiāng] significa literalmente caja eléctrica de frío; lavadora 洗衣机 [xǐyījī] máquina que lava la ropa; o avión 飞机 [fēijī] máquina voladora.

PRÉSTAMO SINTÁCTICO O CALCO

Masini F. (1997) define el préstamo sintáctico o calco como palabras que trasladan literalmente el significado de los componentes de una palabra a la lengua receptora conservando la estructura gramatical original. Podemos considerar este tipo de préstamo como una variante del préstamo semántico, pero con la diferencia que el préstamo semántico define las palabras adaptando a la norma lingüística de la lengua receptora, y no las traduce literalmente. A continuación, vamos a ver algunos ejemplos del préstamo sintáctico.

Hotdog: 热 [rè] (hot)+狗 [gǒu] (dog) = 热狗 [règǒu]

White collar: 白[bái] (white)+领 [lǐng] (collar) = 白领 [báilǐng]

El problema de los préstamos sintácticos es que, al ser la traducción literal de las diferentes partes de la palabra, a veces el significado del

conjunto no es el significado de la suma de sus partes, o no corresponde al mismo ámbito de aplicación. Por ejemplo la palabra 蓝牙 [lányá] es el calco del anglicismo bluetooth, 蓝 [lán] es blue y 牙 [yá] es tooth, pero el conjunto no significa diente azul, sino la tecnología inalámbrica para la conexión de dispositivos.

PRÉSTAMO HÍBRIDO

El préstamo híbrido es el proceso de formación de los extranjerismos donde se emplean los métodos de transcripción fonética y de traducción semántica simultáneamente. Dentro de esta categoría podemos encontrar 3 subgrupos.

ASOCIACIÓN FONÉTICA Y SEMÁNTICA

Este tipo de préstamo relaciona la fonética con la semántica, se basa en la traducción fonética de la palabra pero busca caracteres que tengan una relación estrecha con su significado, por lo cual, el usuario podrá tener cierta idea de su significado.

Este método se aplica con frecuencia a las marcas comerciales extranjeras. Por ejemplo, Coca-cola se traduce como 可口可乐 [kěkǒukèlè], significa delicioso y divertido; o la marca alemana de coches Mercedes Benz 奔驰 [bēnchí]⁴¹⁰, que significa galopa velozmente; o hacker 黑客 [hēikè] que significa invitado oscuro.

Este tipo de combinación fonética más semántica nos resulta fácil y cómoda, porque además de conservar su pronunciación original también relaciona sutilmente su significado. Sin embargo, este tipo de préstamo a veces no es muy fiel a la traducción fonética, ya que en algunos casos no es posible encontrar el caracter que reúna todas las cualidades requeridas.

Préstamo mixto

410 Traducción simplificada.

El préstamo mixto se refiere a las palabras que contienen una parte de traducción fonética y otra de traducción semántica. Este tipo de préstamo mixto se caracteriza por la conservación de la estructura morfológica de la palabra original, mostrando la característica o la esencia de la palabra mediante su traducción semántica. Por ejemplo, la palabra ice cream, en chino es 冰淇淋 [bīngqílín], 冰[bīng] significa hielo, y 淇淋[qílín] es la transcripción fonética de cream, por lo que el morfema 冰[bīng] es el único que nos indica su característica. O la palabra credit card, 信用卡[xìnyòng kǎ], 信用[xìnyòng] es la traducción semántica de credit y 卡[kǎ] es la transcripción fonética de card.

PRÉSTAMO FONÉTICO CON ELEMENTO SEMÁNTICO AÑADIDO

Este tipo de proceso usa primero la transcripción fonética como el método de préstamo, y después se le añade un elemento propio de la lengua receptora para aclarar su significado. Los extranjerismos formados mediante este proceso se adaptan más a la tendencia cognitiva del idioma chino, por tanto, es uno de los métodos más importantes para la incorporación del léxico extranjero. Por ejemplo, el anglicismo beer en chino es 啤酒[píjiǔ], 啤[pí] es la traducción fonética de beer, y 酒[jiǔ] es el elemento añadido que significa bebida alcohólica. Otro ejemplo podría ser la palabra jeep 吉普车[jípǔ chē], 吉普[jípǔ] es la pronunciación de jeep, y se le añade detrás el carácter 车[chē] (coche) para indicar que es un tipo de vehículo.

PRÉSTAMO GRÁFICO

Se llama préstamo gráfico a la incorporación de las palabras extranjeras mediante la traslación de la escritura sin la transmisión de voz, y su pronunciación se rige según la norma fonológica de la lengua receptora. Este fenómeno es inusual en las lenguas occidentales, sin embargo, es muy común entre el chino y el japonés. En este apartado nos referimos al préstamo gráfico de las palabras que provienen del japonés. Por ejemplo, la escritura de sashimi tanto en japonés como en chino es 刺身, pero en japonés se lee sashimi y en chino es [cìshēn]. otro ejemplo sería la palabra Toyota, las grafías en japonés y en chino también serían las

mismas, 豊田(tradicional) o 丰田 (simplificado), pero su pronunciación sería [toyota] y [fēngtián].

Podemos ver en estos ejemplos que la pronunciación no interviene en este proceso de extranjerización y que algunas grafías no coinciden exactamente, ya que el japonés se basa en la escritura china tradicional, y la escritura actual de China es la simplificada.

La gran mayoría de los préstamos léxicos del japonés al chino son préstamos gráficos, aun así, existen casos concretos de préstamos fonéticos, por ejemplo, 榻榻米 [tātāmǐ] es un préstamo fonético de tatami.

PRÉSTAMOS DE ACRÓNIMOS

Aquí llamamos préstamos de acrónimos a los préstamos gráficos que provienen de países occidentales, es decir letras occidentales. La influencia de las culturas occidentales ha propiciado el uso de las letras en el sistema de escritura china, especialmente en los productos comerciales o nombres de los establecimientos o empresas. Por ejemplo, marcas nacionales como TCL, Lenovo, Haier, etc. prefieren usar letras en vez de caracteres chino para conseguir una venta más abierta en el extranjero, además también existe un perjuicio sobre los productos nacionales y una sobrevaloración sobre los productos extranjeros, esto también ocurre con la creación de nombres propios de marcas creadas en China, escritas con caracteres chinos y que imitan a los préstamos fonéticos extranjeros).

Dentro de este grupo de acrónimos, podemos clasificarlos en dos tipos: el acrónimo completo y el acrónimo parcial.

El acrónimo completo es el que se refiere al préstamo íntegro de acrónimos e incluye su pronunciación, no incorpora los elementos lingüísticos de la lengua china. Estos préstamos son mucho más cortos y cómodos de decir y de escribir, por ejemplo, DIY, GPS, CEO, DVD, etc.

Y los acrónimos parciales son los formados por letras occidentales que mantienen su pronunciación, junto a elementos de caracteres chinos o números que se rigen por los elementos lingüísticos de la lengua china, complementando así el significado del conjunto. Por ejemplo, Vitamin

C es 维生素C [wéishēngsù], T-shirt es T恤衫 [xùshān], karaoke es 卡拉 [kǎlā] OK , o Mp3 es Mp3 [sān], etc.

PRÉSTAMO GEOLECTAL

Este tipo de préstamo se produce dentro del área que usa la misma lengua común, consiste en el préstamo de algunos vocablos de los dialectos dominantes que finalmente se han estabilizado y usado ampliamente por todos los usuarios.

Podemos encontrar palabras dialectales procedentes del Pekinés, por ejemplo, 碰瓷 [pèngcí] (tocar + porcelana) usado en la jerga de la industria de las antigüedades cuando el vendedor de antigüedades coloca porcelanas frágiles en el medio de la calle y espera a que algún transeúnte las rompa accidentalmente y así poder hacerle chantaje. También se refiere a algunos actos de especulación, extorsión o fraude, por ejemplo, chocarse deliberadamente contra un vehículo de motor para defraudar una indemnización económica. Otro ejemplo de origen pekinés también lo encontramos en 寒碜 [hánchèn] (frío+feo), significa feo de aspecto físico o desvergonzado.

En las palabras provenientes del dialecto Yuè 粵⁴¹¹ también podemos citar a 炒鱿鱼 [chǎo yóuyú] saltar calamares. Su significado en el dialecto Yuè es despedir, ya que cuando se saltea al calamar, éste se encoge y se enrolla, igual que cuando alguien está despedido, que tiene que recoger y enrollar sus cosas para irse. También 山寨 [shānzài] una palabra usada para referirse a villas con vallas u otras fortificaciones defensivas, generalmente se refiere a aldeas que están lejos de la ciudad o del control del gobierno. Actualmente la usamos para hacer referencias a actos de imitación y plagio.

Otro dialecto dominante es el Shanghainés, por ejemplo, la palabra 穿帮 [chuānbāng] (perforar + empeine) que originalmente significa el haber roto o perforado el empeine del calzado, su significado extendido

411 Algunas zonas de las provincias de Guangdong y Guangxi, incluyendo Hong-Kong y Macao

hace referencia al descubrimiento de la verdad ante una mentira. Otra palabra 套牢 [tào láo] (atrapar + prisión) se usaba originalmente para referir a que los fondos de inversión se quedaban retenidos por la caída del precio de las acciones en la bolsa, pero ahora también se usa para decir cuando alguien quiere el divorcio, pero no puede, o cuando se está atrapado en algún asunto y no se puede salir de ello.

Podemos ver que estas palabras de origen dialectal son más divertidas, expresivas y más fáciles de recordar. Además, debido al frecuente movimiento de la población y a la comodidad en la comunicación, este tipo de neologismo geolectal ha crecido mucho en el vocablo chino.

PALABRAS DE NUEVA CREACIÓN

Este tipo de neologismo se produce cuando se utilizan los caracteres y la estructura léxica del propio chino para definir nuevos objetos, conceptos o ideas. Por ejemplo, 代沟 [dài gōu] (generación + zanja) significa brecha generacional, se refiere a las diferencias de pensamiento, valores, aficiones y actitudes ante la vida entre dos generaciones, así como la diferencia entre padres e hijos. 剩女 [shèng nǚ] (sobrante + mujer) se usa para referirse en término general a las chicas solteras de edad avanzada. Según el diccionario Xinhua 新华字典, se refiere también a las mujeres solteras nacidas en los años 70. Este grupo de individuos también reciben el nombre de “3S女郎” 3S es la abreviatura de Single, Senventies y stuck, y 女郎 [nǚ láng] significa señorita joven. 房奴 [fáng nú] (vivienda + esclavo) se refieren a las personas con una gran carga hipotecaria, donde la gran parte de sus sueldos se destina a la hipoteca y no tienen la capacidad de ahorrar o acometer imprevistos.

PALABRAS EXISTENTES CON NUEVAS ACEPCIONES

Son palabras ya existentes en el léxico chino, pero que se les añade una nueva acepción, por lo cual, producen cambios en su significado emocional y en su ámbito de aplicación. Por ejemplo, la palabra 打酱油 [dǎ jiàngyóu] significaba comprar salsa de soja, antiguamente la salsa de soja no se vendía embotellada, la gente llevaba su propia botella a la tienda para llenarla. Y ahora esta palabra se usa principalmente en internet para

referirse a la no intervención de temas delicados, o que el tema no tiene relación conmigo, o que no sé nada, podríamos decir que es el equivalente a que sólo soy un pasajero y no tengo nada que opinar. 菜鸟 [cài niǎo] (comida + párajo) su significado original hace referencia a las aves que se criaban para comer, ahora se usa ampliamente para referirse a aquellos que tienen un menor nivel en algunos aspectos, equivale a novato.

ACRÓNIMOS CHINOS

A medida que se acelera el ritmo de la vida social, la comunicación es cada vez más eficiente, a menudo creamos nuevas palabras reduciendo los signos para ahorrar el tiempo y esfuerzo. Por tanto, las nuevas palabras formadas por abreviaturas aumentan día a día.

En este grupo podemos distinguir dos tipos de Acrónimos, uno formado por las letras occidentales y otro por los caracteres chinos. Este primer grupo, que tiene letras occidentales no hace referencia a los préstamos de acrónimos que hemos mencionado anteriormente, ya que no son extranjerismos.

En el chino mandarín no todas las palabras escritas con letras occidentales son préstamos extranjeros, hay casos que son iniciales de cada sílaba o palabra del sistema de transcripción fonética Pinyin. Por ejemplo: MM es la abreviatura de 妹妹 [mèimei] hermana pequeña o mujer guapa, HSK son las iniciales de 汉语水平考试 [Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì] examen de nivel de chino.

El segundo tipo de acrónimos chinos consiste en la abreviación de nombres colectivos o frases cortas, su formación es coger el primer carácter de cada palabra. Por ejemplo, 博导 es la abreviatura de 博士生导师 director de doctorado; o 申奥 es 申请举办奥林匹克运动会 solicitar la celebración de los juegos olímpicos.

PALABRAS NUMÉRICAS

Este tipo de neologismos se producen y se usan sobre todo en el ámbito cibernético, se refieren básicamente a las palabras formadas por los números árabes, solos o combinados con caracteres chinos o letras. La mayoría son sustantivos. Por ejemplo, 80后 [bā líng hòu] (ochenta después) se refiere a las personas nacidas entre los años 1980 y 1990. 88 [bābā] significa adiós, proviene de la semejante pronunciación de *byebye* en inglés. 520 [Wǔ'èr líng] la pronunciación de estos tres números se parece a 我爱你 [wǒ ài nǐ] que significa *te quiero*. Debido a este significado, incluso se ha establecido el día 20 de mayo como el día de los enamorados⁴¹².

CARACTERÍSTICAS DE LOS NEOLOGISMOS

Los neologismos chinos poseen una serie de características comunes que se adaptan a las condiciones sociales y culturales actuales. Muchas de estas características son los factores que favorecen su rápido crecimiento. A grandes rasgos podemos resumirlas en las siguientes categorías:

NOVEDOSO E INGENIOSO

Una de las características principales de estos neologismos es la novedad e ingeniosidad, que puede ser mostrada en su forma de composición, en su significado o en su ámbito de aplicación.

Por ejemplo, 驴友 [lǔyǒu] (burro + amigo) que proviene de la palabra 旅游 [lǔyóu] (viajar) por su semejante pronunciación y significado, muestra una forma muy novedosa e ingeniosa de llamar a los amantes o compañeros de viaje, especialmente a los mochileros, debido a que los burros pueden llevar mucho peso y trabajar en condiciones muy duras, una capacidad que se considera de orgullo para los apasionados a los viajes.

粉丝 [fēnsī] (harina + alambre) significa originalmente fideos, pero al introducir la palabra anglosajona *fans*, se convirtió en su préstamo

412 En chino las fechas se marcan año, mes, día.

fonético. Esta traducción fonética no es muy exacta, ya que podemos encontrar otros sonidos que se acerca más a la pronunciación original, sin embargo, los usuarios han preferido esta palabra por ser muy ingeniosa y divertida. Además de ella ha derivado la palabra 钢丝 [gāngsī] (acero + alambre) para referirse a los fans más radicales, porque su empeño de apoyar a su ídolo es como el acero.

CONCISO

Debido al principio económico de la lengua, la mayoría de los neologismos tienden a ser simples y concisos, la mayoría de dos sílabas, de tres o cuatro es raro. Esta característica es muy representativa y en especial en los acrónimos o abreviaturas.

Son incontables los ejemplo de ello: 春晚 [chūnwǎn] (primavera + fiesta) abreviatura de 春节联欢晚会 (programa televisivo del año nuevo chino), 医保 [yībǎo] (medico + seguro) abreviatura de 医疗保险, 外企 [wàiqǐ] (exterior+ empresa) de 外资企业 (empresa extranjera) etc. incluso podemos encontrar abreviaturas de una sola silaba, por ejemplo, 汗 [hàn] (sudar/sudor), que ha adquirido un nuevo significado, vergonzoso o ser incapaz de remediar una situación embarazosa.

ALTERACIÓN SEMÁNTICA

Todas las lenguas están en continua evolución, la constante creación de vocablos nuevos sustituye y modifica a los antiguos, y sus neologismos solo pueden estar en un “relativo” estado estable. Siendo esta característica presente sobre todo en las palabras con nuevas acepciones y en préstamos.

Podemos encontrar palabras que han ampliado su significado, tal como 品质 [pǐnzhì] carácter y propiedad de las personas, y la nueva acepción calidad de los productos. Otro ejemplo es el préstamo de fast food 快餐 [kuàicān] inicialmente sólo se refería a la comida rápida y fácil de preparar, pero el idioma chino extrae los conceptos "rápido" y "fácil" y se

refiere además de a la comida rápida, a los fenómenos culturales y sociales que sean de corta duración y de poco valor cultural.

También podemos encontrar palabras que han reducido su significado, por ejemplo, 推出 [tuīchū] significaba sacar las cosas, pero ahora se usa específicamente para decir que se empieza a ofrecer determinados productos;

Y otras palabras que han transformado sus acepciones, tal como 出台 [chūtai] (salir + plataforma) que se usaba en el ámbito de las actuaciones y significaba salir al escenario para actuar, pero ahora se usa en el ámbito político para indicar la salida o la implementación de las medidas políticas; también hay palabras que modifican su significado sentimental, 富豪 [fùháo] era una palabra peyorativa que hacía referencia a personas enriquecidas a través de saquear o explotar a los demás, y sin embargo ahora esta palabra tiene un significado elogioso para referirse a personas con gran riqueza y fortuna.

alta capacidad de derivación léxica

Los neologismos muestran una fuerte tendencia de asimilación en sus formas de composición. Se basa en un cierto patrón de los vocabularios existente, mediante las inferencias y los emplazamientos de algunos morfemas para generar nuevas palabras en cadena.

Por ejemplo, el carácter 吧 [bā] (bar) de la palabra 酒吧 [jiǔbā] (bar de copas) muestra esta alta capacidad de derivación léxica. Esta palabra es un préstamo de la palabra inglesa bar, sin embargo, a partir de ella, surgieron muchas derivaciones, tales como 网吧 [wǎngbā] cyber café, 书吧 [shūbā] bar de lectura, 茶吧 [chábā] tetería, 氧吧 [yǎngbā] bar de oxígeno, 吧女 [bānǚ] camarera, etc. 吧 ya se asocia a su nuevo significado de lugar de ocio. También le pasa lo mismo al préstamo fonético del cantonés taxi 的士 [dīshì], 的 [dī] es una partícula estructural que no tiene significado, y normalmente su pronunciación es [de]. Se han derivado varias palabras con esta nueva acepción: 打的 [dǎdī] (coger taxi), 面的 [miàndī] (taxi de grandes dimensiones, monovolumen), 摩的 [módī] (moto taxi), 的哥 [dīgē] (taxista), etc.

heterogeneidad

La incorporación de los préstamos, acrónimos y números en el sistema léxico chino, han originado una heterogeneidad en la escritura y en la pronunciación. Palabras como U盘 [pán] (usb), B超 [chāo] (ecografía), G8峰会[fēnghuì] (cumbres del G8), mp3, etc., aparecen en pancartas y rótulos comerciales, en periódicos, en revistas y noticias, etc. este hecho ha provocado muchas críticas y ha imposibilitado la conservación de la pureza de la lengua china. Muchos hablantes chinos consideran que estas palabras han invadido al sistema lingüístico chino y se sienten amenazados por su amplio uso, además la gran mayoría de personas de edad avanzada desconocen este sistema de escritura.

Hoy en día en una sociedad globalizada, no podemos rechazar este fenómeno mundial, pero tampoco podemos abusar de él. no sabemos cual es el camino correcto, pero si queremos integrarnos, debemos ser flexibles para poder adaptar nuestra lengua y cultura. Por tanto, es importante establecer unas normas que regulen el uso de este tipo de vocablos en las situaciones de comunicación normales y en los ámbitos técnicos y científicos.

CONCLUSIONES

El vocabulario es el material básico para la construcción del lenguaje, refleja su desarrollo y también marca la amplitud y profundidad del conocimiento además de la comprensión del mundo objetivo.

Respecto a una lengua, cuanto más rico y desarrollado sea su vocabulario, más evolucionada será dicha lengua. Debido a la globalización y a los grandes avances científicos y tecnológicos, los neologismos se desarrollan a una velocidad sin precedentes, enriqueciendo continuamente el vocabulario chino. Ellos representan las características de la época, con características comunes como concisos, ingeniosos, sencillos y expresivos, en consecuencia, la lengua china se vuelve mucho más viva y atractiva.

Hay una gran polémica sobre los neologismos, por un lado, creemos que debemos ser tolerantes con su recepción, porque todos surgen por algún

motivo, seguramente reflejo de algún aspecto de la vida social, por tanto, no debemos tener una actitud negativa hacia ellos; por otro lado, debemos evitar su abuso, de lo contrario obstaculizará la comunicación entre personas de diferentes generaciones y ámbitos.

En definitiva, los neologismos no sólo han enriquecido y avivado el léxico chino, sino que al mismo tiempo han provocado un gran impacto en el sistema léxico chino. Por tanto, el análisis de sus tipologías y de sus características proporcionarán referencias útiles para la construcción de la teoría de su estructura léxica, para la comprensión cognitiva del lenguaje y para su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Che, F. (2015). A summary of the research on Chinese new network words in the past decade. *Journal of Chongqing Technology and Business University*, 32(3), 102-113.
- Chu, Y. F. (2016). Análisis general de las expresiones idiomáticas en el internet en los últimos 20 años. *近二十年网络语言研究综观* *Journal of Zhejiang University of Media and Communications*, 23(5), 104-112.
- Ciruela Alférez, J. J. (2006). El problema de la escritura china y sus repercusiones didácticas. En P. San Guinés Aguilar (Ed.), *La investigación sobre Asia Pacífico en España* (pp. 125-135). Universidad de Granada.
- Diccionario de Oxford Language (2020). Diccionario de la lengua española. <https://www.lexico.com/es/definicion/neologismo>
- Gao, M. K. et al. (1984). *A dictionary of loan words and hybrid words in chinese*. Shanghai Lexicographical Publishing House.
- Gao, Y. (2020). Review on the studies of Chinese loan words in fifty years. *Songliao Journal (Humanities and Social Science Edition)*, 1, 88-93.
- Gómez Capuz, J. (1998). *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos*. Universidad de Valencia.
- Gómez Capuz, J. (2005). *La migración léxica*. Arco Libros.

- Guo, H. J. (2020). A morphological approach to the impact of English loan words on Chinese word formation. *Journal of SjtU*, 10(4), 104-108.
- Hu, W. (2010). El origen y las características de los neologismos chinos 新词新语的来源、特点及产生原因. *Journal of Guangdong Institute of Public Administration*, 22(1), 92-96.
- Lázaro Carreter, F. (1981). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.
- Lai, Y. (2008). The characteristics of english loan words in modern Chinese and the pragmatic motivations. *Chinese Language Learning*, 3, 62-66.
- Li, X. F. (2004). Infiltration of culture by borrowed words into English and Chinese. *Shandong Foreign Language Teaching Journal*, 1, 47-49.
- Masini, F. (1997). The Formation of Modern Chinese Lexicon and its Evolution toward a National Language: The Period from 1840 to 1898. *Journal of Chinese linguistics monograph series*, 6, 1-295.
- Ma, X.M. (2009). English Borrowings in Chinese and its cultural analysis. *Journal of Hubei TV University*, 25(7), 97-98.
- Miranda Márquez, G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28, 51-68.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es>
- Shen, G. H. (2014). A review of Chinese new derivatives. *Journal of Tangshan Teachers College*, 36(1), 41-44.
- Wen, C. L. (2004). El anglicismo en el léxico chino mandarín y en el léxico español: su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7217/>
- Wu, Y. R. (2009). *El origen de los caracteres chinos 汉字寻根*. Shanghai People's Press.
- Xinhua Zidian 新华字典 (2020). *Diccionario online de la lengua China*. <http://xh.5156edu.com>

- Xu, Y.Y. (2019). Recepción de cultura extranjera en China: préstamo, adaptación y extranjerización como procesos lingüísticos e interculturales en el chino mandarín. Editorial Académica Española.
- Yang, X. P. (2007). Análisis de los extranjerismos en la lengua china 汉语外来词研究. Shanghai People's Press.
- Yu, Y. H. (2021). On the study of new words 论新词语研究. recuperado el 10 enero 2021, de <http://www.huayuqiao.org/articles/yuyunhai/yyho3.htm>

NUEVAS HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE JURÍDICO: ELABORACIÓN DE UN GLOSARIO JURÍDICO AUDIOVISUAL

ALBERTO HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN
Universidad Rey Juan Carlos

ESTHER GONZÁLEZ HERNÁNDEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En la presente aportación presentamos un proyecto que pretende desarrollar un nuevo recurso electrónico con el que tratamos de lograr que los estudiantes de los grados universitarios en Derecho alcancen una adecuada competencia en el nivel léxico del lenguaje jurídico, que en un futuro inminente en algunos casos constituirá su principal instrumento de comunicación, formal y funcional. Este proyecto, pues, está pensado para la generación de herramientas audiovisuales, lo que consideramos será un mayor atractivo para los estudiantes, amén de su mejora y adaptación a los actuales tiempos de imparable profusión de TICs.

Los estudios sobre el lenguaje jurídico tradicionalmente han sido abordados por expertos lingüistas o profesionales del ámbito del derecho desde planteamientos teóricos y metodológicos propios de sus respectivas disciplinas. Entre otros, son dignos de mención los de B. Aguirre Beltrán & M. Hernando de Larramendi (1997), E. Alcaraz Varó & B. Hughes (2002), M. Álvarez (1997), K. L. Bathia (2010), J. Bayo Delgado (2001), H. Castellón Alcalá (2000), M. Coulthart & A. Johnson (eds.) (2019), H. D. Fisher (2002), M. Galdia (2009), G. Grewendorf & M. Rathert (2009), A. Hernández Gil (1986 y 1989), L. A. Hernando Cuadrado (2003), J. R. Hietala & R. James (2014), D. Mellinkoff (2012), J. Olsson & J. Luchjenbroers (2013), M. Ortiz Sánchez & V. Pérez Pino (2002), J. Prieto de Pedro (1991), M.^a C. Sánchez Montero (1996), P.

M. Tiersma (1999), P. M. Tiersma & L. M. Solan (eds.) (2012), J. Vecina Cifuentes (dir.) (2001) y A. Wagner & S. Cacciaguiddi-Fahy (2008).

El tratamiento exhaustivo de este lenguaje de especialidad (Tiersma, 1999) únicamente es posible, a nuestro juicio, si se realiza de forma interdisciplinaria, coordinada y colaborativa entre especialistas de ambas ramas del saber (López Samaniego, 2006) —práctica que no predomina aún en nuestra tradición, y que los autores de la presente contribución practicamos desde hace años, como puede observarse en González Hernández y Hernando García-Cervigón (2011a y 2011b), y Hernando García-Cervigón y González Hernández (2011)—. En esta línea han empezado a trabajar recientemente la Real Academia Española y el Consejo General del Poder Judicial, cuyo acuerdo suscrito en 2014 para elaborar textos destinados a mejorar la claridad del lenguaje jurídico ha dado sus primeros frutos (RAE y CGPJ, 2016 y 2017).

Nosotros, en las páginas que siguen, pretendemos aportar modestamente un elemento que ayude en este propósito con la participación activa de los alumnos tanto de los grados relacionados, en cualquier variedad, con las Ciencias Jurídicas, como también los grados de las ciencias propias de la lingüística, pues la adecuada expresión en lenguaje técnico, en este caso, el lenguaje jurídico debería ser un saber transversal, al menos, para estas dos ramas de conocimiento. Los futuros juristas deben mejorar en el uso y comprensión del lenguaje jurídico, pero los especialistas en la lengua y la comunicación también deben conocer ciertas particularidades del lenguaje técnico-jurídico.

Hemos de señalar que el discurso jurídico escrito presenta un estilo propio, forjado a través de los siglos, que podemos calificar de *barroco*. Su configuración lingüística requiere una gran pericia expositiva, léxico-semántica y gramatical por parte del redactor jurídico, y la experiencia demuestra que en pocos casos se da. El resultado es un lenguaje aparentemente culto, pero realmente plagado de errores en estos tres niveles lingüísticos, que en ocasiones se muestra y resulta incomprensible. La mejor solución, como advierte J. Bayo Delgado, reside en “la simplificación, que evita errores y potencia la claridad” (2001: 37-37).

De los tres tipos de unidades léxicas que se registran asiduamente en los textos jurídicos, las que pertenecen a la lengua estándar y se interpretan según sus reglas (*escrito*), las que pertenecen a la lengua estándar y se interpretan según la terminología jurídica y sus reglas (*tenedor* ‘persona que posee algo’) y las específicamente jurídicas, muchas de ellas empleadas por extensión en la lengua común (*cobecho* ‘delito consistente en sobornar a un juez o a un funcionario en el ejercicio de sus funciones, o en la aceptación del soborno por parte de aquéllos’), los estudiantes con frecuencia encuentran dificultades para aprehender la terminología de los dos últimos tipos con las limitaciones que ello implica en la interpretación y elaboración de textos. El empleo de siglas aceptadas y conocidas, como ONU o INEM, no plantea ningún problema para la comprensión del texto jurídico por parte del ciudadano medio. Sin embargo, cuando hacen referencia a leyes o instituciones más específicas y desconocidas, como DSM, LAJG o LOTJ, convendría obviarlas o reproducir íntegramente cada uno de sus componentes, o incorporar al texto su significado, entre paréntesis o a pie de página.

En los textos judiciales se tiende al empleo de palabras polisílabas con la pretensión de adoptar una apariencia más jurídica, cayéndose en ocasiones en la incorrección. Por ejemplo, en numerosas sentencias se advierte la presencia del término *properabilidad* en lugar de *prosperidad*, sustantivo deverbal derivado de *prosperar*, que incluye el sentido de ‘desarrollo favorable’, por lo que no requiere la presencia de ningún elemento afijal diferente que no aporte nada nuevo y, por el contrario, revela un exiguo conocimiento de la norma. El alargamiento de frases persiguiendo erróneamente un mayor prestigio es otra de las constantes en los textos jurídicos. Gran parte de las fórmulas consignadas en ellos no son eficaces al no significar prácticamente nada por tener un carácter meramente expletivo o reiterativo.

En los textos legales, producidos por un emisor institucional y dirigidos a un destinatario general o no predeterminado, suele hacerse referencia a los actores a través de apelativos deverbales que los engloban dentro de una determinada categoría jurídica (Muñoz Machado [dir.], 2017: 5-6), fenómeno que afecta también a las autoridades, a las que se acostumbra aludir mediante el nombre del cargo que desempeñan. La orientación

genérica de las normas se potencia asimismo con sustantivos verbales (Alcaraz Varó y Hughes, 2002: 29-31; RAE-ASALE, 2009: 337-504, y 2011: 44-48; Muñoz Machado [dir.], 2017: 6 y 66-68) y con vocablos o segmentos —participios o adjetivos— sustantivados (Alarcos Llorach, 1994: 81; Alcina y Blecua, 2011: 553-554 y 557).

Con asidua frecuencia, se recurre al circunloquio —censurado a menudo por los normativistas—, constituido por la combinación de un verbo y un elemento de naturaleza nominal (Alcaraz Varó y Hughes, 2002: 29-31; Muñoz Machado [dir.], 2017: 104-105). Por otro lado, el sintagma preposicional *de aplicación* es utilizado en numerosas ocasiones por el adjetivo *aplicable*. Junto a las palabras con significado léxico, que remiten a conceptos a partir de los cuales pueden identificarse los referentes, se utilizan palabras de significado gramatical con voluntad de estilo, propias, más bien, de la lengua escrita, que, como tales, frente a las anteriores, “indican de manera abstracta el modo en que hay que combinar entre sí los conceptos” (Escandell Vidal, 2012: 29).

Al ser el español una lengua románica —procedente del latín— y su Derecho estar basado en el romano, no es de extrañar que el texto jurídico contenga de vez en cuando latinismos —crudos, escritos en cursiva y sin tilde— (Alcaraz Varó y Hughes, 2002: 32-35; Hernando García-Cervigón y González Hernández, 2011: 383-384; Muñoz Machado [dir.], 2017: 52-53). Por tanto, en este tipo de discurso se registran particularidades en la configuración del mensaje heredadas de inveteradas rutinas que, si bien poseen pretensión cultista en muchos casos, no resultan fácilmente inteligibles por nuestros alumnos ni por los ciudadanos en la mayoría de las ocasiones.

Desde hace varias décadas la preocupación de los países democráticos occidentales por renovar el lenguaje jurídico y el de la Administración en general es palpable. Desde que en Francia se creó el *Comité de Simplification du Langage Administratif* (COSLA), en Alemania, Dinamarca, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, México o Nueva Zelanda se han tomado medidas para que los escritos que se dirigen a la ciudadanía se alejen de fórmulas complejas. En la misma línea se sitúan las políticas

de fomento de la claridad del lenguaje jurídico que ha venido estimulando la Cumbre Judicial Iberoamericana.

La nueva Ley de Enjuiciamiento Civil, en su art. 209, proporciona *reglas especiales sobre forma y contenido de las sentencias*; en el art. 399 de la misma ley se formulan las reglas formales de la demanda y su contenido, que también son de aplicación a la contestación, por remisión al art. 405. En ellos se pone de relieve la numeración, la claridad, la concisión, la precisión, el orden y la separación, que apuntan a la idea de acabar con la técnica de las frases largas, sin emplear puntos ni seguir un esquema previo.

La simplificación procedimental se consigue mediante la eliminación de reiteraciones, la subsanación de insuficiencias de regulación y con una nueva ordenación de los procesos declarativos, los recursos, la ejecución forzosa y las medidas cautelares. En consonancia con ello, en todo momento se procura utilizar un lenguaje

que, ajustándose a las exigencias ineludibles de la técnica jurídica, resulte más asequible para cualquier ciudadano, con eliminación de expresiones hoy obsoletas o difíciles de comprender y más ligadas a antiguos usos forenses que a aquellas exigencias. Se elude, sin embargo, hasta la apariencia de doctrinarismo y, por ello, no se considera inconveniente, sino todo lo contrario, mantener diversidades expresivas para las mismas realidades, cuando tal fenómeno ha sido acogido tanto en el lenguaje común como en el jurídico (2019, EM, IV).

2. OBJETIVOS: NUEVAS FORMAS DE PRENDIZAJE DEL LENGUAJE JURÍDICO Y ACTUALIZACIÓN DEL CLÁSICO GLOSARIO

Para el aprendizaje de la terminología jurídica, tradicionalmente ha sido acudir al clásico uso del diccionario que se complementaba con la consulta de enciclopedias jurídicas, que, sin embargo, a la vista de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación, tanto teóricos como de resolución de casos prácticos por los estudiantes de los primeros cursos de los grados con contenido jurídico en sus diferentes modalidades.

El porqué, desde un punto de vista empírico, es sencillo. En el caso de los diccionarios de uso cotidiano, estos no llegan a concretar matices

jurídicos en la mayoría de los casos. Pongamos un ejemplo: según la RAE, el término *mueble* se define como

Del lat. *mobilis*.

1. adj. Dicho del patrimonio o de la hacienda: Que se puede mover.
2. m. Cada uno de los enseres movibles que sirven para los usos necesarios o para decorar casas, oficinas y todo género de locales.
3. m. Heráld. Cada una de las piezas pequeñas que se representan en el escudo, tales como anillos, lises o besantes.
4. m. pl. bienes muebles.

cama mueble

Como podemos comprobar, tan solo alude a su utilización en el lenguaje jurídico bajo la expresión *bienes muebles*, pero no lo explica aquí, sino que remite al lema *bien*. En otros casos, se acerca a la explicación, pero con imprecisiones importantes para la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, como podremos comprobar en un ejemplo posterior, cuando analicemos el término *garantía*. Por su parte, en el caso de las enciclopedias jurídicas, la explicación está para explicar determinados términos jurídicos que frecuentemente resultan igualmente incomprensibles para los estudiantes.

Por estas razones, para el aprendizaje e integración intelectual del lenguaje jurídico, con nuestra propuesta no tratamos de ofrecer un clásico diccionario o una enciclopedia jurídica, sino una herramienta audiovisual —en el entorno digital, caracterizado por la potenciación de la interactividad, se han difuminado los límites tradicionalmente establecidos entre los sistemas de comunicación— que se pretende integrar tanto en el Campus Virtual de la Universidad Rey Juan Carlos como en redes sociales de uso más que habitual de los estudiantes.

Se busca ofrecer una vía de fácil, cómoda, rápida y de universal acceso para los alumnos de esta universidad, que les ayude en el aprendizaje y en la obtención de mejores resultados en la evaluación continua de las competencias adquiridas y desarrolladas con esta metodología en el terreno del léxico. Se presentará en formato de ficha para después elaborar un podcat audiovisual por cada término, dado que esta modalidad es la que mejor se adapta a los objetivos apenas planteados.

Pretendemos, en definitiva, ofrecer recursos que se adapten a las verdaderas necesidades de los estudiantes, a través del valor añadido que posibilita la interacción con ellos, verdaderos autores y usuarios del glosario, la simplificación y adecuación lingüística de los términos que garantice su comprensibilidad y la actualización permanente de esta herramienta de consulta imprescindible y constante para los futuros graduados, junto con la tutorización del profesorado especializado que evite demasiada coloquialidad en la exposición. El objetivo, pues, es concretar ese punto de equilibrio en que el estudiante entienda el concepto, término o expresión jurídica, pero, a la par, se adecue la explicación de los términos a las necesidades de corrección jurídica.

Es frecuente que los alumnos se refieran a la *interpretación análoga* como interpretación *analógica*, al derecho al *habeas corpus* como derecho al *avis corpus*, a la necesidad de una *segunda instancia* bajo la errónea referencia a la *segunda estancia* o el *trabajo en especie* por *trabajo en especia*, o al empleo de la forma *testiga* en lugar de *testigo* (RAE-ASALE, 2005: s. v. *testigo*), por citar algunos casos. Este tipo de dificultades no solo se advierten en las pruebas de evaluación, de donde extraemos los ejemplos anteriores, sino también en el desarrollo habitual de las clases, en las que no resulta extraño que los estudiantes pregunten por el significado de unidades léxicas como *exonerar*, *indultar*, *discrecionalidad*, *arbitrariedad*, *interdicción* y muchas otras.

De esta manera, podemos citar muchos más que resultan preocupantes, pues demuestran a diario, en las sesiones lectivas, los problemas de los estudiantes recién llegados a la Universidad en el aspecto de la lectura comprensiva, fundamentalmente por las manifiestas carencias de vocabulario, no solo jurídico, sino también de uso habitual. Así, y solo a título meramente ejemplificativo, los estudiantes preguntan el significado de términos como *vincular*, *institución*, *vínculo*, *rectificar*.

A ello se une la confusión con otros términos similares que son de uso frecuente en ámbitos jurídicos, como *rectificar* por *ratificar*, *suspender* por *anular*, *invertir* por *embestir*, *referéndum* por *refrendo*, etc. O, incluso, recurren a la invención de nuevos términos; por ejemplo,

consultativo por *consultivo*. No digamos ya la comprensión de abreviaturas como *Excmo*, entre otras.

Con estos mimbres, la enseñanza del lenguaje jurídico, cada curso académico que pasa, es más compleja y dificultosa, ralentizando de un modo preocupante las explicaciones en las sesiones lectivas del contenido del programa docente por la incompreensión de las explicaciones en que se utilizan términos o expresiones del tipo de *incoar*, *unidad jurisdiccional*, *consuetudinario*, *legislación positiva*, *litigar*, *tutela*, *disposición normativa*, etc., teniendo que recodarles frecuente y sorprendentemente el uso del diccionario como primera herramienta para la comprensión del lenguaje, amén de otras y la recomendación de la habitualidad en la lectura de textos de contenido preferente jurídico.

Con ello no pretendemos poner de relieve la falta de conocimiento de las convenciones ortográficas o la confusión entre figuras jurídicas afines, como *querella* o *demanda*, sino una manifiesta carencia de los estudiantes de los primeros cursos de los diferentes grados en que se imparten asignaturas jurídicas de unos conocimientos básicos sobre la especificidad del discurso jurídico y su terminología, que les permita acometer con una mínima de garantía de éxito sus estudios universitarios; una carencia de competencia en el nivel léxico de este lenguaje de especialidad que redundan en detrimento de los resultados académicos de los estudiantes. Es más, un mínimo de vocabulario de uso habitual que les permita desarrollar sus habilidades de comunicación escrita y oral, que son uno de los objetivos a conseguir por el actual Espacio Europeo de Educación Superior, que lo considera como competencias generales a todos los graduados europeos.

3. METODOLOGÍA Y DISCUSIÓN

Tal circunstancia ha sido comprobada por los profesores integrantes del grupo de innovación docente ARCODE, de la Universidad Rey Juan Carlos, como atestiguan sus trabajos previos sobre los nuevos métodos de enseñanza en las ciencias jurídicas y, más concretamente, sobre el aprendizaje del lenguaje jurídico de acuerdo con la especificidad de su discurso. Para su realización, aplicamos una metodología sencilla que gira en torno a las siguientes fases:

- I. Selección de los términos jurídicos: para ello, nuestro campo de trabajo, es decir, nuestro laboratorio no es otro que las sesiones lectivas en donde surgen las dudas y los docentes podemos constatar las dificultades de comprensión, aparte de las pruebas de evaluación, como ya hemos mencionado con anterioridad. Una vez, detectadas las dificultades, procuramos adaptar las explicaciones de algunos términos de especial importancia, empezando la terminología en las explicaciones del término. Por ejemplo, para la explicación del término *garantías* que tiene ciertos matices en su significado jurídico, la exposición del mismo comienza del siguiente modo:

Capítulo IV, Título I: De las garantías de las libertades y derechos fundamentales

- Garantías (DRAE): 1. f. Efecto de **afianzar** lo estipulado.
2. f. Fianza, prenda.
3. f. Cosa que **asegura y protege** contra algún riesgo o necesidad.
4. f. Seguridad o certeza que se tiene sobre algo. *Lo hizo con la garantía de que no se producirán complicaciones.*
5. f. Compromiso temporal del fabricante o vendedor, por el que se obliga a reparar gratuitamente algo vendido en caso de avería.
6. f. Documento de **garantía** de un producto.
garantías constitucionales
1. f.pl. Derechos que la Constitución de un Estado reconoce a todos Los ciudadanos.
de garantía, o **de garantías**
1. locs. adjs. Que ofrece confianza.

Explicación de la terminología según el diccionario de la RAE, que pasa, en una segunda fase, del significado usual en el lenguaje cotidiano a en las particularidades jurídicas:

Garantía=lo que afianza, protege y asegura
Referido a derechos fundamentales= lo que los protege y asegura su cumplimiento.

Un ciudadano ¿cómo puede oponerse frente a la que considera una detención ilegal o que exceda del máximo constitucional?

Art. 17 CE: "Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, sino con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley.

2.La detención preventiva no podrá durar más del tiempo estrictamente necesario para la realización de las averiguaciones tendentes al esclarecimiento de los hechos, y, en todo caso, en el plazo máximo de setenta y dos horas, el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial.

3.Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención, no pudiendo ser obligada a declarar. Se garantiza la asistencia de abogado al detenido en las diligencias policiales y judiciales, en los términos que la ley establezca".

Es este el modo que nos permite llegar al "meollo jurídico" con cierta información terminológica de partida, expresada de un modo lo más comprensible posible, que garantice que los, estudiantes, por lo menos, entiendan las cuestiones prácticas que tienen que resolver.

Art. 17.4 CE: "La ley regulará un **procedimiento de «habeas corpus»** para producir la inmediata puesta a disposición judicial de toda persona detenida ilegalmente. Asimismo, por ley se determinará el plazo máximo de duración de la prisión provisional"



Garantía judicial  Garantías extrajudiciales

Artículos 53, 54, 161, 167 y 168 CE

Esta primera fase, es fundamental para poder pasar a la segunda, que se centra ya en la composición del glosario virtual.

2. Redacción y composición del glosario virtual, que se articulará en torno a
 - a) la constitución de grupos de trabajo por parte de los integrantes del grupo ARCODE, y muy en concreto, uno referido al lenguaje inclusivo, coordinado por el profesor Alberto Hernández García-Cervigón. Sin olvidar otros, como los términos procesales que contienen un especial grado de dificultad para los estudiantes.
 - b) la coordinación jurídica y terminológica: en este caso, realizamos frecuentes reuniones del equipo ya sea presenciales o virtuales, dada la situación sanitaria, en que aplicamos y hacemos uso de las ventajas del análisis interdisciplinar. De ahí que el grupo ARCODE no solo esté integrado por juristas sino también por especialistas en lengua española.
 - c) la redacción del glosario y su traducción: en la redacción definitiva del glosario es importante recordar la colaboración con el estudiante que, a través de sesiones de tutorización, nos va advirtiendo de las dificultades de entendimiento y del mejor modo de comprensión de determinados términos.
3. Trasmisión de resultados, a través de la integración del Glosario en el Campus Virtual de la URJC pero también por su universalización en las redes sociales propias del grupo Arcode:
 - Facebook: ARCODE *El arte de contar el Derecho*: Grupo de Innovación Docente, Universidad Rey Juan Carlos
 - Youtube: `arcode_urjc`
 - Twitter: `@arcode_urjc`
 - Instagram: `@arcode_urjc`
4. Evaluación de resultado y actualización del Glosario, según las nuevas necesidades que vayan surgiendo y apreciándose en las sesiones lectivas por los docentes miembros del grupo.

La primera fase, la selección de los términos jurídicos, es la más determinante, a nuestro juicio, la llevamos a cabo atendiendo a la relevancia y frecuencia de uso de las unidades léxicas, a las dificultades que plantean

a los estudiantes y a su adscripción a las diversas áreas de especialización del Derecho. Esta es la etapa de mayor interactividad entre profesores y estudiantes. Se realiza a partir de las incorrecciones y dificultades que estos adviertan en la documentación elaborada por legos en Derecho a través del análisis e interpretación de las incorrecciones terminológicas de carácter jurídico detectadas en los medios de comunicación, y a partir de los errores que adviertan los docentes o durante el periodo lectivo en la corrección de las diferentes pruebas de evaluación fijadas en las guías docentes de las diferentes asignaturas de contenido jurídico.

Asimismo, tenemos en cuenta las sugerencias y propuestas que los estudiantes les formulan presencialmente o a través del Campus Virtual. En este sentido, se trata de una metodología también implantable en la docencia *online*. La herramienta WebCT (*Web Course Tools*) utilizada en el Campus Virtual de la URJC permite la consecución de estos objetivos a través del adecuado manejo de los subgrupos de herramientas diseñadas para desarrollar rápidamente cursos en línea, como las páginas personales (*home pages*) para los alumnos, foros de discusión, correo electrónico, chat, exámenes, autoevaluaciones, tareas, block de notas, tablero interactivo... Esta plataforma nos permite que la necesaria interactividad que ha de tenerse con los estudiantes para la configuración del glosario se adapte a sus necesidades formativas a través de la detección de sus limitaciones terminológicas y de la posibilidad de un canal de comunicación directa con los docentes. Para llevar a cabo esta tarea, se emplearán los elementos que la plataforma WebCT ofrece, pues, si bien resulta imprescindible el contacto directo con los estudiantes, ahora nos hallamos ante un tipo de comunicación más directo y que se efectúa con mayor rapidez.

Con carácter preferente, las herramientas de comunicación que la plataforma virtual y los actuales plataformas de enseñanza online, nos ofrece para comunicarnos con los estudiantes son el correo electrónico, que permite la interacción individual, a través de la cual los estudiantes pueden realizar sugerencias o consultas particulares, y las salas de discusión o chats, que posibilitan la comunicación síncrona con quienes se conectan en ese momento a la sala mediante mensajes de texto cortos, lo que supone la posibilidad de realización de sesiones de tutoría en pequeños

grupos con el tutor o personalizadas. Constituyen, por tanto, formas de interacción colectiva, que podrán combinarse con los Faqs o preguntas frecuentes, archivos para los grupos de discusión que contienen preguntas y respuestas confeccionadas normalmente por los nuevos usuarios.

Además, contamos con foros públicos de discusión, cuyo papel principal consiste en poner en común anotaciones, comentarios, preguntas y discusiones sobre la adecuación de la definición a las necesidades de los estudiantes desde la consideración de la necesaria simplificación terminológica. Por esta vía se proporciona al equipo de profesores una interesante forma de comunicarse con los estudiantes que permite la retroalimentación formativa entre ambos grupos en pro de la adecuación terminológica del glosario a las necesidades de los futuros graduados. En definitiva, se trata de que los estudiantes puedan plantear sus dudas acerca del significado de los términos jurídicos explicados en clase o extraídos de los diferentes documentos de trabajo en la asignatura de que se trate.

Todas estas herramientas resultan muy útiles para la buena identificación de las carencias formativas de los estudiantes según la asignatura y el curso al que pertenezcan y, por ende, una adecuada selección terminológica, ya que los profesores contarán con la información necesaria para poder proceder a dicha identificación.

En la segunda fase, redacción y composición del glosario, partimos de la configuración de tres grupos de trabajo, correspondientes a los tres grandes campos de especialización de las disciplinas jurídicas:

- a) Derecho Público, en el que se circunscriben las áreas de Derecho Constitucional y Derecho procesal, fundamentalmente.
- b) Derecho Privado.
- c) Derecho Mixto, esto es el Derecho del Trabajo.
- d) Lenguaje inclusivo.

A continuación, procederemos a la coordinación de los cuatro grupos de trabajo, para lo que prestamos especial atención en los siguientes aspectos:

- a) Coordinación jurídica entre asignaturas, llevada a cabo por la directora del proyecto, con la que pretende garantizarse la adecuada conceptualización de las unidades léxicas pertenecientes a esta rama del saber.
- b) Coordinación terminológica, efectuada por el especialista en Lengua Española, que velará por la adecuación técnica de los términos recogidos en el glosario, poniendo el foco en el grado de simplificación y comprensibilidad de las definiciones. En esta fase es primordial la colaboración entre los profesores especialistas en Derecho y los de Lengua Española especializados en lenguaje jurídico.
- c) Composición del glosario, de acuerdo con el formato de podcast, que incluirá las correspondientes interrelaciones terminológicas entre figuras jurídicas afines, ejemplos de uso correcto e incorrecto extraídos de documentos jurídicos o de los medios de comunicación y el nivel de especificidad de los términos que así lo requieran con respecto al significado con el que son empleados en la lengua estándar, entre otros.
- d) Traducción del glosario para su aplicabilidad a la enseñanza universitaria bilingüe.

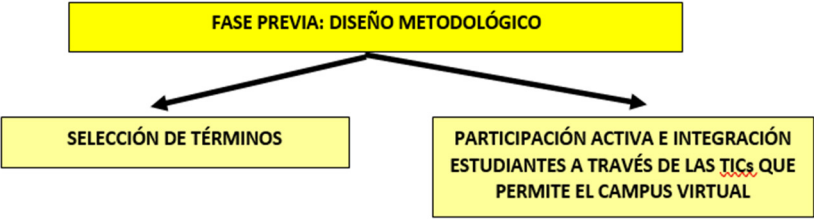
Más adelante, llevaremos a cabo la difusión de los resultados a través de la integración del glosario en el Campus Virtual de la URJC y su *universalización* para garantizar la disponibilidad del material y el acceso a esta herramienta a los estudiantes de las universidades madrileñas.

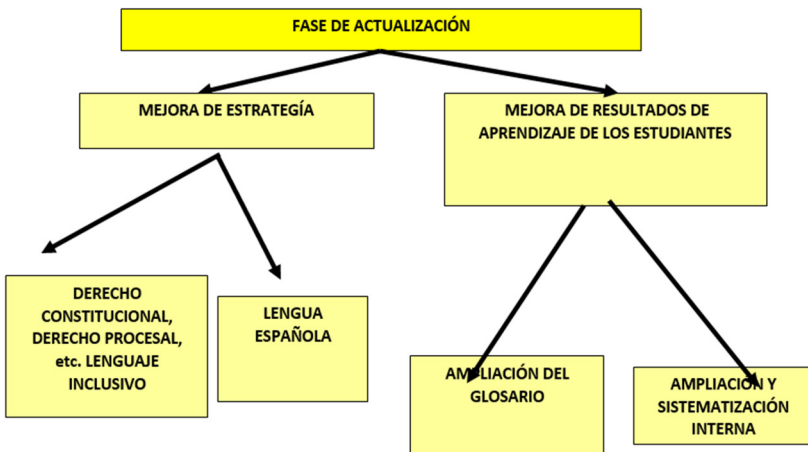
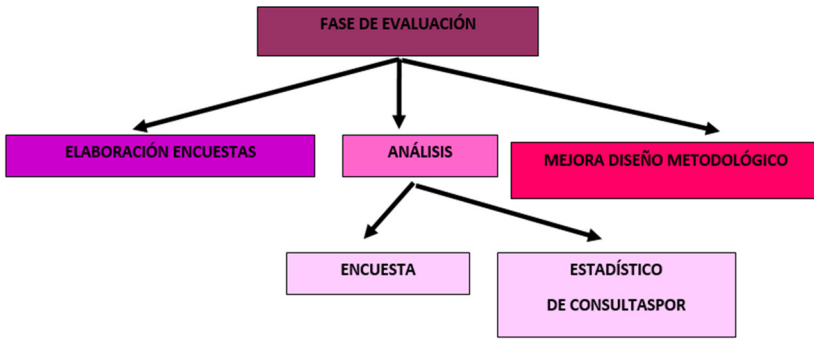
Posteriormente, tenemos previsto realizar encuestas entre los agentes implicados, profesores y estudiantes, para conocer su nivel de satisfacción en relación con la utilidad de la herramienta, así como su opinión, al ofrecérseles la posibilidad de que realicen de propuestas de mejora; analizar las encuestas y elaborar estadísticas de consulta; y, si procediese a tenor del análisis de los datos obtenidos, realizar enmiendas que contribuyan a mejorar el diseño metodológico del glosario.

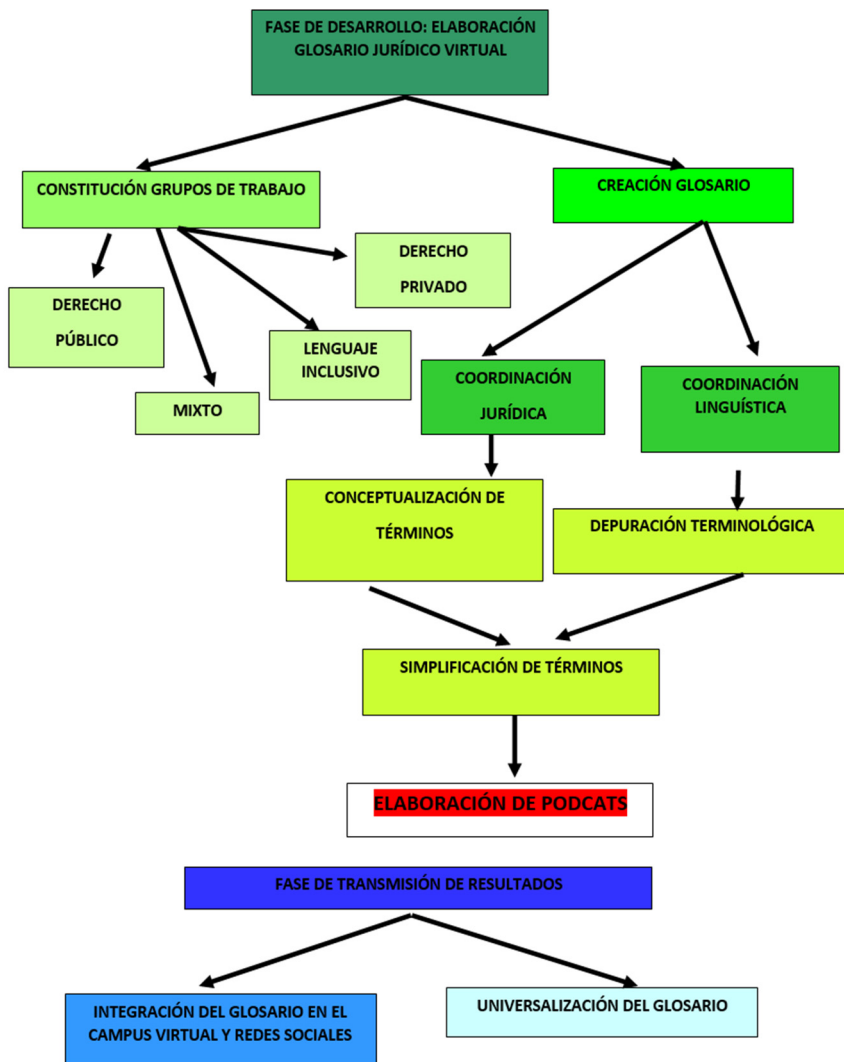
En la última fase, actualizaremos el glosario en pro de la garantía de universalización de esta herramienta. En nuestro caso, es imprescindible

dada la necesidad dada la necesidad de que el glosario se desarrolle desde una perspectiva transversal que contribuya a la mejora de la estrategia docente y de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Tenemos previsto que la ampliación del contenido del glosario se desarrolle en fases sucesivas, correspondientes a los diferentes cursos académicos. Esta ampliación del glosario virtual guardará relación con su subdivisión y sistematización interna, en función de si nos hallamos ante las materias de Introducción al Derecho, Ciudadanía y Derechos fundamentales, Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Comunitario, El Derecho del Proceso, Administración Pública y Acceso de los Ciudadanos, Derecho Registral, Derecho de la Propiedad Intelectual, Derecho Mercantil y Estructuras Empresariales, etc.

De forma gráfica, las fases metodológicas genéricas en que se estructura el proyecto son las siguientes:







4. RESULTADOS

A continuación, exponemos que en la actualidad estamos en fase de nueva selección de terminología con participación activa del alumnado. Así incluimos algunos de los ejemplos realizados por los estudiantes con su correspondiente autoría:

Injuria⁴¹³: viene del latín *iniuria* ('injusticia, acto que no se atiene a derecho'), está formada por el prefijo *in-* y el sufijo de cualidad *-ia*, sobre la raíz de la palabra *ius, iuris* (derecho). Por *injuria* nos referimos a 'aquellas acciones que implican la imputación de acciones no verídicas que deterioran el honor, la dignidad, reputación, etc., de una persona'. Los difusores de esta información tienen la intención de dañar a dicho sujeto, es decir, sus actos son a conciencia. Las injurias se regulan en los artículos 208 y siguientes del código penal y existen tres tipos: graves, menos graves y leves. Para esta diferenciación se establecen algunas pautas en función de la persona afectada y de si las injurias se cometen a través de internet. Asimismo, se consideran más graves aquellas injurias realizadas con publicidad, es decir, propagadas por medio de la imprenta, la radiodifusión o por cualquier otro medio de eficacia semejante.

Calumnia: viene del latín *calumnia*, y esta del verbo *caluor* que significa 'engañar', el cual viene del griego *kalio*, que significa 'cubrir'. Por *calumnia* nos referimos a la 'atribución de un delito a un sujeto hecha a sabiendas de su falsedad'. Las calumnias se regulan en los artículos 205 y siguientes del código penal. Existe, al igual que las injurias, una diferenciación en cuanto al delito. Por una parte, tenemos el *básico* y, por otra, el *agravado*, que pasa por hacer publicidad de la calumnia en cuestión. Para que se constituya la pena por este delito, la imputación ha de ser totalmente falsa; si no lo es y el acusado prueba la veracidad de su imputación, quedará exento de pena. Por último, la imputación ha de ser de hechos concretos y ha de recaer sobre persona determinada o determinable.

⁴¹³ Esta entrada, junto con las de *calumnia* y *citación (judicial)*, han sido realizadas con la colaboración de Rocío Fernández Balboa, del Grado en Comunicación Audiovisual.

Citación (judicial): viene del latín *citatio* y significa ‘acción y efecto de señalar la hora y lugar para reunirse con alguien’. Está compuesta por la voz *citare* (‘impulsar, mover’), más el sufijo *-ción* (‘acción y efecto’). La citación judicial es una notificación realizada por el juzgado en la que se recoge una orden dirigida a un sujeto para que se persone en una fecha y en una hora concreta en su sede. Puede ir dirigida tanto a un investigado, como a un perito, a un testigo o a un querellante. Existe una clasificación de las citaciones en base a que contengan o no una fecha determinada para la comparecencia de la persona a la que va dirigida: la *citación a fecha*, en la cual se especifican tanto la hora como la fecha a la que debe comparecer la persona citada, y la *citación a término*, que establece un plazo de tiempo durante el cual la persona podrá comparecer en el lugar expresamente señalado.

Incoar⁴¹⁴: es una palabra docta, es decir que se utiliza exclusivamente en terminología gramatical, jurídica y administrativa. Este término se define como la ‘realización de los primeros trámites o pasos que lleva un proceso, pleito, actuación oficial o expediente. Es decir, comenzar unas actuaciones judiciales’.

Disposición⁴¹⁵: es un precepto o enunciado, contenido dentro de un texto jurídico que tiene forma de párrafo o de artículo. Contiene una norma que solo se manifiesta como tal al interpretar la disposición, adquiriendo, entonces, valor normativo y convirtiéndose en una norma. A pesar de que en numerosas ocasiones los términos *disposición* y *norma* se utilizan indistintamente, llegándose al punto de considerarlos sinónimos entre sí, es importante saber la diferencia entre ambos.

Jerarquía normativa: La jerarquía normativa es un principio recogido en la Constitución Española que establece relaciones de entre las normas que componen el ordenamiento jurídico. Debido a esta jerarquización, nos encontramos ante normas que ocupan un rango superior o inferior.

⁴¹⁴ Este término, junto con el de *jerarquía normativa*, han sido realizados con la colaboración de Natalia de Manuel de Martín, del Grado de Derecho y Dirección y Administración de Empresas.

⁴¹⁵ En la elaboración de término, junto con el de *jerarquía normativa*, que aparece justo a continuación, ha participado Sergio Capilla Jiménez, alumno del Grado de Derecho y Dirección y Administración de Empresas.

Es muy común representar gráficamente esta jerarquía mediante una pirámide en cuya cúspide se encuentra la Constitución, al ser la norma suprema. Las consecuencias de esta jerarquización es la obligada aplicación de la norma superior en asuntos donde dos o más leyes puedan aplicarse; el principio de jerarquía normativa dispone que lo establecido por una norma de rango inferior no puede contradecir lo establecido por otra de rango superior. De ser así, la norma de rango inferior carecerá de validez, tal y como establece el artículo 1.2 del Código Civil, redundando irremediabilmente en la aplicación de rango superior.

Jerarquía normativa⁴¹⁶: Es un principio que recoge el rango de superioridad que ocupan unas normas frente a otras. Esta jerarquía proporciona un criterio para poder dar solución a normas contradictorias de distinto rango. Normalmente, se representa a través de una pirámide que se denomina “Pirámide de Kelsen”. Estos “escalones” muestran la relación existente entre las normas o leyes que componen un sistema jurídico basándose en un principio de jerarquía. Esto quiere decir que una ley que se encuentra por debajo no puede contradecirse con otra que esté por encima, ya que la misma no tendría efecto jurídico. Este principio se recoge en el art 1.2 de la Constitución Española⁴¹⁷.

Tutela⁴¹⁸: es una relación que se crea para que una persona pueda hacerse responsable de otra. Así el tutor, nombrado por un juez, será quien obre por ellos. Existen diferentes casos en los que las personas pueden ser tuteladas, estos son los siguientes. Los menores no emancipados, que no estén bajo patria potestad, es decir, menores que no son legalmente adultos y que sus padres no poseen su capacidad de obrar, menores en desamparo o desprotegidos y los incapacitados judicialmente. Su finalidad principal es la protección de quién no tiene plena capacidad de obrar y está regulado en el Código Civil en el art. 222 y siguientes.

⁴¹⁶ Este término, junto con el de *jerarquía normativa*, han sido realizados con la colaboración de Noelia González Salmerón, del Grado de Derecho y Dirección y Administración de Empresas.

⁴¹⁷ Como se puede comprobar, este término resulta de difícil comprensión para los alumnos, así como el vocablo *incoar*, por el que reiteradamente preguntan los estudiantes.

⁴¹⁸ Este término ha sido realizado con la participación de María García Barahona, del del Grado de Derecho y Dirección y Administración de Empresas.

Además, no existe un único tipo de tutela, en nuestro ordenamiento jurídico existen. Por ejemplo: la tutela testamentaria que como su nombre indica el testamento el nombre de la persona que va a ser tutor, la tutela dativa, otorgada por el consejo de familia o por un juez o la conjunta que le pertenece a varias personas. Los tipos se clasifican en función de quién tiene la tutela o de dónde proviene.

5. CONCLUSIONES

En las páginas precedentes hemos presentado una propuesta para la enseñanza del nivel léxico del lenguaje jurídico, que en ocasiones plantea dificultades a los alumnos que cursan diferentes asignaturas con contenidos propios de este ámbito, y cuyo dominio es esencial para que, una vez reunidos los requisitos necesarios, puedan desenvolverse convenientemente en el ámbito laboral, donde constituirá su principal instrumento de comunicación formal y funcional. La participación del alumnado —su principal receptor— en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de este lenguaje de especialidad constituye un valor añadido en el avance de su didáctica en relación con las clásicas propuestas para la enseñanza de la terminología jurídica, En este sentido, queremos manifestar nuestro agradecimiento a los alumnos Sergio Capilla Jiménez, Rocío Fernández Balboa, María García Barahona, Noelia González Salmerón y Natalia de Manuel de Martín, cuya colaboración ha sido esencial en esta fase del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. & M. HERNANDO DE LARRAMENDI (1997). *Lenguaje jurídico*. Madrid: SGEL.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid, Real Academia Española: Espasa Libros.
- ALCARAZ VARÓ, E. & B. HUGHES (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- ALCINA FRANCH, J. & J. M. BLECUA (2001). *Gramática española*, 11 ed. Barcelona: Ariel.

- ÁLVAREZ, M. (1997). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid: Arco/Libros.
- BATHIA, K. L. (2010). *Textbook on legal language and legal writing*. New Delhi: Universal Law Publishing.
- BAYO DELGADO, J. (2001). “El lenguaje forense: estructura y estilo”, *Lenguaje forense*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial, 35-75.
- CASTELLÓN ALCALÁ, H. (2000). *Los textos administrativos*. Madrid: Arco/Libros.
- COULTHART, M. & A. JOHNSON (eds.) (2019). *The Routledge handbook of forensic linguistics*. London: Routledge.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a V. (2012). *Apuntes de semántica léxica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- España, Jurisdicción Promulgadora (2019). *Ley de Enjuiciamiento Civil*. Edición preparada por José Antonio Colmenero Guerra, profesor titular de Derecho Procesal de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla; bajo la dirección de Víctor Moreno Catena, catedrático de Derecho procesal de la Universidad Carlos III de Madrid, Tercera edición actualizada. Madrid: Tecnos.
- FISHER, H. D. (2002). *The German Legal System and Legal Language*. London: Cavendish.
- GALDIA, M. (2009). *Legal Linguistics*, Berna: Peter Lang.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E. y A. HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN (2011a). “Methodological proposal for the teaching of syntax and lexicon in legal discourse”, en L. Gómez Chova, I. Candel Torres y A. López Martínez (eds.), *Proceedings of INTED2011 Conference*. Valencia: *International Association of Technology, Education and Development (IATED)*, 5535-5541.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E. y A. HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN (2011b). “Nuevos métodos de aprendizaje del lenguaje jurídico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, en B. González (ed.), *Metodologías de enseñanza universitaria*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, 6-26.
- GREWENDORF, G. & M. RATHERT (2009). *Formal linguistics and law*. Berlin: De Gruyter Mouton.

- HERNÁNDEZ GIL, A. (1986): *El lenguaje del Derecho Administrativo*. Alcalá de Henares: Instituto Nacional de la Administración Pública.
- HERNÁNDEZ GIL, A. (1989): *Saber jurídico y lenguaje, Obras Completas*, VI. Madrid: Espasa Calpe.
- HERNANDO CUADRADO, L. A. (2003). *El lenguaje jurídico*. Madrid: Verbum.
- HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2009). “Tendencias actuales del español en el discurso forense”, en C. Bretones Callejas *et al.* (eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Actual: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente*. Universidad de Almería, 751-766.
- HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2020). “El discurso jurídico en la Ley de Enjuiciamiento Civil”, en L. A. Hernando Cuadrado & M.^a A. Penas Ibáñez (eds.), *Análisis del discurso y registros del habla*. Madrid, Iberoamericana; Frankfurt, Vervuert, 111-130.
- HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. *et al.* (2007). *Manual del lenguaje administrativo del Ayuntamiento de Madrid*. Ayuntamiento de Madrid, 1-224.
- HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. & E. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ (2011). “El método cooperativo en la enseñanza del lenguaje jurídico”, en P. Sandulli & M. Faioli (eds.), *Attività transnazionali. Sapere giuridico e scienza della traduzione*, I. Roma; Edizioni Nuova Cultura, 378-407.
- HIETALA, Jr. & R. JAMES (2014). “Linguistics key words in e-discovery”, *American Journal of Trial Advocacy*, 37, 603-620.
- LÓPEZ SAMANIEGO, A. (2006). “El uso meta argumentativo de las perífrasis obligativas en el lenguaje judicial español”, en M. V. Calvi & L. Chierichetti (eds.), *Nuevas tendencias en el discurso de especialidad*. Berna: Peter Lang, 117-140.
- MELLINKOFF, D. (2012). *The language of the law*. Eugene: Resource Publications.
- MUÑOZ MACHADO, Santiago (dir.) (2017). *Libro de estilo de la Justicia*. Barcelona, Real Academia Española, Consejo General del Poder Judicial, Espasa Libros.

- OLSSON, J. & J. LUCHJENBROERS (2013). *Forensic Linguistics*. Nebraska Welsellan University.
- ORTIZ SÁNCHEZ, M. & V. PÉREZ PINO (2002). *Léxico jurídico para estudiantes*. Madrid: Tecnos.
- PRIETO DE PEDRO, J. (1991). *Lenguas, lenguaje y Derecho*. Madrid: Cuadernos Cívitas.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros.
- Real Academia Española y Consejo General del Poder Judicial (2016). *Diccionario del español jurídico*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y CONSEJO GENERAL DEL PODER JUDICIAL (2017). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ MONTERO, M.^a C. (1996). *Aproximación al lenguaje jurídico*. Padua: Università degli Studi di Trieste/Cleup Editrice.
- TIERSMA, P. M. (1999). *Legal language*. University of Chicago Press.
- TIERSMA, P. M. & L. M. SOLAN (eds.) (2012). *The oxford handbook of language and law*. Oxford University Press.
- VECINA CIFUENTES, J. (dir.) (2001). *Formularios procesales para el abogado*. Madrid: Colex.
- WAGNER, A. & S. CACCIAGUIDI-FAHY (2008): *Obscurity and clarity in the law. Prospects and challenges*, Aldershot, Ashgate.

ESTUDIO DE LOS CUATRO TIPOS DE CONFUSIÓN DE OCCLUSIVOS EN LA PRONUNCIACIÓN DE LOS HABLANTES CHINOS A PARTIR DE EJEMPLOS DEL CATALÁN

LIYUN WANG

RESUMEN

Esta contribución se inserta en el campo de la didáctica del catalán y del español como lenguas extranjeras y, más concretamente, en el de la fonología contrastiva. Se pone el foco de estudio en la pronunciación de los oclusivos por parte de hablantes chinos. El trabajo se realiza con tres pasos. El primero, basándose en la teoría de estudio contrastivo y la noción de transferencia lingüística, estudia y contrasta el inventario y distribución silábica de oclusivos entre catalán, español y chino. Los resultados de contraste ayudan a prever las dificultades y problemas que pueden tener los estudiantes chinos para pronunciar los oclusivos del catalán y del español. El segundo, basado en la teoría de análisis de errores y la noción de interlengua, encuesta y analiza la pronunciación de 20 informantes chinos a partir de un corpus formado por 110 palabras con oclusivos en diferentes posiciones silábicas (ataque simple o complejo al inicio o en el interior de palabra, coda simple o compleja en el interior o al final de palabra). Los informantes eran estudiantes universitarios que residían en el área metropolitana de Barcelona en el momento de la entrevista, hablaban chino estándar -putonghuá- como lengua materna (L1), inglés y español como L2 y L3, y tenían diferentes niveles de catalán. Aunque se ha elegido el catalán como objeto de estudio, los resultados tienen valor para la enseñanza de la pronunciación del español porque las dos lenguas cooficiales de Cataluña comparten el mismo inventario de oclusivos. El último paso del trabajo consiste en proponer estrategias didácticas para mejorar la pronunciación de los estudiantes sinófonos.

PALABRAS CLAVE

español, catalán, chino, ELE, pronunciación, oclusivo.

INTRODUCCIÓN

La población china está creciendo tanto en España como en Cataluña y se ha convertido en una comunidad importante de la sociedad española. Las figuras siguientes muestran el crecimiento de la comunidad china residente en España y en Cataluña durante las últimas décadas. Cabe destacar que, según los datos del Instituto de Estadística de Cataluña (IDESCAT) sobre la población extranjera empadronada en Cataluña, el número de habitantes de origen chino mantuvo el tercer lugar entre todos los países registrados desde el 2014, precedido por Marruecos y Rumania.

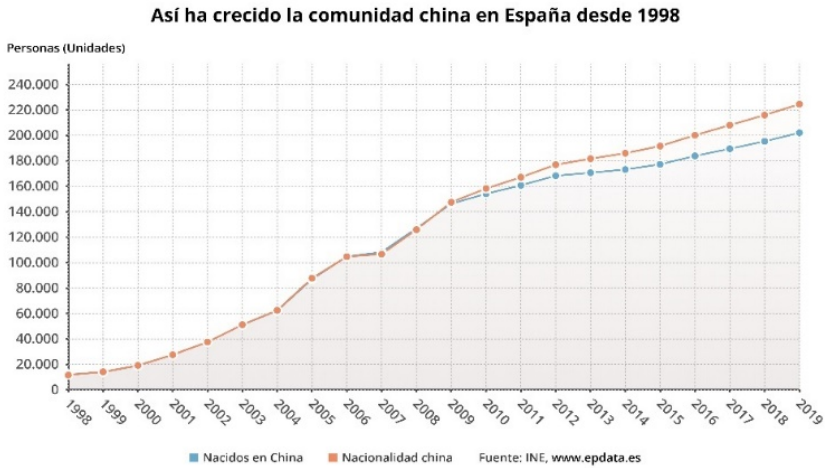


Figura 1. Evolución de la población de los habitantes chinos en España⁴¹⁹

⁴¹⁹ Fuente: <https://www.epdata.es/datos/comunidad-china-espana-datos-estadisticas/290>, que a su vez ha citado datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

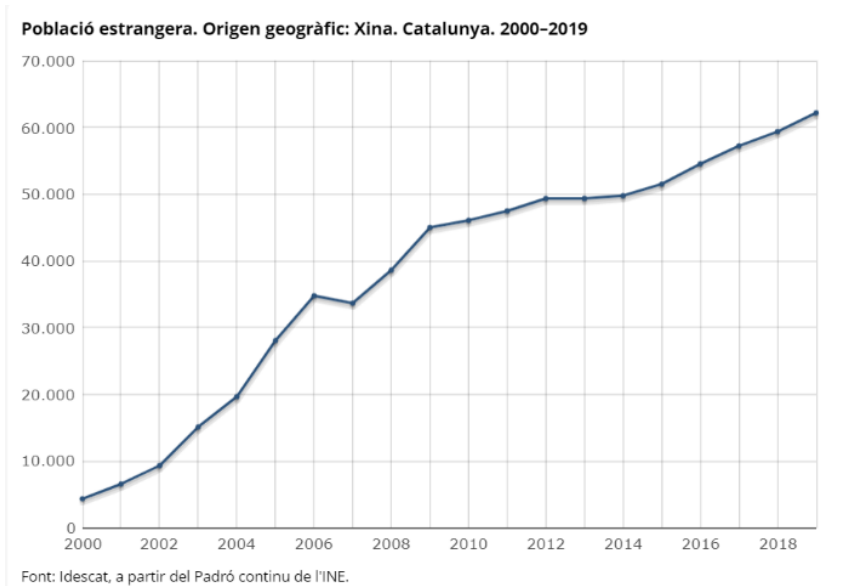


Figura 2. Evolución de la población china empadronada en Cataluña entre 2000-2019⁴²⁰

Además de los comerciantes chinos que operaban negocios en este país (bares, restaurantes, bazares), en los últimos años aumentó a un ritmo significativo el número de estudiantes chinos que llegaban para estudios universitarios. Los datos de la tabla siguiente extraídos del Portal de Inmigración de España muestran cómo mantuvo la tendencia de crecimiento entre 2014 y 2019 el número de estudiantes de China y de Taiwán en España y en Cataluña.

⁴²⁰ Fuente: <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0&nac=d407/>.

Tabla 1. Número de estudiantes de China y de Taiwán en España y en Cataluña con autorización de estancia en vigor⁴²¹

Fecha	España		Cataluña	
	China	Taiwán	China	Taiwán
31/03/2014	7123	467	1.075	59
30/06/2014	6066	328	1.020	36
30/09/2014	3689	306	712	43
31/12/2014	6254	458	1.128	56
30/06/2015	6626	345	993	47
31/12/2015	6444	434	891	39
30/06/2016	7429	418	1.022	45
31/12/2016	8152	525	1.559	86
30/06/2017	8342	518	1.471	65
31/12/2017	8604	705	1.620	111
30/06/2018	9201	518	1.790	83
31/12/2018	8445	798	1.723	117
30/06/2019	9594	671	1.904	111
31/12/2019	8068	728	2.011	100

1. MOTIVO DEL ESTUDIO

La mayoría de los chinos que viven en España tienen suficientes conocimientos de español para estudiar o trabajar en este país. Mientras tanto, en Cataluña esta población oriental ha mostrado cada vez más interés por la lengua catalana. Por un lado, los hijos de inmigrantes que se han escolarizado en Cataluña tienen un cierto nivel de catalán. Por otro, una buena parte de los universitarios ha asistido a los cursos de catalán básico en la universidad o en el Consorcio para la Normalización Lingüística; algunos de ellos se animan a profundizar el aprendizaje por motivo académico, relación social o puramente por interés personal. También hay que mencionar que en China la gente tiene más interés en aprender español y para eso cuenta con más recursos y políticas favorables que nunca: el Ministerio de Educación de China anunció en junio de 2020 un nuevo plan revisado de estudios para secundaria en el que incluía el idioma español como lengua extranjera optativa, junto con el

⁴²¹ Fuente:

<http://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-autorizacion/index.html>.

francés y el alemán.⁴²² En cuanto al catalán, hay más gente que nunca interesada en conocerlo atraída por la ciudad de Barcelona y su club de fútbol. La Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing obtuvo la autorización de ofrecer la carrera de la lengua catalana y ha impartido asignaturas de este idioma en colaboración con el Instituto Ramon Llull. La Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong ha ofrecido conferencias de introducción a la lengua y cultura catalanas. Estos hechos, además de indicar la necesidad de continuar y profundizar los estudios de ELE para sinohablantes, muestran una tendencia que podría ser un motivo suficiente para realizar estudios académicos sobre la didáctica de la lengua catalana para hablantes sinófonos; y la fonología, o mejor dicho la enseñanza de la pronunciación, merece una atención capital, ya que la buena pronunciación es básica para la comunicación y la integración social.

1.1. OBJETIVOS Y MARCOS TEÓRICOS

Este trabajo tiene el objetivo de contrastar el inventario de oclusivos del catalán central, el español peninsular y del chino estándar,⁴²³ así como

422 Fuentes: <http://spanish.peopledaily.com.cn/n3/2020/0604/c31614-9697570.html>,

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html

423 En adelante se refiere al catalán central simplemente como catalán, al español peninsular como español y al chino estándar, chino. El chino, en términos generales, más que una lengua constituye una familia de idiomas sínicos utilizados en República Popular China -en adelante nos referimos como China-, Hong Kong, Taiwán, Malasia y Singapur, entre otros. Se pueden clasificar en los siguientes grupos: Guanhuá (literalmente, 'habla de los mandatarios'), wu (por ejemplo, el shanghaihuá, la habla de Shanghai), yue (por ejemplo, el guangdonghuá / cantonés), hakka, xiang, gan y min (como el taiwanhuá / taiwanés). Estas variedades que tradicionalmente se consideraban dialectos suelen no ser mutuamente inteligibles. Además del chino, en China también se utilizan unas lenguas no sínicas por menos de 10% de la población, como el uigur, el tibetano, el mongol, lenguas del grupo tai y el coreano, etc. Como está dispuesto en Instrucciones del Consejo de Estado de la República Popular China sobre la promulgación de putonghuá del 1956 (国务院关于推广普通话的指示), esta gran diversidad lingüística, habiendo perjudicado gravemente la comunicación entre personas de diferentes zonas y el desarrollo de la política, la economía, cultura y defensa nacional, dio lugar a la estandarización del chino y la codificación del putonghuá (literalmente, 'habla comuna'). El putonghuá, como lengua oficial de China, se basa en el dialecto del norte, el llamado "mandarín", y toma como normas la pronunciación de Beijing y la gramática del chino escrito vernáculo.

su distribución en la sílaba, y prever, además de las dificultades que deben afrontar los estudiantes sinófonos de las dos lenguas románicas, los errores que pueden presentar. Esta parte se alcanza en la teoría de análisis contrastivo y la noción de transferencia lingüística. También tiene el objetivo de recoger y analizar los errores o imprecisiones presentados por 20 informantes chinos que se pidieron a pronunciar 110 palabras del catalán que contenían todos los oclusivos en todas las posiciones silábicas posibles. Esta parte se alcanza en la teoría de análisis de errores y la noción de interlengua. La última tarea de este trabajo es proponer unas prácticas que pueden servir para mejorar la pronunciación de los oclusivos del catalán y del español por parte de hablantes sinófonos.

1.2. METODOLOGÍA EMPLEADA

Contraste fónico

En la parte de análisis contrastivo, se realiza contraste fónico de los oclusivos del catalán, el español y del chino a partir del AFI y el pinyin (sistema de romanización del idioma chino).

La gradación de prioridades de actuación metodológica

No todos los problemas de pronunciación se deben tratar con la misma prioridad. Siguiendo el método que toman Kenworthy (1987, p. 123) y Julià-Muné (2005), se clasifica los errores de pronunciación en tres niveles: prioridad alta (PA), prioridad baja (PB) y atención esporádica (AE). Los problemas de PA son las desviaciones básicas para la inteligibilidad, tales como la no distinción de sonoridad: [b, d, g] > chino *[p, t, k] o al revés; los de PB son las imprecisiones que no afecten a la inteligibilidad, por ejemplo, la aspiración excesiva de [p, t, k]: > chino *[ph, th, kh]; los problemas que indiquen acentos extranjeros, pero no causen problemas de inteligibilidad se consideran de AE, como la falta de asimilación Casa Batlló ([k.ʎ] > *[d.ʎ]).

2. ESTUDIO CONTRASTIVO Y PREVISIÓN DE PROBLEMAS

2.1. TRES TIPOS DE OCLUSIVOS

En este trabajo se implican tres tipos de oclusivos que se distinguen por dos rasgos: la sonoridad y la aspiración. Son tres sordos no aspirados /p, t, k/, tres sordos aspirados /ph, th, kh/ y tres sonoros no aspirados /b, d, g/.

Se llaman oclusivos porque al emitir estos sonidos hay un proceso de explosión cuando el flujo de aire rompe la oclusión (bloqueo) formada por los órganos articulatorios en contacto. Antes de la explosión, la glotis está abierta. La diferencia entre los sordos no aspirados /p, t, k/ y los aspirados /ph, th, kh/ consiste en el momento en el que la glotis cierra y se emite el sonido siguiente (un sonante, como una vocal). Como muestra la figura 3 adaptada de Wu (1992, p.64), al articular /p, t, k/, la glotis se cierra casi en el mismo momento de la explosión y se emite inmediatamente el sonido siguiente; en caso de /ph, th, kh/, la explosión y el cierre de la glotis no se realizan al mismo tiempo, sino que hay un intervalo entre los dos procesos cuando un flujo de aire sale por la boca.

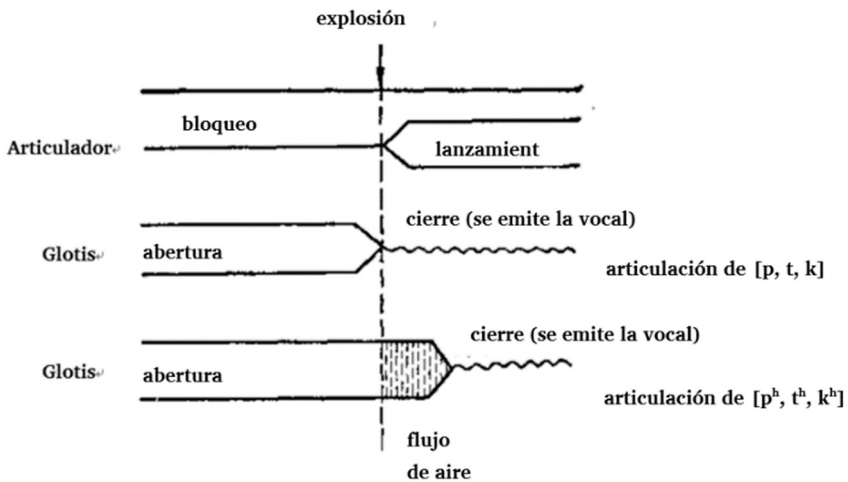


Figura 3. Actividades glóticas en la articulación de los oclusivos sordos

La diferencia entre los sonidos sordos y los sonoros consiste en el momento en el que las cuerdas vocales comienzan a vibrar. Al articular los

sordos, aspirados o no, las vibraciones comienzan en el momento del cierre de la glotis y la vocalización del sonante siguiente, como indica la línea ondulada en la figura anterior. Al contrario, al emitir los sonoros, las vibraciones comienzan antes de la explosión. El tiempo que transcurre entre la explosión y el inicio de las vibraciones se denomina tiempo de inicio de la sonoridad (voice onset time, VOT en inglés); por ejemplo, el VOT de la sílaba [ka] es el tiempo entre el momento de separar el postdorso lingual y la zona velar y el inicio de la emisión de [a].

El VOT de un oclusivo sordo no aspirado es igual o aproximado a cero. Los [p, t, k] del catalán y el español, y del inglés cuando se encuentran en ataque de la estructura “[s] + oclusivo”, como en S[p]ain, s[t]op, s[k]y, tienen un VOT aproximadamente igual a cero.

Un oclusivo sordo aspirado seguido de un sonante tiene un VOT positivo y superior a cero. La intensidad de la aspiración se relaciona directamente con la longitud del VOT: cuanto mayor es el VOT, más fuerte es la aspiración.

El VOT de un oclusivo sonoro es negativo e inferior a cero. Si es completamente sonoro, las cuerdas vocales comienzan a vibrar en el mismo momento en que los órganos articulatorios se ponen en contacto. Si es parcialmente sonoro, como [b, d, g] en posición inicial en inglés (bad, dad, God), la sonoridad (vibración de las cuerdas vocales) comienza en algún momento durante el bloqueo de la cavidad bucal.

La figura 4 es una ilustración de los procesos articulatorios de los tres tipos de oclusivos. La línea ondulada indica el cierre de la glotis e inicio de la vibración. La tabla 2 muestra unos resultados del VOT de cuatro lenguas presentados por algunos estudiosos: chino de Chen, Chao y Peng (2007), Liao (2005), Chao et al. (2006), Liu (2016); catalán de Julià y Muné (1981); español (dialecto de Puerto Rico) de Lisker y Abramson (1964), Banov (2014); inglés de Julià i Muné (1981), Lisker y Abramson (1964), y Klatt (1975), citado por Chen, Chao y Peng (2007).

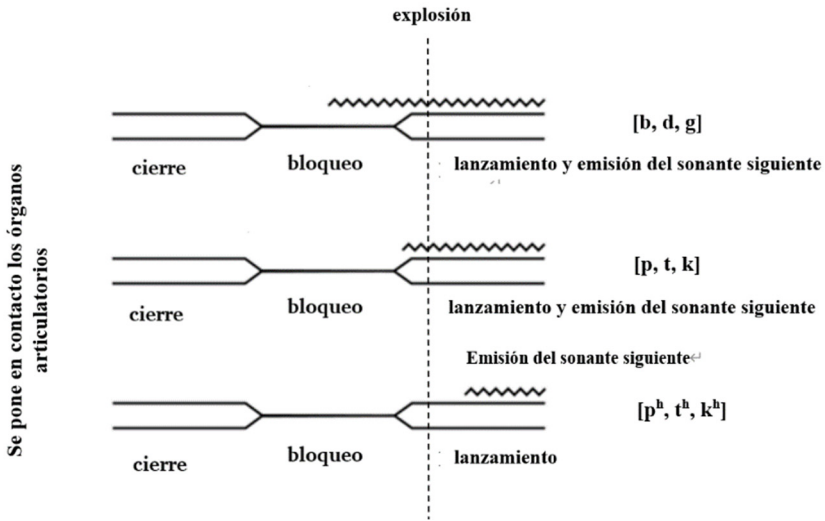


Figura 4. Procesos articulatorios de los tres tipos de oclusivos

Tabla 2. Amplitud de variación del VOT de cuatro lenguas

Lenguas	Chino	Catalán	Español	Inglés
/b, d, g/		-156/-48ms al principio de frase, -32/8ms en el interior de frase	≤-40ms	-150/40ms
/p, t, k/	10/30ms	0/42ms	0/30ms	0/30ms
/pʰ, tʰ, kʰ/	70/100ms			30/100ms

2.2. INVENTARIO DE OCLUSIVOS DEL CHINO Y DISTRIBUCIÓN EN LA SÍLABA

En chino existen los dos grupos de oclusivos sordos /p, t, k/ y /pʰ, tʰ, kʰ/, representados por los símbolos <b, d, g> y <p, t, k> en pinyin. Se distinguen por el rasgo de aspiración. A continuación, se presentan unos

ejemplos de palabras del chino con oclusivos en el ataque. (Entre corchetes angulares están las representaciones del pinyin destonalizadas; las transcripciones fonéticas según el AFI van entre corchetes y los significados de las palabras, entre comillas simples.)

/p-ph/ [p-ph]: bilabiales sordos no aspirado/aspirado

Ex.: 爸 <ba> ['pa] 'padre' 冰 <bing> ['piŋ] 'hielo'

怕 <pa> ['pha] 'temer' 瓶 <ping> ['phiŋ] 'botella'

/t- th/ [t-th]: dentales (dentoalveolares) sordos no aspirado/aspirado

Ex.: 弟 <di> ['ti] 'hermano menor' 蛋 <dan> ['tan] 'huevo'

替 <ti> ['thi] 'sustituir' 碳 <tan> ['than] 'carbón'

/k- kh/ [k-kh]: velares sordos no aspirado/aspirado

Ex.: 哥 <ge> ['kɤ] 'hermano mayor' 姑 <gu> ['ku] 'tía (hermana paterna)'

棵 <ke> ['kɤ] 'clasificador de árboles' 哭 <ku> ['khu] 'llorar'

En chino no existen sistemáticamente los oclusivos sonoros /b, d, g/ y, por tanto, no se distingue el rasgo de sonoridad. Sin embargo, eso no significa que los hablantes chinos no pronuncien nunca estos sonidos. De hecho, en un discurso rápido o poco cuidado /p, t, k/ pueden ser sonorizados en sílabas átonas (con tono neutro medio, por ejemplo) en posiciones no iniciales o intervocálicas (Duanmu 22007/2000, §13.2, Lin 2007, §7.3), tales como /p/ *[b] en 爸爸 <baba> /pa.pa/ ['pa.ba] 'padre'; /t/ *[d] en 弟弟 <didi> /ti.ti/ ['ti.di] 'hermano menor'; /k/ *[g] en 哥哥 <gege> /kɤ.kɤ/ ['kɤ.gɤ] 'hermano mayor', entre otros. Duanmu y Lin también incluyen casos de que un oclusivo sordo se debilita (weaken, reduce) a aproximante y dan los siguientes ejemplos: 哥哥 <gege> /kɤ.kɤ/ ['kɤ.ɣɤ] 'hermano mayor', 刚刚去 <ganggang qu> [kã.ɣũ tɕhwy] 'acabar de ir'. Este fenómeno de sonorización es pronunciación opcional que varía entre personas, se presenta normalmente en discurso rápido, informal y poco cuidado sin que el hablante y el oyente se den cuenta, y no causa ningún cambio semántico. Por tanto, no se

incluye los fonemas sonoros /b, d, g/ en el inventario de oclusivos del chino; tampoco se considera [b, d, g] y [β, ð, ɣ] alófonos de [p, t, k].

La estructura silábica del chino se puede representar con el modelo Co-1VCo-1 (semivocal, nasal dental o velar) (V = vocal; C = consonante o semivocal). El núcleo es obligatorio, mientras que el ataque y la coda son opcionales. El ataque, si existe, puede ser formado por una sola consonante, una semivocal o una consonante con características de semivocales CS (S = semivocal).⁴²⁴ Se ilustra la estructura silábica del chino con la figura siguiente.

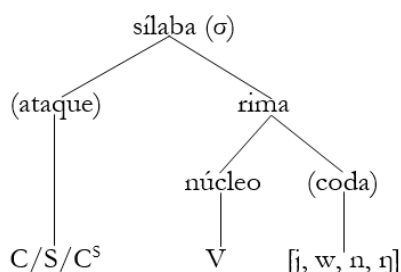


Figura 5. Estructura silábica del chino

Teóricamente todos los sonidos consonánticos excepto [ŋ] pueden aparecer en el ataque; la rima VC puede ser un diptongo decreciente ([ej], [aj], [aw] o [ow]) o una combinación de una vocal y una nasal dental o velar ([n, ŋ]). Eso significa que en chino un oclusivo solo puede encontrarse en el ataque.

424 En chino la semivocal que aparece entre la consonante en el ataque y la vocal del núcleo puede ser más corta que los otros componentes de la misma sílaba, y puede cambiar las características de la consonante precedente. Por ejemplo, en la palabra de chino 岁 <sui> [sweɪ] 'edad', el sonido [s] se articula con redondeo de los labios y la vocal [e] se emite inmediatamente después de [s]; la semivocal [w] no tiene un intervalo perceptible como en la palabra de inglés sway [sweɪ] 'balanceo, vaivén' (Chao 2002: 763-764, que ha propuesto la transcripción [sɛi] para la palabra de chino y [sweɪ] para la inglesa). Algunos estudiosos de la fonología china consideran que la semivocal en el interior de sílaba forma un solo sonido con la consonante precedente y proponen la forma de representación de "CG" (G = glide). Véase Duanmu 22007/2000: §4.3, Lin 2007: §5. Considerando esta peculiaridad del chino, en el presente trabajo no se considera la combinación de CS un ataque complejo, y se utiliza j, w, ɳ con superíndice para transcribir las palabras chinas con semivocales en el interior de sílaba.

2.3. Inventario de oclusivos del catalán y del español y distribución en la sílaba

El catalán y el español cuentan con dos grupos de oclusivos: /p, t, k/ y /b, d, g/. El rasgo distintivo es la sonoridad. Corresponden a seis oclusivas [p, t, k], [b, d, g] y tres aproximantes espirantes [β, ð, γ], y éstas son alófonos de [b, d, g] porque se encuentran en distribución complementaria.

Tabla 3. Inventario de oclusivos del catalán y del español

Punto de articulación	Bilabiales		Dentales		Velares	
Fonemas	/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/
Sonidos	[p]	[b], [β]	[t]	[d], [ð]	[k]	[g], [γ]

Los sonidos [p, t, k] del catalán y del español son equiparables a los correspondientes del chino. Generalmente no hay aspiración muy notable, salvo que los pronuncian con énfasis.

La estructura silábica de catalán central es del modelo Co-2VCo-3 y la del español peninsular, Co-2VCo-2. El núcleo es obligatorio, pero el ataque y la coda son opcionales. Se ilustra la estructura silábica de las dos lenguas con las figuras siguientes.

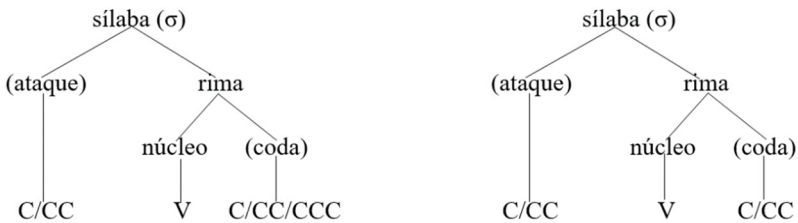


Figura 6. Estructura silábica del catalán central y del español peninsular

El ataque, si existe, puede ser formado o bien por una consonante o una semivocal (ataque simple), o bien por dos segmentos (ataque complejo),

por ejemplo “/p-b, t-d, k-g/ + /l, r/” o “una consonante + una semivocal”; en catalán la coda puede constar de un máximo de dos segmentos si se encuentra en medio de una palabra y de un máximo de tres segmentos si se encuentra a final de una palabra; en español la coda puede constar de un máximo de dos segmentos.

Los oclusivos pueden encontrarse tanto en el ataque como en la coda, simples o complejos. A continuación, se presentan todas las posibles estructuras fonotácticas de las dos lenguas con ejemplos que contienen oclusivos [véase, entre otros, Lloret (42008/2002, §5.1), Julià-Muné (2005, §6.2)].

Tabla 4. Posibles estructuras fonotácticas del catalán y del español con oclusivos en diferentes posiciones de la sílaba⁴²⁵

Estructura silábica	Sonidos	Ataque simple inicial	Ataque complejo inicial	Ataque simple interno	Ataque complejo interno	Coda simple interna	Coda compleja interna	Coda simple final	Coda compleja final
Catalán C ₀ 2VC ₀ 3	[p, t, k]	pot, tos, col	plau, troca, classe	paper, petit, advocat	temple, quatre, cercle	capsa, pot tenir, actitud	obscur, adscriure, explicar	cap, pot, lloc	naip, agost, mosaic
	[b, d, g]	vot, dos, gol	blau, droga, glaça	tomba, faldilla, mango	la Rambla/cable divendres, triangle/segle	objectiu, pot dir, maragda	--	--	--
	[β, ð, γ]	--	--	novembre, sagrada, agost	febrer, quatre, sagrada	--	--	--	--
Español C ₀ 2VC ₀ 2	[p, t, k]	Palencia, tos, cama	plan, tres, clase	cuerpo, setenta, acoso	amplio, mostrar, bicicleta	apto*, atlas*, acto*	texto, explicar	cap, boicot, coñac	biceps, tórax
	[b, d, g]	Valencia, dos, gama ^{c1}	bianco, dragón, grande	ambo, andar, mango	hambre, cilindro, sangre	absoluto*, administrar*, zigzag*	obstáculo*, adscribir*	--	--
	[β, ð, γ]	--	--	probar, edad, luego	amable, madre, iglesia	apto*/absoluto*, atlas*/administrar*, acto*/zigzag*	obstáculo*, adscribir*	--	--

2.4 PREVISIÓN DE DIFICULTADES Y PROBLEMAS DE PRONUNCIACIÓN DE LOS OCLUSIVOS DEL CATALÁN Y DEL ESPAÑOL POR PARTE DE ESTUDIANTES SINÓFONOS

Como en chino los oclusivos del mismo punto de articulación se distinguen por el rasgo de aspiración, en lugar de sonoridad, para los hablantes sinófonos es muy fácil distinguir un sonido aspirado y un no aspirado,

⁴²⁵ Las palabras del español marcadas con asterisco no presentan oposición sorda-sonora a causa del fenómeno de neutralización. Eso significa que los segmentos pueden o bien conservar su sordez o sonoridad originales, o bien realizarse como espirantes, por ejemplo, a[p]to o a[β]to, a[b]soluto o a[β]soluto; a[t]las o a[ð]las; a[d]ministrar o a[ð]ministrar; a[k]ta o a[γ]ta; pu[g]na o pu[γ]na.

tanto en percepción como en producción, pero puede ser difícil distinguir un sordo y un sonoro.

Basándose en la noción de transferencia lingüística, se prevé que los estudiantes sinófonos pueden presentar confusión sorda-sonora en la pronunciación del catalán y el español. Concretamente, se incluye dos tipos de errores de prioridad alta.

1. Ensondecimiento de /b, d, g/:426

/b/ [b, β] > chino *[p]: bala = pala, blau ‘azul’ = plau ‘place’, aprovar ‘aprobar’ = apropar ‘acercar’

/d/ [d, ð] > chino *[t]: dos = tos, Déu ‘Dios’ = teu ‘tuyo’, cita = SIDA

/g/ [g, γ] > chino *[k]: gos ‘perro’ = cos ‘cuerpo’, glaça ‘hiela’ = classe ‘clase’, vaca = vaga

2. Sonorización de [p, t, k] en posiciones átonas no iniciales o intervocálicas:

ca[p]a > chino *ca[b/β]a, cam[p]us > chino *cam[b]us

po[t]a ‘pata’ > chino *po[d/ð]a, len[t]a > chino *len[d]a

bo[k]a > chino *bo[g/γ]a, man[k]a ‘falta’ > chino *man[g]a

También se prevé la transferencia del rasgo de aspiración del chino en la pronunciación del catalán y el español.

3. Aspiración de [p, t, k], de prioridad baja:

ca[p] ‘cabeza’ > chino *ca[ph], ga[t] ‘gato’ > chino *ga[th], cu[k] ‘gusano’ > chino *cu[kh]

3 PARTE PRÁCTICA

3.1 EL CORPUS, LA ENCUESTA Y LOS INFORMANTES

El corpus estaba formado por 110 palabras o compuestos del catalán que comprendían los seis oclusivos en todas las posiciones posibles: ataque

426 Se indica entre comillas simples los equivalentes españoles de las palabras del catalán. No se indica si se escriben igual en los dos idiomas.

simple o complejo al inicio o en el interior de palabra, coda simple o compleja en el interior o al final de palabra; por ejemplo, pares mínimos pot ‘puede’ – vot ‘voto’ y plau ‘place’ – blau ‘azul’ con [p-b] en ataques iniciales simple o complejo; xampú ‘champú’ y futbol ‘fútbol’ con [p, b] en ataques internos simples, Eixample ‘Ensanche’ y la Rambla con [p, b] en ataques internos complejos; novembre ‘noviembre’ y Bíblia ‘Biblia’ con [β] en ataques internos simple o complejo, dissabte ‘sábado’ y obscur ‘oscuro’ con /b/ [p] en codas internas simple o compleja, cap ‘cabeza’ y naps ‘nabos’ con [p] en codas finales simple o compleja.

La encuesta estaba formada por dos ejercicios. Uno era elocución de palabras en la que se presentaba imágenes o preguntas para que los informantes las identificaran o contestaran (por ejemplo, finestra ‘ventana’, Quins són els dies de la setmana? ‘¿Cuáles son los días de la semana?’); si los informantes no sabían contestar, se visualizaba la respuesta para que la leyeran. El otro era de lectura en voz alta de palabras que no podían ser representadas por imágenes o no eran familiares para los informantes chinos (Casp, desdir ‘desdecir’ y pot dir ‘puede decir’, entre otros). Se grabó las respuestas con una grabadora digital con frecuencia de muestra de 48kHz.

Aunque no eran muy numerosos los chinos que sabían hablar catalán, se intentó localizar informantes con distintos niveles del idioma teniendo en cuenta las características de diferentes comunidades de chinos. Se consideraba tres criterios al seleccionar informantes: hablaban el putonghuá como lengua materna, tenían suficientes conocimientos del español (nivel intermedio o más alto), habían asistido a cursos de la lengua catalana o habían utilizado el catalán en la escuela. Al final se identificó a dos grupos de chinos como posibles informantes: los estudiantes universitarios que aprendieron inglés (en China) y español (en China o aquí en las escuelas de idiomas) antes de estudiar en las universidades catalanas; los hijos de inmigrantes que se escolarizaron en Cataluña y que habían entrado en la universidad.

Los informantes seleccionados eran 20 estudiantes universitarios chinos (16 mujeres y 4 hombres) de la UB y la UAB de edad 18-33 años que vivían en el área metropolitana de Barcelona en el momento de la

entrevista. Los de número 1-10, incluyendo una estudiante doctoranda de Taiwán, eran de la carrera de estudios hispánicos y habían venido a Cataluña para estudios de máster o doctorado. Habían participado en los cursos de introducción a la lengua catalana en la universidad; por tanto, se consideraba que tenían nivel inicial-básico del catalán. Los de número 11-15, también estudiantes de máster o doctorado, tenían un nivel de catalán entre B1 y B2; habían participado en más cursos del catalán (las informantes 11 y 13), había leído a menudo en esta lengua para estudios doctorales (el 14), o tenían más relación social con catalanes (amigos, novios) y así habían tenido más contacto con el catalán (los 12 y 15). La informante 16 era una estudiante doctoranda que había hecho un año de cursos intensivos de catalán en la universidad y, por tanto, se consideraba que tenía un nivel avanzado de esta lengua. Finalmente, los de 17-20 eran hijos de inmigrantes que se escolarizaron en Barcelona; entre ellos una nacida en Cataluña (19) mientras los otros tres vinieron después de terminar la primaria en China (los 16-18). Tenían un nivel comparativamente más alto de catalán que los informantes 1-15 y, por eso, solo mostraban los problemas que persistían a pesar de poder hablar la lengua con fluidez.

3.2 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE ERRORES

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos de los errores detectados en la parte práctica.

Por un lado, los tres tipos de confusión de sonoridad o de aspiración previstos en §2.4 están presentes en la pronunciación recogida.

Primero, el ensordecimiento de los oclusivos sonoros se presenta frecuentemente en la pronunciación de los informantes de nivel inicial-básico.

Tabla 5. Resultados cuantitativos de ensordecimiento de /b, d, g/ (PA)

Errores	Palabras encuestadas	Nivel inicial-básico (10)	Nivel inter-medio (5)	Nivel alto (5)
/b/: [b,	Casa Batlló	3/10	0	1/5

	bicicleta	2/10	0	3/5
	cabells	2/10	1/5	0
	blat	1/10	0	1/5
	vot, novembre, verb(s)	1/10	0	0
	bufs	0	3/5	0
	brau	0	1/5	1/5
	blau, arbre, fut- bol, Bíblia	0	0	1/5
/d/: [d, ð] > [t]	desdir	4/10	1/5	2/5
	faldilla	3/10	0	1/5
	desdir	2/10	1/5	0
	quadre, au- daçment	2/10	0	0
	droga	1/10	1/5	1/5
	set-cents dos, ad- dicció	1/10	0	1/5
	dos, divendres	1/10	0	0
	dilluns	0	1/5	0
	migdia, dit petit	0	0	1/5
/g/: [g, γ] > [k]	examen ([g.z] > [k.s])	8/10	2/5	5/5
	gaspatxo	4/10	1/5	1/5
	sigla	3/10	1/5	1/5
	set gegants	3/10	0	0
	gol	2/10	3/5	1/5

	droga	2/10	1/5	0
	grassa	2/10	0	1/5
	glaça	2/10	0	0
	congrés	1/10	1/5	0
	Afganistan	1/10	0	1/5
	triangle, sagrada	1/10	0	0
	bolígraf	0	1/5	1/5

Segundo, la sonorización de oclusivos sordos en posiciones átonas no-iniciales o intervocálicas (§2.2), causada por la no distinción de sonoridad en chino, se ha presentado en la pronunciación de todos los niveles.

Tabla 6. Resultados cuantitativos de sonorización de oclusivos sordos en posiciones átonas no-iniciales o intervocálicas (PA)

Errores	Palabras encuestadas	Nivel inicial-básico	Nivel intermedio	Nivel alto
[p] > [b, β]	Eixample	7/10	2/5	2/5
	aprovar	7/10 ([β, b])	0	0
	compres	5/10	2/5	1/5
	aplaudir	3/10 ([β, b])	2/5 ([β, b])	1/5
	explicar	2/10	0	0
	tapes	1/10 ([β])	2/5 ([β, b])	0
	dit petit	0	1/5	0
[t] > [d, ð]	etcètera	4/10 ([ð, d])	1/5 ([ð])	0
	cinquante- quatre	3/10	2/5	1/5

	cinquanta- quatre	3/10	1/5	1/5
	catedral	3/10	0	3/5
	pregunta	2/10	1/5	1/5
	bicicleta	1/10	1/5	0
	croquetes	1/10 ([ð])	0	0
[k] > [g, γ]	troca	4/10	2/5	2/5
	dimecres	3/10 ([γ, g])	2/5 ([γ, g])	2/5 ([γ, g])
	Àfrica	2/10	0	0
	pel·lícula	1/10	0	1/5
	cercle	1/10	0	0
	croquetes	0	2/5	0

Se presenta la aspiración excesiva de [p, t, k] en la tabla siguiente.

Tabla 7. Resultados cuantitativos de la aspiración /p, t, k/ (PB)

Errores	Palabras encuestadas	Nivel inicial-básico	Nivel inter-medio	Nivel alto
[p] > [p ^h]	naip, naips	2/10	3/5	1/5
	casp	2/10	1/5	1/5
	xampú, casps	2/10	0	1/5
	pufs	2/10	0	0
	prat, dit petit	1/10	0	0
	cap	0	0	2/5
[t] > [t ^h]	dit petit	5/10	1/5	1/5
	prat	4/10	4/5	3/5
	fruit	4/10	2/5	2/5
	concret	3/10	2/5	3/5
	pot	3/10	1/5	2/5
	dit petit, texts	3/10	0	0
	vot	2/10	2/5	2/5
	fluid, text	1/10	0	1/5
	iogurt	0	2/5	1/5
	agost, exempt	0	0	1/5
[k] > [k ^h]	Txec	5/10	0	2/5
	porc	2/10	1/5	1/5
	camp	2/10	0	0
	drac	1/10	1/5	1/5
	rauc	1/10	0	1/5
	col	1/10	0	0

	calc	0	1/5	1/5
	quadre, bosc	0	1/5	0

Se ha detectado más casos de aspiración de oclusivos en la coda que en el ataque. Una posible explicación de este fenómeno es que los hablantes sinófonos tienden a articular estos sonidos en coda, posición en la que no se encuentran nunca los oclusivos en chino, con más fuerza que la normal (como con énfasis), para poder emitirlos con claridad. Eso resulta que junto con la explosión sale un soplo que corresponde a la aspiración. En cuanto a los casos de aspiración en el ataque en posición tónica (xampú, prat, dit petit, texts, camp, col), es probablemente una interferencia del inglés.

Por otro lado, los informantes que habían dominado la articulación de los oclusivos sonoros han presentado ultracorrección sustituyendo [p, t, k] en posiciones iniciales o tónicas por [b, d, g] o [β, ð, γ], respectivamente. Es un fenómeno no previsto en la parte contrastiva y existente en la pronunciación de todos los niveles.

Tabla 8. Resultados cuantitativos de la ultracorrección (PA)

Errores	Palabras encuestadas	Nivel inicial-básico	Nivel intermedio	Nivel alto
[p] > [b, β]	xampany	6/10	0	1/5
	plau	4/10	1/5	0
	paper	4/10	1/5 ([β])	0
	pot	3/10	2/5	0
	xampú	2/10	1/5	0
	paper	2/10	0	1/5
	pufs	1/10	0	1/5
	pel·lícula	1/10	0	0

	gaspato	0	0	1/5
[t] > [d, ð]	troca	5/10	0	1/5
	tos	5/10	0	0
	triangle	2/10	0	0
	setembre	1/10 ([ð])	0	1/5
	dit petit	1/10 ([ð])	0	0
	text	0	1/5	0
	tenir	0	0	1/5
[k] > [g, γ]	bicicleta	4/10 ([g, γ])	1/5 ([g])	1/5 ([g])
	concret	3/10	0	1/5
	cinquanta- quatre	2/10	2/5	0
	classe	2/10	1/5	0
	explicar	2/10	0	0
	col	1/10	1/5	1/5
	cavalls, cabra	1/10	1/5	0
	calb, casps, calcs	1/10	0	0
	advocat	0	3/5 ([g, γ])	2/5
	Montcada	0	1/5	0

Este problema se puede explicar con la teoría de interlengua. Durante el aprendizaje antes de dominar totalmente la pronunciación de los oclusivos del catalán, los hablantes chinos tienen que superar dos etapas: la primera es la de articular correctamente los sonoros en palabras aisladas teniendo en cuenta la distinción sorda-sonora; la segunda es la de distinguir espontáneamente los sordos y los sonoros en todos contextos sin

tener que acordarse de la distinción. En otras palabras, la segunda etapa en la que se presenta la ultracorrección es un periodo con errores esporádicos cuando se emite los sordos o los sonoros dependiendo del azar, de la costumbre de cada uno o de las características del discurso (rápido o lento, cuidado o descuidado, formal o informal).

3.3 DISCUSIÓN Y ANÁLISIS GLOBALES

Tras analizar detalladamente la pronunciación encuestada, se realiza las siguientes observaciones globales.

Los errores detectados de los informantes de diferentes niveles de catalán muestran una tendencia que se corresponde con la teoría de interlengua. Es un proceso dinámico caracterizado por la superación de problemas básicos, aparición de nuevos problemas y la reducción de tipos y frecuencia de errores. La confusión sorda-sonora es muy persistente y se puede presentar durante todo el proceso de interlengua, pero en cada etapa hay problemas principales que requieren una atención especial: ensordecimiento por el nivel inicial-básico, ultracorrección por niveles medio y alto y sonorización por todos los niveles. Los de nivel comparativamente más alto reducen estos errores de confusión, pero no los pueden eliminar totalmente, sobre todo en pronunciación espontánea.

3.4 PROPUESTAS DE PRÁCTICA PARA MEJORAR LA PRONUNCIACIÓN

A pesar de que en inglés se distingue los oclusivos sordos y sonoros, y del hecho de que los estudiantes chinos han aprendido esta lengua antes del catalán y el español, no se puede considerar una referencia eficaz para corregir la pronunciación de los estudiantes sinófonos. De hecho, la mayoría de ellos suelen hablar el inglés solo con distinción de aspiración (/b, d, g/ [b, d, g] > chino *[p, t, k], /p, t, k/ [p-ph, t-th, k-kh] > chino *[ph, th, kh]).

La sonorización de oclusivos sordos en posiciones átonas no-iniciales o intervocálicas del chino (§2.2) puede ser una referencia para los alumnos que tengan este hábito de pronunciación, pero no se puede utilizar para aquellos que no tengan costumbre de sonorización.

Un método comparativamente más eficaz para practicar los oclusivos sonoros es el de empezar la práctica con palabras que tengan [b, d, g] en posiciones átonas precedidas de [m, n, ŋ], respectivamente, como la Rambla, setembre ‘septiembre’; almendra, condició ‘condición’; llengua ‘lengua’, enganyar ‘engañar’. El hecho de que los informantes han sonorizado frecuentemente [p, t] precedidos de [m, n] (véase la tabla 6), pero han presentado pocos casos de ensordecimiento de [b, d, g] en el mismo contexto (véase la tabla 5: novembre, divendres, triangle), puede ser una evidencia que presagia la eficacia de este método de práctica. Otra alternativa de práctica es añadir [m, n, ŋ] antes de articular [b, d, g], más concretamente, después de poner los órganos articulatorios en contacto y antes de anular el bloqueo, y mantener las vibraciones hasta después de la explosión. Mientras tanto, tendrían que reducir el esfuerzo en el momento de liberar la oclusión, ya que la explosión de los oclusivos sonoros no debe ser tan fuerte como la de los sordos (Quilis 1993, p. 66; Quilis 102010/1997, p. 21; Cao 2007, p. 97). Una vez dominada la pronunciación de los oclusivos sonoros en contexto átono y postnatal, se puede extender los ejercicios a los contextos de sílabas iniciales o tónicas.

En cuanto a la aspiración excesiva de [p, t, k], los estudiantes la pueden corregir sin mucha dificultad reduciendo la fuerza de articulación.

Aparte del esfuerzo de corrección, la práctica al vocalizar es importantísima. Se propondría practicar con onomatopeyas (¡beee!, ¡pumba!, ¡buuum!, ¡ra-ta-tá!, ¡din don!, ¡cua, cua, cua!, ¡guau!, ¡quiquiriquí!...), pares mínimos y trabalenguas. Las onomatopeyas y los pares mínimos son recomendables para el aprendizaje de nivel inicial-básico cuando se necesita dominar la distinción sorda-sonora en palabras aisladas, mientras que los trabalenguas y frases con oclusivos sordos y sonoros mezclados en posiciones variadas son útiles para los de nivel intermedio-avanzado, etapa en que necesitan reforzar la pronunciación en contextos complejos. A continuación, se da unos ejemplos.

Pares mínimos:

/p – b/:

pas ‘paso’ - vas ‘vaso’, pez-vez, pinya ‘piña’ - vinya ‘viña’,
por ‘miedo’ - bo ‘bueno’

pols ‘polvo, pulso’ - vols ‘quieres’, copa - coba, capa - cava
/t – d/:

tia-dia, tos-dos, tomar-domar, boter ‘botero’ - poder,
quatre ‘cuatro’ - quadre ‘cuadro’, patata-patada, seta-seda

/k – g/:

cas ‘caso’ - gas, vaca-vaga, quita-guita, col - gol,
quant ‘cuanto’ - guant ‘guante’, classe ‘clase’ - glaça ‘hiela’,
grec ‘griego’ - crec ‘creo’, código - gótico, corto - gordo

Palabras y compuestos:

Pamplona, pa pagès ‘pan payés...

atentado, candidato, acreditado, antedata, tontedad, bendito...

los datos dados - han dado los datos

Trabalenguas:

plat blau pla ple de pebre

A Ponts pocs i bons, i encara els que són bons no són de Ponts.

Un burro comía berros y un perro se los robó, el burro lanzó un rebuzno
y el perro al barro cayó.

El didot ha dut un didal a la dida, li ha dat al dit i li ha dit la dita: “didal
és dot”

Digui-li que digui que sigui l’indi xic qui li tingui la bici i qui l’inflí.

Last but not least, no hay que olvidar la importancia de la AUTOCONSCIENCIA de los estudiantes a corregirse y hablar con cuidado, sobre todo para reducir y eliminar la ultracorrección. Es importante empezar la corrección de la pronunciación lo antes posible, desde el primer día del aprendizaje, digamos, para evitar la fosilización de los errores.

4 CONCLUSIÓN

Los oclusivos de catalán y de español /p-b/, /t-d/, /k-g/ y los de chino /p-ph/, /t-th/, /k-kh/ se diferencian tanto de inventario y rasgo distintivo como de distribución en la sílaba. Por esta razón, los estudiantes chinos de estas lenguas románicas pueden presentar varios tipos de confusión de sonoridad o aspiración.

Los errores de han presentado los estudiantes chinos están conforme a la teoría de interlengua. A la vez que se mejore el nivel del idioma, se va reduciendo la frecuencia de un mismo problema. Durante las actividades didácticas, además de aprovechar materiales distintos para corregir la pronunciación, es necesario comenzar la corrección lo antes posible, por un lado, y tomar la autoconciencia de pronunciar con cuidado para reducir la frecuencia de errores y evitar desviaciones esporádicas causadas por vocalización descuidada, por otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANOV, I. K. (2014). The production of voice onset time in voiceless stops by Spanish-English natural bilinguals. Trabajo de máster. Brigham Young University. Recuperado de <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5339&context=etd>
- BASSA, R. (2015). Llenguatge oral i jocs de llengua a la primària infància. Aplicacions didàctiques. En R. BASSA (coord.) & L. PASTOR (dir.), *El llenguatge oral i escrit a l'escola: bones pràctiques*. Editorial UOC.
- BONET, E. & LLORET, M.-R. (1998). *Fonologia catalana*. Ariel.
- BONET, E., LLORET, M.-R. & MASCARÓ, J. (2000/1997). *Manual de transcripció fonètica*. UAB, Servei de Publicacions.
- BUTLER, B. A. (2014). *Deconstructing the Southeast Asian sesquisyllable: a gestural account*. Tesis doctoral. Cornell University.

- CAO, Y. (2007). Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino. Reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos. México y la Cuenca del Pacífico, 10 (28), 91-98. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4337/433747604009.pdf>
- CASAS-TOST, H. & ROVIRA-ESTEVA, S. (eds.) (2018). Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino. Adeli Ediciones. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/180644/Casas-Rovira_2015.pdf
- CELCE-MURCIA, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (1996). Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge University Press.
- CHAO, Y.-R. (1968). A grammar of spoken Chinese. University of California.
- CHAO, Y.-R., Wu, Z. & Zhao, X. (eds.). (2002). Zhao Yuen-Ren Yuyanxue Lunwenji. Shangwu Yinshuguan.
- CHEN, L., CHAO K.-Y. & PENG J.-F. (2007). VOT productions of word-initial stops in Mandarin and English: A cross-language study. ROCLING 2007 Poster Papers, 303-317. Recuperado de <http://www.aclclp.org.tw/rocling/2007/PP04.pdf>
- DOLS, N. (42008/2002). Fenòmens en grups consonàntic. En J. SOLÀ, M.-R. LLORET, J. MASCARÓ & M. PÉREZ SALDANYA (dir.), Gramàtica del català contemporani. Vol. 1: Introducció. Fonètica i fonologia. Morfologia. 4a edició (definitiva), 319-343. Empúries.
- DUANMU, S. (22007/2000). The phonology of standard Chinese. Oxford University Press.
- (2011). Chinese syllable structure. En M. v. OOSTENDORP, C. J. EWEN, E. HUME & K. RICE (eds.), The Blackwell companion to phonology, Vol. V: Phonology across languages, 2754-2777. Blackwell.
- GIMSON, A. C. (31980/1962). An introduction to the pronunciation of English. Edward Arnold.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2016). Gramàtica de la llengua catalana.

- JENSEN, J. T. (1993). *English phonology*. John Benjamins.
- JIMÉNEZ, J. (1999). *L'estructura sil·làbica del català*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- JULIÀ I MUNÉ, J. (1981). Estudi contrastiu dels oclusius de l'anglès i del català. Un experiment acústic. *Estudi general*, I (2), 75-85.
- JULIÀ-MUNÉ, J. (2005). *Fonètica aplicada catalana. Dels fonaments a les aplicacions de les ciències fonètiques*. Ariel.
- (42008/2002). Els sons del català. En J. SOLÀ, M.-R. LLORET, J. MASCARÓ & M. PÉREZ SALDANYA (dir.), *Gramàtica del català contemporani*, Vol. 1: Introducció. Fonètica i fonologia. Morfologia. 4a edició (definitiva), 37-87. Empúries.
- (2009). Les llengües de la Xina. El contrast fonètic i l'adaptació al català de l'onomàstica xinesa. En J. JULIÀ-MUNÉ (ed.), *Visions de la Xina: cultura multimedial·lenària*, 59-80. Institut d'Estudis Ilerdencs.
- (2011). La transferència fonotàctica en l'aprenentatge d'L2: el cas de parlants de mandarí que aprenen català. En M.-R. LLORET & C. PONS-MOLL (eds.), *Noves aproximacions a la fonologia i la morfologia del català: Volum d'homenatge a Max W. Wheeler*, 295-319. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- (2014). Catalan. C. FÄCKE (ed.), *Manual de Language acquisition*, 345-370. De Gruyter.
- (2017). Propuesta de adaptación ortológica de la onomástica china al español. *Onomástica 3* (Barcelona), 29-68.
- (2019). *L'estandardització del català i del xinès. Processos paral·lels?* Edicions de la Universitat de Lleida.
- KENWORTHY, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Longman.
- KLATT, D. H. (1975). Voice Onset Time, frication, and aspiration in word-initial consonant clusters. *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 18, 686-706.
- LIN, Y.-H. (2007). *The Sounds of Chinese*. Cambridge University Press.
- LISKER, L. & ABRAMSON, A. S. (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurements. *Word*, 20, 384-422.

- LIU, Z. (2016). Exploring cross-linguistic influence: Perception and production of L1, L2 and L3 bilabial stops by Mandarin Chinese speakers. Trabajo Fin de Máster. UAB.
- LLORET, M.-R. (42008/2002). Estructura sil·làbica. En J. SOLÀ, M.-R. LLORET, J. MASCARÓ & M. PÉREZ SALDANYA (dir.), Gramàtica del català contemporani, Vol. 1: Introducció. Fonètica i fonologia. Morfologia. 4a edició (definitiva), 196-249. Empúries.
- (2011). La fonologia del català. Col·lecció El que sabem de... Departament d'Edicions Educatives de Grup Promotor / Santillana Educación, S.L.
- MCMAHON, A. (2002). An introduction to English phonology. Edinburgh University Press.
- MALLART, J. (2000). La interllengua en l'aprenentatge d'una L1. En J. JULIÀ i MUNÉ (ed.), L'ensenyament del català com a L2. De la teoria a la pràctica, 73-91. Universitat de Lleida.
- MUÑOZ TORRES, M. (2009). Los fonemas consonánticos oclusivos bilabiales /p/ y /b/. SINOELE, noviembre, 2009. Recuperado de <http://www.sinoele.org/index.php/30-materiales/pronunciacion/70-los-fonemas-consonanticos-occlusivos-bilabiales-p-y-b>
- PALMADA, B. (42008/2002). Fenòmens assimilatòria. En J. SOLÀ, M.-R. LLORET, J. MASCARÓ & M. PÉREZ SALDANYA (dir.), Gramàtica del català contemporani, Vol. 1: Introducció. Fonètica i fonologia. Morfologia. 4a edició (definitiva), 251-270. Empúries.
- POLANCO ROIG, Lluís B. (ed. literario) (2019). Proposta de transcripció del xinès al català: (Acord del 9 de març de 2018). — Primera edició Bibliografia. Institut d'Estudis Catalans, Secció Filològica.
- QUILIS, A. (1993). Tratado de fonología y fonética españolas. Gredos.
- (102010/1997). Principios de fonología y fonética españolas. Arco Libros, S. L.
- ROACH, P. (42009/1983). English phonetics and phonology: A practical course. Cambridge University Press.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Síntesis.
- SELINKER, L. (1969). Language transfer. General linguistics, 9, 67-92.

- (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 209-232.
- TAEHONG, C. & LADEFOGED, P. (1999). Variation and universals in VOT: Evidence from 18 languages. *Journal of Phonetics*, 27, 207-229.
- WANG, L. (2018). Estudio contrastivo de la estructura silábica del catalán y del chino estándares y de las implicaciones segmentales más relevantes para los estudiantes sinófonos. En M. D. FERRO, G. VAAMONDE et al. (eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, 928-933. Universidade de Vigo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6506492>
- (2019). Estudi contrastiu de l'estructura sil·làbica del català i del xinès estàndards i de les implicacions segmentals més rellevants per als aprenents sinòfons. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- WU, Z. (ed.) (1992). *Xiandai hanyu yuyin gaiyao*. Huayu Jiaoxue Chubanshe.

ACTIVIDADES COLABORATIVAS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN CLASE DE ELE

DRA. ZAKIA AIT SAADI

Universidad Internacional de Valencia, España

RESUMEN

El proyecto AVALEA (Análisis de la Variación Lingüísticas en Entornos Audiovisuales) (2019-2020) emana de la necesidad de encontrar nuevas formas de recopilación de datos reales sobre el uso de la lengua española por parte de nativos (españoles). Mediante la creación de un Test de Compleción de Discurso (TCD), se pidió a una muestra de estudiantes que visualizaran un cortometraje animado mudo y, concretamente, determinadas escenas. En ellas, se les requería que informaran sobre los elementos lingüísticos que propondrían para comunicar determinados actos de habla (petición, queja, mandato, instrucción) en caso de convertirse en los protagonistas de la historia. De manera complementaria, se pidió también a los encuestados que evaluaran el grado de cordialidad ligado a cada situación comunicativa (escala Likert, de 1 a 5). En este trabajo, se pretende aprovechar los resultados del proyecto para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Concretamente, se ofrecen actividades de trabajo colaborativo con el objetivo de integrar a todo el alumnado en su proceso de aprendizaje. Se propondrán actividades de trabajo común, de coevaluación y de autoevaluación, para la enseñanza/aprendizaje del ELE y, de manera general, de las lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE

Pragmática, Proyecto AVALEA, Aprendizaje colaborativo, ELE.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001 [2002]: 13-14), la enseñanza de una lengua extranjera implica la necesidad, por parte del docente, de promover actividades formativas capaces de desarrollar, en última instancia, la llamada “competencia comunicativa”. Más concretamente, el mismo documento propone dividirla en tres competencias específicas: la lingüística, la pragmática y la sociolingüística. Mientras que la competencia lingüística incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, más asociadas con la lengua como sistema, la competencia pragmática alude al uso funcional de los recursos lingüísticos (funciones de lengua, actos de habla) y al dominio del discurso, sin considerar el contexto cultural. Para ello está la competencia sociolingüística la cual, además, toma en consideración el dominio de las normas socioculturales de uso de la lengua (convenciones sociales, normas de cortesía, relaciones entre personas, grupos sociales, etc.).

Qué duda cabe, la práctica docente nos recuerda cada día que el aprendizaje de un idioma (en su concepción comunicativa) no debe acomodarse en la dimensión sistémica de la lengua (gramática, semántica, fonología y ortográfica), sino también incluir elementos que, sin pertenecer a la lengua, influyen en su uso: el contexto. El estudio de ese contexto (emisor, receptor, conocimientos previos, convenciones socioculturales, etc.) determina el valor de la pragmática en el proceso del aprendizaje lingüístico y la convierte en un elemento fundamental de uso.

Por ello también, el estudio de la pragmática genera la necesidad (por parte del alumno) de involucrarse en el estudio de la lengua tomando como referencia las numerosas situaciones comunicativas y los cuantiosos contextos sociales que se pueden generar día a día (entornos familiares, profesionales, amistosos, etc.) en una determinada población. No en vano, Briz (2012, p.19) señala que “el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y el entorno comunicativo”.

Queda, pues, argumentada nuestra postura según la cual la competencia comunicativa (Hymes, 1972) no puede valerse sin un entendimiento notable de la dimensión pragmática de la lengua, que implica el uso en contexto de la lengua. En esta misma dimensión se evidencia, quizás, una de las funciones más primarias del lenguaje: interactuar, dialogar con otra persona (el receptor) y, por tanto, establecer un lazo entre los interlocutores, así como expresar “intenciones” y transmitir las mediante los actos de habla. Searle (1969, pp. 36-37), considera estos últimos como la unidad básica de la comunicación lingüística. Y, para que la comunicación entre dos o más personas sea exitosa, parece claro que cada una de ellas deba “comprender” e “identificar” dichas intenciones:

[...] speaking a language is performing acts according to rules. The form this hypothesis will take is that the semantic structure of a language may be regarded as a conventional realization of a series of sets of underlying consecutive rules, and that speech acts are acts characteristically performed by uttering expressions in accordance with these sets of consecutive rules. (Searle, 1969, pp. 36-37)

Ya analizado por numerosos autores a lo largo de la literatura desde los años 70 del siglo pasado, el acto de habla puede definirse, de manera general, como una unidad clave para el estudio y el entendimiento de la pragmática. Para Bravo, entra en relación directa con el contexto, es decir, con todo lo «extralingüístico» y sociocultural de un mensaje: «desde acciones físicas realizadas en el interior de la misma situación comunicativa hasta elementos externos a la propia situación, como las características sociales de los/las participantes, sus creencias, actitudes y valores» (Bravo, 2004, p.27). Cabezas (2020, p.898), por su parte, subraya la variedad de los actos de habla: asertivos (describir, informar, opinar, etc.), exhortativos (ordenar, pedir, aconsejar, etc.), expresivos (lamentar, saludar, disculparse, etc.), comisivos (ofrecer, invitar, prometer, etc.) y declarativos (declarar, dimitir, excomulgar, etc.).

Los actos de habla están expuestos a reglas de uso y, a su vez, esas reglas determinan el uso del lenguaje (Searle, 1969, p.26). Para Escandell Vidal (2013), estas reglas coexisten también con actitudes tomadas e intenciones expresadas de los interlocutores, que recurren a estrategias con el fin de relacionarse entre sí. Una de esas estrategias estriba en el uso de

la cortesía (Brown y Levinson, [1978] 1987; Haverkate, 1994), la cual se ha convertido desde los años 70 del siglo pasado en un verdadero objeto de estudio de la pragmalingüística. Para la misma autora (2013, p.142 y 144), la cortesía puede ser definida en base a su carácter normativo, es decir, como «conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras». No obstante, también puede serlo como estrategia conversacional, es decir, como «una estrategia para poder mantener las buenas relaciones» con el fin de mitigar conflictos interpersonales. Con ello, queda a la vista la complejidad del concepto, y la interrelación existente entre el componente sociocultural y el uso de la lengua de cara al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Centrémonos ahora en los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Desde inicios del siglo pasado, han sido numerosos aquellos que fueron promoviéndose entre la comunidad científica. En un trabajo de revisión interesante, Hernández (2000, pp. 142-150) destaca el método gramática-traducción, el directo, el audio-lingual, la sugestopedia, la vía silente o el método silencioso, el método de respuesta física y, por último, el método o el enfoque comunicativo. La mayoría de los métodos mencionados llegaron a gozar de gran popularidad en su momento, pero fueron sustituidos por otros y ninguno ha probado ser perfecto, ideal o completamente eficaz (Salas Alvarado, 2016, p.6).

En este análisis histórico, se asume de manera generalizada que los métodos de enseñanza aplicados tradicionalmente obviaban la dimensión colaborativa entre los alumnos y las aulas de lenguas extranjeras se convertían en lugares donde no se fomentaba esa colaboración. Hoy en día, el número de métodos propuestos es importante y el aprendizaje colaborativo, uno de ellos. Johnson, Johnson y Stanne (2000, p.1) lo definen como “uno de los ámbitos más extraordinarios y fértiles de la teoría, la investigación y la práctica en la educación”. Como cualquier método, aporta numerosas virtudes a la enseñanza, pero también ofrece algunos peros. Sin embargo, es un método interesante para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, es diferente y aporta buenos resultados, aunque para ello las actividades del docente deben prestarse a él y a sus alumnos. Con

este método se trabaja, entre otros, la creatividad, la novedad, la resolución de problemas, y todo ello a fin de mejorar la competencia comunicativa y las subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

Históricamente hablando, el método del trabajo colaborativo apareció entre los años sesenta y setenta junto con las nuevas tecnologías y está vinculado al enfoque comunicativo. Johnson (1993), citado en Collazos, Guerra y Vergara (2002) lo define como “el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Por su parte, Hammond (2009, p.18) define el aprendizaje cooperativo como “a type of instruction whereby students work together in small groups to achieve a common goal”⁴²⁷. El foco principal radica en el alumnado, no obstante, el docente también asume una responsabilidad primordial, ya que el método debe estar claramente relacionado con unos objetivos pedagógicos claros y concretos. También debe asegurarse una interrelación muy bien marcada con conceptos más generales provenientes de la pedagogía generalista. Así lo afirma Carrió Pastor (2007, p.2), cuando indica que “el aprendizaje colaborativo es una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad”. Estos parámetros, según la misma autora, deben ser aplicados tanto por el profesor como por el aprendiz, y este último también debe incorporar una tarea fundamental para el desarrollo de su aprendizaje, a saber, la autoevaluación (Carrió Pastor, 2007, p.3).

Como hemos indicado anteriormente, el método colaborativo parece adaptarse muy bien a la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado, en tanto en cuanto se le asigna un papel activo mediante la interacción y la colaboración con otros estudiantes. En cambio, el profesor debe tener una función más cercana a la monitorización, como guía y facilitador del aprendizaje. Otros aspectos interesantes que remarcar (Reyes y Reyes, 2017; Hammond, 2009; Kagan, 1995) estriban en

⁴²⁷ Traducción propia: Un tipo de instrucción donde el estudiante trabaja de manera conjunta con otros estudiantes, organizados en pequeños grupos, para alcanzar un objetivo común. (Nuestra traducción).

la participación activa y simultánea de todo el grupo de estudiantes en las tareas, en la capacidad de los alumnos para comparar sus resultados al finalizar una actividad y en el hecho de que las tareas son ensayadas en la clase para su posterior empleo en la comunicación real, fuera del aula.

Este cambio de foco del proceso formativo, del profesor al alumno, genera a su vez un número importante de oportunidades pedagógicas en el área de las lenguas extranjeras, que Richards y Rodgers (2009, p.190) resumen de la siguiente manera:

- Dar oportunidades para una adquisición naturalista de la segunda lengua mediante el uso de actividades en parejas y en grupo.
- Proporcionar a los profesores una metodología que les permita alcanzar este objetivo y que se pueda aplicar a diversos entornos curriculares.
- Prestar atención prioritaria a unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas concretas a través del uso de tareas interactivas.
- Dar a los estudiantes oportunidades de desarrollar unas estrategias de aprendizaje y comunicación que tengan buenos resultados.
- Aumentar la motivación de los estudiantes, reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en el aula.

En este trabajo, presentamos los resultados del proyecto AVALEA (Análisis de la Variación Lingüística en Entornos Audiovisuales), lanzado con el objetivo de estudiar el uso la lengua española desde un enfoque pragmalingüístico que, por tanto, tenga en cuenta los valores socioculturales que inciden en la generación de determinados actos de habla y en la adopción de estrategias y procedimientos de cortesía, por parte de los interlocutores nativos. Los datos recabados completan aquellos presentados por Carmona, Cabezas y Ait Saadi (2020, pp. 85-97). A su vez, los resultados también permiten desarrollar propuestas de tareas

educativas en el aula de ELE actualizadas, capaces de limitar los casos de interferencia entre la L1 y la L2 (Galindo Merino, 2005). Se espera, por tanto, maximizar la utilidad pedagógica del proyecto. Se propondrán actividades colaborativas y de autoevaluación en el aula de lengua extranjera, para la enseñanza/aprendizaje del ELE y, de manera general, de las lenguas extranjeras.

1. OBJETIVOS

El proyecto AVALEA se inició en 2019 en el seno de la Universidad Internacional de Valencia, y fue desarrollado por el ahora grupo de investigación e-LOGOS. Tiene como principal objetivo estudiar el uso de los recursos pragmlingüísticos por nativos españoles para la generación de determinados actos de habla, tomando como referencia situaciones comunicativas tratadas de manera digital (cortometraje mudo y formulario enviado *online*). El proyecto centra su análisis en el uso de recursos lingüísticos para el desarrollo de estrategias de (des)cortesía (atenuación o mitigación) (Briz, 2012). De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el uso del español de nativos españoles, desde una perspectiva pragmática, utilizando para ello un cortometraje de animación mudo, y concretamente determinadas escenas correspondientes a diferentes situaciones comunicativas.
2. Analizar el uso del español de personas nativas provenientes de un contexto sociocultural determinado (cultura española) hacen uso de la lengua (español) para la creación de determinados actos de habla: la petición, la negación, la instrucción, la queja y el mandato
3. Y, por último, aprovechar esos resultados para fines didácticos, proponiendo actividades de trabajo colaborativo que ofrecen a los estudiantes de ELE un corpus de texto pragmático que sirva de herramienta didáctica en su proceso de aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

La recogida de datos se ha asegurado mediante la creación de una encuesta a través de un test de compleción de discurso (TCD), mediante respuesta abierta (Kasper, 2006). Concretamente, se pidió los a estudiantes de Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad que visualizaran un cortometraje animado mudo denominado *Monsterbox* (disponible en YouTube y otras plataformas en línea de visualización de vídeos). El vídeo fue creado en 2012 por estudiantes de artes gráficas de la Escuela de Arte y Diseño Bellecour (Lyon, Francia). La elección de este recurso audiovisual fue motivada por varias razones:

1. El vídeo presenta numerosas escenas aptas para la creación de diálogos y con un valor psicológico y pedagógico importante.
2. Resaltamos, además, su carácter altamente visual y mudo que permite que se pueda adaptar a la interpretación de cada persona.

La encuesta se divide en dos partes. La primera incluye cinco preguntas destinadas a recopilar datos sociodemográficos de los participantes que ayudan a definir el perfil de la muestra. En la segunda parte (compleción del discurso), se solicita a los encuestados que visualicen el cortometraje. Acto seguido, se les pide que propongan enunciados para cada escena y situación comunicativa seleccionada, indicando las frases, expresiones o palabras que utilizarían si estuviesen en la piel de los protagonistas. Asimismo, para cada escena seleccionada, se les solicita que indiquen el grado de cordialidad que asociarían a la misma. Cada una de estas seis escenas se corresponde con un acto de habla determinado.

Figura 1. Pregunta AVALEA.

8. Escena 1 (54" - 59") [explicación: el niño pide una casita de madera para su monstruito]. ¿Cómo lo dirías si fueras el niño?

The image shows a YouTube video player interface. The video title is "Monsterbox secuencia 1". The video content shows a young boy with long brown hair and a blue shirt, standing in a garden-like setting with trees and a stone path. He is looking towards the camera. The YouTube logo and play button are visible at the bottom of the video player.

Fuente: propia.

Seguidamente, se muestran las escenas analizadas, los actos de habla vinculados, la intención comunicativa, la horquilla temporal durante la cual se desarrolla la escena y la descripción del contexto.

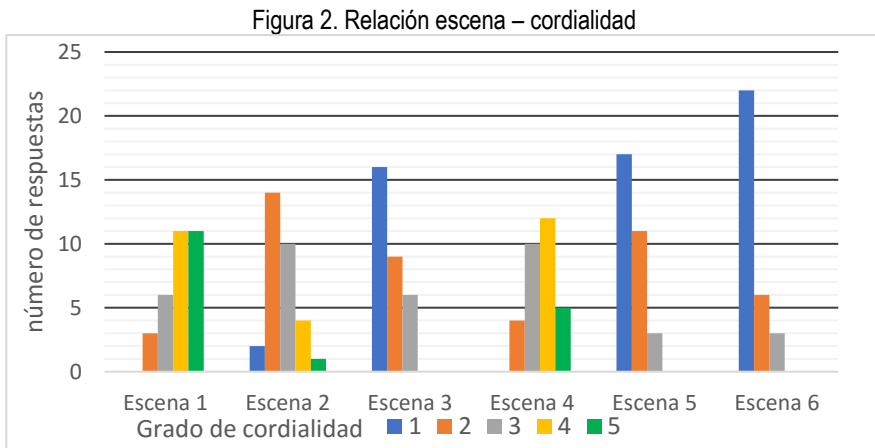
1. PETICIÓN (54" - 59"). [El niño pide una casita de madera para su monstruito]. ¿Cómo lo dirías si fueras el niño?
2. RECHAZO (59" - 1'08"). [El hombre, ante la petición del niño de tener una casita, mira el monstruo y le dice que no puede vendérsela porque debe ser un pájaro como el que ve]. ¿Qué dirías en toda esta sección, si fueras el hombre?
3. MANDATO (1'38" - 1'46"). [El pájaro, con cierto desdén, le espeta al monstruito que se aleje para enseñarle cómo entrar en la casita]. ¿Cómo lo dirías si fueras el pájaro?
4. INSTRUCCIÓN (2'41" - 2'50"). [El hombre, al ver el niño con la regadera, le dice que no la debe utilizar para regar las plantas, sino que debe hacerlo con un pulverizador]. ¿Cómo lo dirías si fueras el hombre?
5. QUEJA (3'46" - 3'57"). [El hombre, al ver que el gran monstruo ha roto la maceta, se enoja y reclama al mismo que tenga cuidado]. ¿Qué dirías si estuvieras en su lugar?
6. MANDATO-ORDEN (4'07"-4'13") [explicación: el hombre mayor, al ver que el monstruo mediano se ha comido el bonsái,

se pone muy furioso y ordena a los animales que se vayan].
¿Cómo lo expresarías si fueras el hombre mayor?

La encuesta se realizó mediante la herramienta Formularios Google. La muestra objeto de esta investigación la constituyen un total de 31 personas, con edades de entre los 18 y 60 años. El 90,32% (28) son mujeres y el 9,68% (3), hombres. Los encuestados son todos estudiantes de Traducción e Interpretación (formación formal a distancia) y nativos españoles, 25 de ellos residentes en España.

3. RESULTADOS

Como ya se ha indicado, se pidió a los encuestados que evaluaran paralelamente el grado de cordialidad ligado a cada situación comunicativa (escala Likert, de 1 a 5). Los resultados se muestran en la siguiente figura.



Fuente: propia.

Podemos observar de qué forma el grado de cordialidad interpretado para una determinada escena no siempre es evidente. Más aún, esa interpretación, creemos, influye en las estrategias pragmalingüísticas propuestas por los encuestados (cuanto mayor sea el nivel de cordialidad asignado, más numerosos tenderán a ser los elementos lingüísticos de cortesía o de atenuación).

Siendo 1 el grado mínimo de cordialidad y 5 el grado de máxima cordialidad, en las escenas 1, 2 y 4, no parece existir consenso a la hora de identificar esa cordialidad. Por el contrario, las escenas 3, 5 y 6 son interpretadas como no cordiales y presentan un grado de variabilidad menor, razón por la que cabe esperar, *a priori*, que las estrategias comunicativas desarrolladas y los procedimientos incluidos tiendan a ser más homogéneos.

Con respecto a los resultados de las estrategias pragmalingüísticas utilizadas por los encuestados, remitimos el lector al trabajo publicado por Carmona, Cabezas, Ait Saadi (2020, pp. 91-95) para un análisis pormenorizado de los mismos. En las siguientes líneas, resumimos los elementos más importantes que caracterizan cada escena:

Pregunta 1: PETICIÓN (54" - 59"). El niño pide una casita de madera para su monstruito. ¿Cómo lo dirías si fueras el niño?

1. Procedimiento directo: uso de secuencias enunciativas de carácter volitivo con el objetivo de conseguir un determinado fin.
2. Procedimientos indirectos para aquellos casos en los que los encuestados el nivel de cordialidad identificado aumenta.
3. Un uso de diminutivos muy reiterado, independientemente del nivel de cordialidad asignado a la escena.

Pregunta 2: RECHAZO (59" - 1'08"). El hombre, ante la petición del niño de tener una casita, mira el monstruo y le dice que no puede vendérsela porque debe ser un pájaro como el que ve. ¿Qué dirías en toda esta sección, si fueras el hombre?

1. Estrategias y procedimientos organizados conforme a una estructura binomial, compuesta por un acto principal (el rechazo, más abajo, en cursiva), acompañado o complementado por elementos periféricos (subactos).
2. Relación estrecha entre el uso de apelativos cariñosos como soporte a la secuencia concernida, y a la vez como marcador de contacto.
3. Relación positiva entre el grado de cordialidad identificado, el uso de atenuadores de cortesía y una mayor complejidad en la estructura del enunciado.

Pregunta 3: MANDATO (1'38" - 1'46"). El pájaro, con cierto desdén, le espeta al monstruito que se aleje para enseñarle cómo entrar en la casita. ¿Cómo lo dirías si fueras el pájaro?

1. Concreción en el uso de las expresiones, sin apenas conectores u oraciones complejas.
2. Presencia del tuteo como estrategia de aproximación (o menosprecio) hacia el destinatario, así como el uso de apelativos descalificativos principalmente vinculados a un grado de cordialidad igual o inferior a 2.
3. Uso de *que* como elemento de inicio argumentativo, pudiendo ir acompañado de otro conector pragmático (por ejemplo, *anda*), confirmando así su recurrencia en el lenguaje coloquial.

Pregunta 4: INSTRUCCIÓN (2'41" - 2'50"). El hombre, al ver el niño con la regadera, le dice que no la debe utilizar para regar las plantas, sino que debe hacerlo con un pulverizador. ¿Cómo lo dirías si fueras el hombre?

1. Enunciados con una elaboración más compleja, con una estructura funcional en dos partes (acto y subacto): una exhortativa y otra instructiva/informativa. Los enunciados ligados a un nivel de cordialidad menor son más sencillos, no presentan estrategias argumentativas, y los encuestados parecen apoyarse en el contexto y en los elementos cinésicos para garantizar una interpretación correcta por parte del receptor.
2. Uso reiterado de dos verbos clave en la parte funcional instructiva/informativa: *mirar* y *ver*. Mientras que el primero suele ser conjugado en modo imperativo, usualmente al principio o al final de la oración propuesta («[...] mira»), el segundo suele aparecer en tiempo presente del indicativo en una oración interrogativa («¿ves?»).

Pregunta 5: QUEJA (3'46" - 3'57"). El hombre, al ver que el gran monstruo ha roto la maceta, se enoja y reclama al mismo que tenga cuidado. ¿Qué dirías si estuvieras en su lugar?

1. Expresiones que reflejan el enfado del hombre mayor al ver la actitud negligente del monstruo.

2. Marcadores ya gramaticalizados, términos interdictos que imprimen más fuerza a lo que se va a decir o a lo que se ha dicho: *me cago en la leche, mira que [...], carajo, pero bueno, joder*, etc.
3. Descalificativos: *bicho peludo, patoso*.
4. La combinación de dos o más unidades funcionales (acto y subacto), llegando a formar enunciados complejos en los que pueden conjugarse marcadores de contacto, unidades disfemísticas, conectores pragmáticos, secuencias argumentativas o conclusivas.
5. Uso de un lenguaje más directo y esquemático, con un nivel bajo de cordialidad identificado por los encuestados.

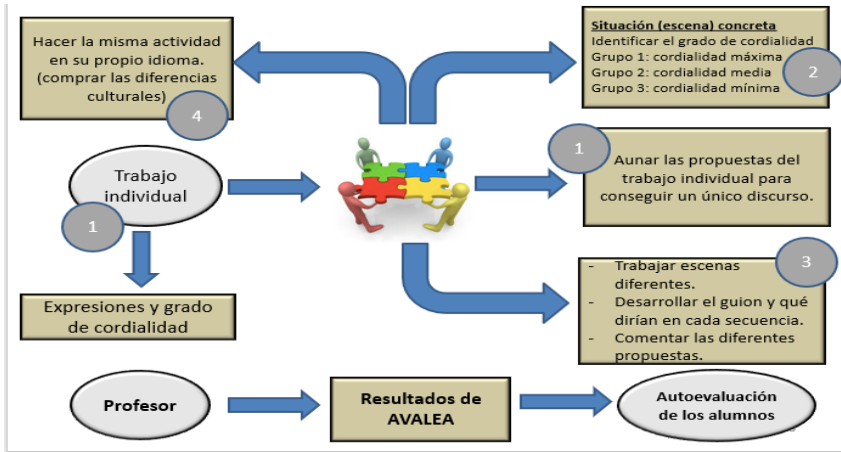
Pregunta 6: MANDATO-ORDEN (4'07"-4'13") [explicación: el hombre mayor, al ver que el monstruo mediano se ha comido el bonsái, se pone muy furioso y ordena a los animales que se vayan]. ¿Cómo lo expresarías si fueras el hombre mayor?

1. Unión de varias unidades funcionales en un mismo enunciado. En estos casos, resalta el acto principal «mandato» con el objeto de expulsar a los personajes del herbolario.
2. Expresiones de asombro y desaprobación (subacto: lamento/queja).
3. Descalificativos y elementos disfemísticos.
4. Uso de deícticos temporales y espaciales como intensificadores, en tanto que marcan la voluntad del interlocutor de que los destinatarios reaccionen inmediatamente ante el mandato.

4. PROPUESTAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA DE ELE

Los resultados resumidos en el capítulo anterior, y disponibles con más detalle en Carmona, Cabezas y Ait Saadi (2020), pueden ser aprovechados en el aula de ELE y, concretamente, mediante la aplicación de un método de enseñanza-aprendizaje colaborativo.

Figura 3. Propuestas colaborativas con AVALEA



Fuente: propia.

En las siguientes líneas, proponemos algunas actividades o tareas de trabajo colaborativo, basadas en la visualización del mismo cortometraje y teniendo en cuenta los resultados descritos *supra*. Las actividades tendrán como principal objetivo mejorar la subcompetencia pragmática del alumnado aunque, sin duda alguna, también incidirán en mayor o menor grado, en la mejora de las demás competencias específicas (lingüística y sociolingüística). La siguiente figura permite esquematizar las propuestas y los objetivos de cada una.

- I. **Primera propuesta.** La primera actividad consiste en reproducir la actividad desarrollada por el mismo proyecto AVALEA. El docente propone a los estudiantes visualizar el cortometraje mudo y, acto seguido, rellenarlo individualmente por cada alumno, a sabiendas de que el español constituye su lengua extranjera. También se les pediría identificar el nivel de cordialidad ligado a cada escena. Una vez analizados los primeros resultados, el profesor procede a separar los alumnos por grupos: el objetivo es que intenten aunar las propuestas individuales para conseguir un único discurso. La puesta en común de las estrategias pragmlingüísticas para cada acto de habla, sin duda, supondrá un reto para los alumnos ya que los resultados de

AVALEA demuestran cierta subjetividad en la elección. A su vez, ese nivel de cordialidad identificado condiciona la elección de los elementos lingüísticos. Con todo ello, con esta primera actividad se pretende que los estudiantes se den cuenta de que la interpretación del nivel de cordialidad de una situación comunicativa y la elección de las estrategias pragmalingüísticas son parcialmente subjetivas. Para concluir, existe también la posibilidad de que cada grupo exponga y comparta, ante toda la clase, las respuestas elegidas.

2. **Segunda propuesta.** Se pide a los estudiantes que trabajen en grupo y que se centren en una de las seis escenas identificadas anteriormente. En este caso, el elemento común es el grado de cordialidad: para el grupo 1, se solicita que desarrolle, de manera concertada, estrategias pragmalingüísticas de acuerdo a un grado de cordialidad mínimo; para el grupo 2, se pide que haga lo mismo atendiendo a un grado de cordialidad neutro; para un tercer grupo, se pide que haga, también, lo mismo atendiendo a un grado de cordialidad máximo. Una vez se hayan puesto en común y debatido todos los resultados (entre profesor y alumnos), cabe la posibilidad de comparar esos resultados con los datos recabados por AVALEA.
3. **Tercera propuesta.** Siguiendo el mismo modelo de trabajo que para la actividad anterior, proponemos para esta actividad que los estudiantes de ELE realicen la misma encuesta en español, aunque de manera individual. Los resultados serán imprimidos pero anónimos y distribuidos entre los alumnos. Cada grupo deberá coevaluar y comparar las propuestas de sus compañeros con respecto a los resultados conseguidos por AVALEA. ¿Las estrategias pragmalingüísticas utilizadas son “españolas” o más bien casos de “interferencia” con respecto a la cultura de origen del estudiante? ¿El estudiante está siendo demasiado cortés teniendo en cuenta el grado de cordialidad identificado para la escena? Qué duda cabe que este ejercicio de coevaluación también puede complementarse con el de autoevaluación.

4. **Cuarta propuesta.** Al igual que para la actividad número 3, se solicita a los estudiantes de ELE que realicen, de manera individual, la misma encuesta en español y, además, en su propia lengua materna. Los resultados en español serán imprimidos pero anónimos, distribuidos entre los alumnos, analizados en grupo y comparados con respecto a los resultados de AVALEA. Sin embargo, para los resultados en la lengua propia, será el mismo estudiante quien autoevaluará sus propios resultados. Este ejercicio de introspección resulta fundamental para que los alumnos puedan darse cuenta de aquello que les permite comunicarse mejor en su lengua materna y no en una lengua extranjera (convenciones sociales, usos pragmalingüísticos, amplitud de léxico, manejo de diferentes registros coloquiales o formales, etc.).

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha deseado mostrar una aplicación práctica de los resultados AVALEA para la enseñanza de lenguas extranjeras y, concretamente en clase de ELE. El proyecto se realizó con el objetivo general de profundizar en el estudio de la lengua española desde una perspectiva pragmalingüística y, concretamente, que diera a conocer las estrategias de cortesía desarrolladas por los hablantes nativos para generar determinados actos de habla.

El proyecto AVALEA presenta, a nuestro entender, un potencial importante de cara a su uso en el aula de ELE. Los resultados pueden ser utilizados y aprovechados tanto por profesores como por estudiantes de lenguas extranjeras para mejorar sus destrezas de comprensión, expresión e interacción. Además, creemos que el entorno cada vez más tecnológico de la enseñanza de lenguas extranjeras favorecerá la generación de este tipo de proyectos y la creación de materiales didácticos afines. En este contexto, el cortometraje mudo podría convertirse en una herramienta muy práctica en el aula de ELE, y puede ser de gran utilidad para mejorar la competencia comunicativa del alumnado.

Una vez resumidos los principales resultados del proyecto, se han propuesto algunas aplicaciones didácticas en el aula de ELE a través del método colaborativo. Las actividades planteadas han ido unidas a varios

propósitos. Primero, a pesar de la aparente obviedad, cabe señalar que ayudan al alumnado a desarrollar la competencia pragmática, aprender a expresar los diferentes actos de habla, a utilizar las expresiones idiomáticas y las estrategias de cortesía, todo ello acompañado del uso debido del lenguaje coloquial. En segundo lugar, el trabajo colaborativo efectivo permite a los estudiantes entender el valor de la ayuda mutua y del trabajo en grupo para garantizar un aprendizaje social del idioma. Por otra parte, la empatía y la búsqueda de puntos intermedios son elementos clave para solventar problemas subjetivos, como puede ser el grado de cordialidad identificado para cada escena (contexto comunicativo). Finalmente, la colaboración aporta elementos externos (debates) que enriquecen la capacidad de los alumnos para coevaluarse y autoevaluarse.

Por último, ponemos de manifiesto el valor altamente pedagógico del aprendizaje colaborativo y su idoneidad para mejorar la capacidad de cooperación entre alumnos (sujetos sociales), su empatía y el respeto como individuos. Estas cualidades, sin duda, son complementarias a la competencia comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAVO, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En D. Bravo & A. Briz. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15-38). Ariel Letras.
- BRIZ, A. (2012). La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? En J. Escamilla & G. H. Vega (eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 33-75). Universidad de Estocolmo/Universidad del Atlántico.
- BROWN, P. Y LEVINSON, S. ([1978] 1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press.
- CABEZAS, N. (2020). Análisis de los recursos pragmlingüísticos multilingües en entornos audiovisuales: el proyecto AVALEA II. En J.J. Gázquez, 7M.M. Molero, A. Martos, M.M. Simón, M. Sisto, R.M. del Pino & B.M. Tortosa (eds.), *Innovación docente e investigación en Arte y Humanidades*. (pp. 897-903). Dykinson.

- CARMONA, A. CABEZAS, N. & AIT SAADI, Z. (2020). La variación en la cortesía: estudio pragmalingüístico del fenómeno en el español castellano. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 85-102. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/17071>
- CARRIÓ PASTOR, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie4142447>
- COLLAZOS, C., GUERRERO, L., & VERGARA, A. (2002). *Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor*. Recuperado de <http://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA. (2001 [2002]). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- GALINDO MERINO, M. M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. En A. Álvarez et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005 (pp. 289-297). Ediciones de la Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- HAMMOND, A. (2009). Learning to learn Cooperatively. *Forum*, 47(4), 18-28. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ923462.pdf>.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Gredos.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado de <http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/11.15.pdf>
- HYMES, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.

- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & STANNE, M.B. (2000). *Cooperative Learning methods: A Meta- Analysis*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/93e9/97fdoe883cf7cceb3b1b612096c27aa40f90.pdf>
- KAGAN, S. (1995). *We can talk: Cooperative learning in the elementary ESL classroom*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Recuperado de https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK40.pdf
- KASPER, G. (2006). Speech acts in interaction, *Pragmatics and Language Learning*, 11, 281-314.
- REYES, M., & REYES, A. (2017). *Aprendizaje cooperativo: Estrategia didáctica y su impacto en el aula* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. (pp. 1-11). COMIE, San Luis Potosí. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1668.pdf
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen.
- SALAS ALVARADO, J (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educaciòn*, 40(2), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.16285>
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

LENGUA MATERNA, TALÓN DE AQUILES: SISTEMATICIDAD Y ACCIONES DE MEJORA DE COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA L1 EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

DR.^a NURIA FERNÁNDEZ-QUESADA
SANTIAGO RODRÍGUEZ-RUBIO
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

RESUMEN

Se presenta la última fase de un estudio desarrollado en tres etapas (Fernández-Quesada, 2017 y 2018), orientado hacia el desarrollo de estrategias de corrección y autocorrección en alumnos del grado en Traducción e interpretación de inglés de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. El objetivo de este capítulo es probar cómo la combinación de acciones metodológicas basadas en principios normativos, práctica sistemática y trabajo cooperativo redundan en una mejora de las competencias traductológicas relacionadas con la expresión en el trasvase del texto origen (TO) al texto meta (TM). Para probar la eficacia de estas acciones, se ofrecen los resultados obtenidos a partir de una muestra de 29 traductores en formación. A lo largo de tres meses, se realizaron 9 encargos semanales de traducción directa (inglés-español) con carácter no presencial y 4 encargos presenciales con límite de tiempo de ejecución (90 minutos) y de creciente extensión y grado de complejidad. Los resultados reflejan cómo la práctica sistemática y reflexiva sobre estilo y desviación de la norma contribuyen a fortalecer competencias a menudo atrofiadas por la inmediatez de las comunicaciones electrónicas y las demandas de una cultura audiovisual cada vez más icónica, menos textual y cada vez más permisiva con los errores de expresión.

PALABRAS CLAVE

Errores de traducción, faltas de lengua, errores de expresión, evaluación de traducciones.

INTRODUCCIÓN

Como respuesta al auge de la tecnología y a un mercado cada vez más informatizado, las competencias relacionadas con el dominio de la lengua materna están viendo mermada su consolidación en los desarrollos formativos. Así lo reflejan las evaluaciones de los traductores en formación, en las que se observa un progresivo deterioro de estas competencias y, por tanto, una conciencia de su importancia cada vez menor por parte del alumnado. El fenómeno resulta alarmante, en tanto contraviene los principios básicos de la traducción, por eso urge mejorar y evaluar de manera específica las competencias generales y transversales relacionadas con la lengua materna, imprescindibles en una formación profesionalizante.

Esta comunicación presenta la última fase de un estudio desarrollado en tres etapas (Fernández-Quesada, 2017 y 2018), orientado hacia el desarrollo de estrategias de corrección y autocorrección en alumnos del grado en Traducción e interpretación de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. El objetivo prioritario de esta tercera fase ha consistido en hacer consciente al alumnado de que el mercado no solo demanda profesionales capaces de traducir de manera funcional y rápida. La correcta expresión (gramatical, ortotipográfica, estilística y pragmática) en lengua materna, además de ser un pilar insoslayable de la formación de traductores, presenta demandas de empleabilidad específicas: la edición de textos sigue siendo primordial para muchas empresas y mercados, y también requiere una alta especialización. Como objetivo específico, se ha implantado un sistema de mejora de competencias relacionadas con la LI que capacite al alumnado para: a) corregir y editar profesionalmente textos redactados en español y en dos lenguas extranjeras (competencias generales) y b) comunicar en lengua española ideas propias o ajenas al más alto nivel, tanto oralmente como por escrito (competencias transversales).

Para conseguir estos objetivos, a lo largo de tres meses se pusieron en marcha una serie de acciones metodológicas dirigidas a mejorar habilidades de autocorrección y revisión de textos:

- a) Lectura de artículos y presentaciones teóricas sobre las normas ortotipográficas y estilísticas del español y sobre aspectos contrastivos inglés/español.
- b) Selección de ejercicios específicos para revisar la norma estudiada.
- c) Selección de textos destinados a traducción automática y traducción humana. Los textos son de procedencia, temática y tipología diversa con predominio de tipología editorial y carácter humanístico.
- d) Práctica en corrección de expresión en lengua meta (LM) de textos obtenidos, mediante:
 - traducción automática y humana;
 - corrección de traducciones realizadas por alumnos de promociones anteriores y, por tanto, con un similar dominio de las competencias que se desean mejorar en la nueva promoción.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de esta metodología confirman su efectividad, como se verá más adelante, y apuntan a una rápida progresión en cuanto a la capacidad para traducir textos cada vez más largos y complejos en un periodo formativo de tan solo tres meses y con una corrección formal cada vez mayor.

1. LOS ERRORES DESDE LA PERSPECTIVA TRADUCTOLÓGICA

Sin entrar a analizar en profundidad las tipologías de errores o «inadecuaciones» de traducción presentes en la literatura, conviene, por cuestiones metodológicas, revisar la caracterización que se ha hecho de las erratas, las faltas de ortografía, los errores de puntuación y otros errores de expresión en las últimas décadas.

Nord (1996) establece una clasificación de errores de traducción a partir de los principios didácticos del enfoque funcionalista. La autora explica que cualquier incumplimiento del encargo en lo concerniente a aspectos funcionales deberá ser considerado como «error o falta» (1996, p. 95) y

establece dos tipos de errores: a) pragmáticos, «que perjudican la funcionalidad directamente al desobedecer las instrucciones pragmáticas del encargo»; b) culturales «que la perjudican de modo indirecto al no cumplir las normas y convenciones estilísticas generales o genéricas de la cultura meta». En el contexto académico del aprendizaje de la traducción, habría que añadir una tercera categoría, que es la que aquí nos interesa especialmente: c) errores lingüísticos, que comprenden faltas que tienen que ver con la gramática, con el léxico, con la ortografía o con la puntuación, entre otros aspectos (1996, pp. 98-99).

También desde la óptica funcionalista, Hurtado Albir (2004) señala la falta de base empírica en la que sustentar una tipología de errores de traducción o la mayor o menor incidencia de los yerros, aspectos esenciales «para la práctica, la enseñanza y la teoría de la traducción» (2004, p. 289). Para la autora, los errores de traducción (o «inadecuaciones») se categorizaban tradicionalmente en función de si se trataba de errores relacionados con el texto original (v. gr. falso sentido, sin sentido, contrasentido, omisión, adición, sobretraducción, subtraducción) o de errores relacionados con la lengua de llegada (v. gr. ortografía, léxico, gramática). Hurtado Albir propone tres tipos generales de errores de traducción: a) «Inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original» (v. gr. omisión, falso sentido, sinsentido, adición, supresión, referencia extralingüística mal solucionada, etc.); b) «Inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada» (v. gr. ortografía y puntuación, gramática, léxico, problemas textuales y problemas de redacción); c) «Inadecuaciones pragmáticas, por no ser acordes con la finalidad de la traducción (en relación con el tipo de encargo, el destinatario a que va dirigida), el método elegido, el género textual y sus convenciones, etc.» (2004, p. 305-306).

Mossop (2010) se refiere a la importancia básica de corregir errores ortográficos (*misspellings*) y erratas (*typographical errors*). El autor apunta que estos tipos de errores causan una mala impresión en el lector, indican descuido por parte del autor y del editor y, en última instancia, pueden generar pérdida de confianza: «*As a result, readers may lose confidence in the actual content of the work. Of course, it does not follow logically that if there are spelling errors, there must also be errors in the facts or arguments*

presented, but subconsciously at least, that is what readers will suspect» (2010, p. 39). Mossop también argumenta que los errores ortográficos y las erratas distraen al lector y ralentizan el proceso de lectura. Además, según el autor, algunas erratas pueden afectar directamente al significado, por ejemplo cuando se altera el orden de las palabras o cuando se sustituye una palabra por otra (*adopting* por *adapting*; *aptitude* por *attitude*).

En términos generales, Espunya *et al.* (2018) distinguen entre errores formales (*form-related errors*) y errores de contenido (*content-related errors*). Estos últimos incluirían omisiones de contenido y malas traducciones que afectan a la interpretación del texto. Por su parte, los errores de forma tienen que ver con la ortografía, la tipografía, la puntuación, la gramática (concordancia, elección de preposiciones, uso de determinantes, etc.), las convenciones léxicas (unidades, nombres propios, etc.), las restricciones léxico-sintácticas y las erratas. (2018, pp. 8-9).

En la literatura del ámbito traductológico, suelen establecerse los tipos de errores de traducción en función de unos determinados parámetros de revisión (*revision parameters*). Parra-Galiano se refiere a dicho concepto:

Un *parámetro* es un criterio, elemento, aspecto, dato, factor o variable que se utiliza para analizar o valorar una situación. En el caso de la traducción, la calidad del TL se valora comprobando un determinado aspecto o utilizando uno o varios criterios que los teóricos e investigadores denominan *parámetros de revisión*. (2017, p. 287)

La autora recuerda que la norma UNE-EN 15038:2006 determina siete aspectos que el traductor debe comprobar en su tarea de autorrevisión del texto de llegada (TL), para garantizar que se cumplen los requisitos del encargo de traducción. Uno de esos aspectos se refiere a la gramática, que incluye aspectos como la sintaxis, la ortografía, la puntuación, la ortotipografía y los signos diacríticos (2017, p. 288). En lo que atañe a los parámetros de revisión que se usan en la Dirección General de Traducción (DGT) de la Comisión Europea, y que se plasman en el correspondiente *Manual de revisión*, Parra-Galiano alude a los siguientes: «la ortografía, la coherencia, las omisiones, las adiciones innecesarias, las

erratas, la gramática (concordancia) y la terminología» (2017, p. 301). En un estudio anterior, la autora señalaba distintos parámetros de revisión que abarcaban cuatro aspectos a verificar en el texto de llegada (*target text*, TT): *content, linguistics, function, presentation*. Las erratas se incluyen en el último de esos aspectos (2016, p. 46). Por último, en un tercer estudio, Parra-Galiano se refería a que el revisor debe revisar aspectos ortotipográficos como la cursiva, la versalita, la negrita, el espaciado o el interlineado, además de «las erratas o letras mal colocadas, repetidas, omitidas, etc., así como las palabras mal compuestas o con cualquier tipo de error material que pueda producirse al componer el texto» (2005, p. 333).

Adaptando la tipología de O'Brien (2012), Martínez Mateo (2014) realizó un repaso de los tipos de errores con mayor prevalencia en una serie de modelos del ámbito de la evaluación de la calidad de la traducción (*translation quality assessment*, TQA). A juicio del autor, las categorías con mayor prevalencia eran las siguientes: *Language, Terminology, Accuracy, Style*. En la categoría *Language*, se incluyeron los errores relacionados con la ortografía y con la puntuación (2014, p. 83).

Citando a Hubbard *et al.* (1991), Presada y Badea (2014) distinguen entre «*error*» y «*mistake*»: los errores genuinos se deben a un conocimiento insuficiente de la lengua meta por parte del estudiante o a suposiciones erróneas (*incorrect hypotheses*) sobre ella, mientras que los yerros que en inglés se denominan «*mistakes*» se deben a lapsus de memoria, confusión, lapsus linguae, etc. A su vez, las autoras se refieren a la distinción entre errores intralingüísticos y errores interlingüísticos (2014: 51).

Miletich (2008) analizó errores en estudiantes de traducción, en la combinación de lenguas inglés-español (bidireccional), en el contexto de los Estados Unidos. En palabras del autor:

Se trata de hacer visible una técnica para identificar, aclarar e interpretar de forma sistemática los posibles errores del estudiante al traducir. El análisis de los tipos de errores que se manifiestan en el texto meta [...] nos sirve para determinar el paradigma de errores que existen, el origen y las causas de los mismos y su peculiar naturaleza. (2008, p. 453)

El autor incide en la necesidad de que los textos traducidos que entregan los traductores no contengan errores (sintácticos, morfológicos, de puntuación, etc.), a pesar de que dichos textos sean revisados con posterioridad por los correspondientes revisores o correctores. Miletich relaciona el hecho de que los traductores entreguen textos «libres de errores» con su propia supervivencia en un campo tan competitivo como el de la traducción profesional (2008, p. 454).

La Tabla 1 resume algunas de las clasificaciones de errores mencionadas arriba. Se indica en negrita la categoría en la que cada autor sitúa las erratas (o, en su defecto, los errores ortográficos, de puntuación o tipográficos).

<p>NORD (1996)</p> <p>Errores pragmáticos</p> <p>Errores culturales</p> <p>Errores lingüísticos</p>	<p>HURTADO (2004)</p> <p>Errores de comprensión TO</p> <p>Errores de expresión TM</p> <p>Errores pragmáticos</p>
<p>MARTÍNEZ MATEO (2014)</p> <p>Language</p> <p>Terminology</p> <p>Accuracy</p> <p>Style</p>	<p>PARRA-GALIANO (2016)</p> <p>Content</p> <p>Linguistics</p> <p>Function</p> <p>Presentation</p>

TABLA 1. Clasificación de errores de expresión según distintos autores del ámbito de la traductología.

2. MATERIALES Y METODOLOGÍA

Para llevar a cabo una evaluación específica de la mejora de competencias relacionadas con la lengua materna y con dinámicas de corrección de textos, se ha analizado un corpus compuesto por los siguientes materiales:

a) Pruebas presenciales:

- Se realizaron 4 traducciones presenciales evaluables de 358, 367, 346 y 359 palabras, respectivamente, y de dificultad progresiva. Las traducciones fueron ejecutadas manualmente, sin asistencia del procesador de textos o de traductores automáticos, lo que permitió comprobar la progresión del alumnado a lo largo del semestre. Estas pruebas se realizaban durante un espacio de 90 minutos cada 3 semanas, alternando con la ejecución de 9 traducciones no presenciales.
- Se han analizado los resultados de 29 alumnos de un total de 33. Los 4 restantes se han descartado por no haber realizado una de las 4 pruebas presenciales.

b) Portafolio:

- Cada estudiante presentó un portafolio de 9 traducciones con una versión de trabajo y una versión corregida colaborativamente en el aula de los encargos de traducción realizados semanalmente.
- Cada traducción iba acompañada de una calificación puesta por su autor/a, previamente negociada con la pareja de trabajo (diferente cada semana). Este componente autoevaluador permitía la progresión consciente en la calidad del texto meta (TM) respecto a fluidez y corrección expresiva, sin menoscabo de la calidad del trasvase semántico e idiomático.

Para establecer unos criterios que pudieran ser empleados tanto por los alumnos en la revisión de traducciones como por los investigadores en el análisis del corpus, se estableció un sistema de marcas de errores de expresión (ver Tabla 2), inspiradas en las «faltas de lengua» de Delisle (1993) y en los baremos de corrección y calificación que establece Hurtado Albir (1999 y 2004) para las «inadecuaciones» en la lengua de

llegada. Se dividieron en marcas de errores graves y leves, y se estableció una penalización que, en el caso de los errores graves, oscilaba entre -0,5 y -1 punto, según el grado de desviación y afectación al conjunto del texto y de la ambigüedad entre error de conocimiento y posible errata. En la tabla se han destacado las categorías aportadas por los autores de este trabajo.

-0,50/-1		-0,25	
Ortografía	ort	Término inapropiado	ti
Concordancia	conc	Término repetido	rep
Anacoluto	ana	Falso amigo	fa
Solecismo	sol	Registro	reg
Redacción confusa	conf	Puntuación	punt
Falta de naturalidad	fn	Pasiva inadecuada	pas
Tiempo /modo/	tv/mv	Tipografía (may/min/curs)	tip
Forma verbal	fv	Colocación	col
Preposición	prep	Fraseología acuñada	fras
Calco inapropiado	cal	Orden de palabras	op

TABLA 2. Errores de expresión en TM

3. RESULTADOS

Las cuatro pruebas presenciales de control, de dificultad creciente, ejecutadas a lo largo del semestre denotan una amplia progresión del alumnado. En la Tabla 3, los resultados más bajos se muestran en blanco y las mejores calificaciones en amarillo. Como puede observarse, los peores resultados se concentran en la primera traducción (TM1) y, parcialmente, en la segunda (TM2). El predominio del color amarillo en la tercera y cuarta traducción no deja lugar a dudas de una mejora sostenida, si bien la calificación incluye corrección de errores de sentido y errores de forma.

SUJETOS	TM1	TM2	TM3	TM4
CARMEN	5	3,25	6,75	7
MARÍA	3	5,25	8	5
IRENE	5	1	9,25	5
CRISTINA	3	4,75	6,5	4,5
ANA	3	6,25	5,75	4,75
AMIN	5	6	8,5	6
ISABEL	5	6,25	7,75	5,75
MANUEL	3	6	6,75	5,5
Mª CARMEN	5,5	4,5	5,25	5
AMANDA	4,5	5,75	8	6
MARIA	5	6,5	6	5,5
SILVIA	5	3,5	6,75	6,5
IRENE	4	5	6,75	6,75
NADIA	5	5	4,75	7,75
ANDREA	6	5	7,5	8
JOSE ANTONIO	5,5	5,75	7,75	8
BEATRIZ	5	6,5	6,75	6,75
YERAY	7	6,75	7,25	4
OLIVIA	4	6,25	2,5	6,25
ESTRELLA	4,5	6,5	7,5	7,5
CARMEN R.	5	4,25	5	6,5
PALOMA	3	6	3,5	3
HELENA	5	4	6,25	6,5
PAULA	4	6	5	6,5
ISABEL	1	2,25	6,75	4
MANUEL	5	3	4	6,75
MERCEDES	5	4,5	5	4,25
CRISTINA	5,5	5,5	7	5
ESTIBALITZ	3	4	5	5

TABLA 3. Resultados de la evaluación de traducciones.

Para poder observar de manera específica los errores de expresión, la Figura 1 ofrece una muestra de los errores más frecuentes. Para ello se han seleccionado los cometidos por los primeros 16 alumnos de la tabla

anterior, entre los que destacan las categorías: ortografía, falta de naturalidad, término inadecuado y puntuación. El número de incidencias dentro de cada categoría se marca mediante asteriscos.

SUJETO	TM	ORT	CONG	ANA	SOL	CONF	FN	TV	MV	FV	PREP	CAL	TI	REP	REG	P	PAS	TIP	COL
CARMEN	1	**	***				**		*		*		*	***		*	*	*	**
	2	*					***				*	****		***		*	*	*	**
	3			*									**			*	*	**	
	4																		
MARÍA 1	1	*****	*				**		*				**			***			
	2	**		****			***	*	*	*	*	*			*	***			
	3	*										*				****	**	**	
	4																		
IRENE 1	1	***	*		*				*			*	**					*	*
	2	**	*				*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	3			*												**		*	
	4																		
CRISTINA	1	*****	**		**						*		**			*			
	2	*		**	**		*				*	***		*	*	*	*	*	*
	3				**	*	***				*		***			*		***	
	4																		
ANA	1	***	**		*		*		*	*		*	**	*		**			
	2	*	*		**		*				*	**	**	*	*	***	**	**	**
	3		*		*		**						***			*		*	
	4																		
AMIN	1				**		*	*	**				***			****			
	2				*		*				*	*			*	*	*	*	*
	3																		
	4																		
ISABEL	1	**			**				*				*			***			
	2	*	**	***	*	*	*				**	***	*	*	*	**	*	***	*
	3			*	*	*	***		*							*****	*	*	*
	4																		
MANUEL	1	***	**	*	*		*		*				**			**			*
	2	*					***				*	*				*****	**	*	*
	3																		
	4																		
Mª CARMEN	1	**											*						
	2	***		*			*				*	***	*	*					
	3																		
	4																		
AMANDA	1	*	**		*	*	**		*				***			***			
	2	*	*				***				*	**	***	*	**	*			
	3																		
	4																		
MARÍA 2	1	*					**									*****			*
	2	*			*		***					**	*	***	*	***	*	*	*
	3																		
	4																		
SILVIA	1	****	*		*		**				**		*		*	*			*
	2	*		*	*	*	*					****	**	*	*				
	3																		
	4																		
IRENE 2	1	****					*	*	**							****			
	2	*		**							**	**	***	***	***	***	*	*	*
	3																		
	4																		
NADIA	1	**	*	*	**		***							**		***			
	2	*****		*							*	*		*	*	***			
	3																		
	4																		
ANDREA	1	**											*						
	2	*			*		*								*			***	
	3																		
	4																		
JOSÉ A.	1	****	**				**		*	*		*				*****			
	2	*****		*	*		*		*	**		*		*	*	*	*	*	*
	3																		
	4																		
BEATRIZ	1	**	**	*			*		*				***		****				*
	2				*		**		*	*		*		*	*				*
	3																		
	4																		
MARÍA 3	1	*****	**		**		*	*				**	*	*	***	*	*	*	*
	2																		
	3																		
	4																		

Figura 1. Errores de expresión más frecuentes en la muestra.

Como puede comprobarse, en la tercera y cuarta traducción (T3 y T4, sombreados) los errores en LM dejan de repetirse e incluso se erradican en la mayoría de los casos.

Estos datos se reflejan de manera gráfica en la Figura 2. En ella se comprueba que los 16 alumnos de la muestra obtienen los peores resultados en cuanto a errores de expresión en LM en la primera traducción, mientras que en la tercera y cuarta experimentan una amplia mejora.

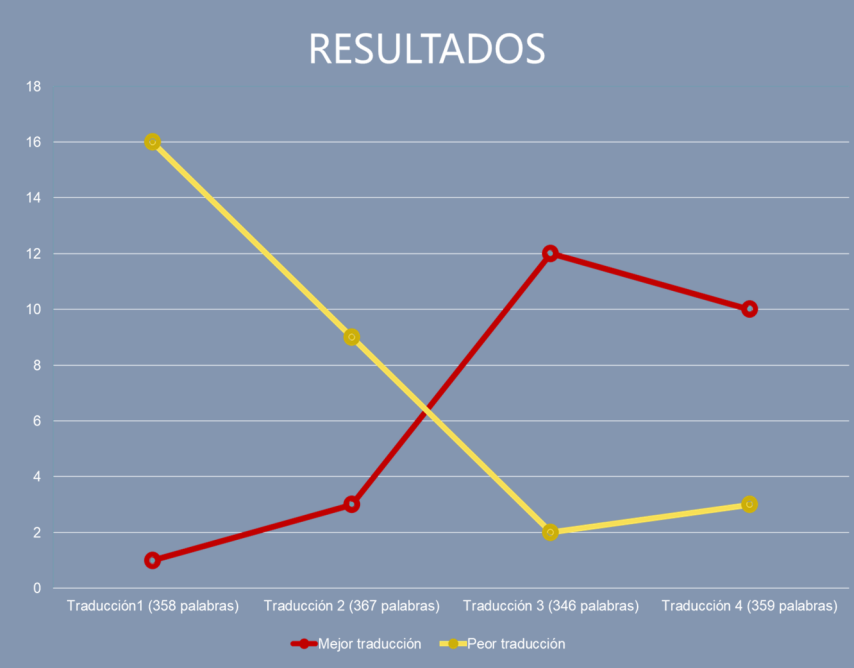


Figura 2. Gráfica de mejor y peor traducción en la muestra.

El incremento de palabras, unido al aumento de la complejidad y dificultad (especialmente en la última traducción), podría explicar que la traducción número 4 muestre un ligero descenso de la calidad de la expresión en el TM, la cual presentaba una clara tendencia al alza desde que se realizara el ejercicio presencial número 1.

4. CONCLUSIONES

Tras la lectura de resultados se comprueba que, durante la etapa formativa de futuros traductores, es posible mejorar ostensiblemente las competencias relacionadas con la expresión en la lengua materna en un espacio de tiempo de tres meses, el equivalente a un cuatrimestre académico. Para ello es determinante introducir acciones metodológicas en el eje teórico (tratamiento de aspectos normativos) y en el eje práctico (ejercicios específicos, práctica semanal, revisión cooperativa y autoevaluación).

Este aspecto ha sido doblemente demostrado. Por una parte, la formación normativa, el trabajo regular y sistemático, el fomento de habilidades de (auto)corrección y (auto)evaluación se convierten en motor de progreso. Por otra parte, la mejora de las competencias se produce a pesar de un incremento de la dificultad de los textos y del número de palabras, que pueden afectar negativamente en la presentación del TM al reducir el tiempo dedicado a la fase de revisión durante las pruebas presenciales.

Como continuación de este estudio, se prevé analizar de forma monográfica los tipos de errores más frecuentes detectados durante la realización de los encargos presenciales (ortografía, puntuación, términos inapropiados y falta de naturalidad). Asimismo, se prevé establecer una clasificación de errores en la que se distingan aquellos susceptibles de ser considerados erratas, entendidos como fallos de ejecución y no como fallos de competencia lingüística. Establecer comparativas de progreso individualizado, contrastando resultados de encargos realizados de manera sincrónica (presenciales) y asincrónica, podría, entre otras herramientas metodológicas, arrojar luz de manera más definitiva sobre las verdaderas necesidades formativas de los traductores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Espunya, A., V. Alsina, G. Andújar y M. Naro Geb Wirf (2018). «A Case Study of the Translation Revisions (English-Spanish) in a Professional Setting». Repositorio Digital de la UPF (Universidad Pompeu Fabra).

- Fernández-Quesada, Nuria (2017), «El desafío de la postedición en la formación de traductores: la importancia del factor humano». Book of Abstracts, 1st International Virtual Conference on Educational Research and Innovation, 3-5 October.
- Fernández-Quesada, Nuria (2018), «De la traducción humana a la traducción automática: un enfoque profesionalizante para la (post)edición de textos en el aula de traducción». En *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, E. López-Meneses et al. (Eds.), 2447-2454, Madrid: Octaedro.
- Hubbard, J., H. Jones, B. Thornton, y R. Wheeler. (1991). *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2004). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología* (2.^a ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Martínez Mateo, R. (2014). «A Deeper Look into Metrics for Translation Quality Assessment (TQA): A Case Study». *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 49, 73-94.
- Miletich, M. (2008). «Pedagogía del error: aspectos didácticos de la traducción». En *Contacto y contagio. Actas del III Congreso «El español, lengua de traducción»*, L. González y P. Hernández (Coords.), 453-465. Brussels: Esletra.
- Mossop, B. (2010). *Revising and Editing for Translators* (2nd ed.). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nord, C. (1996). «El error en la traducción: categorías y evaluación». En *La enseñanza de la traducción*, A. Hurtado Albir (Ed.), 91-107. Castelló: Universitat Jaume I.
- O'Brien, S. (2012). «Towards a Dynamic Quality Evaluation Model for Translation». *Jostrans: The Journal of Specialized Translation*, 17.
- Parra-Galiano, S. (2005). *La revisión de traducciones en la Traductología: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Traducción e Interpretación.

- Parra-Galiano, S. (2016). «Translation Revision: Fundamental Methodological Aspects and Effectiveness of the EN-15038:2006 for Translation Quality Assurance». En *Interchange between Languages and Cultures: The Quest for Quality (Proceedings of the International Conference Translation and Interpreting Forum Olomouc 2014)*, J. Zehnalová, O. Molnár y M. Kubánek (Eds.), 39-52. Palacký University, Olomouc.
- Parra-Galiano, S. (2017). «Conceptos teóricos fundamentales en la revisión de traducciones y su reflejo en el *Manual de revisión* de la DGT y en las normas ISO 17100:2015 y EN 15038:2006». *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, 19, 270-308.
- Presada, D. y M. Badea. (2014). «The Effectiveness of Error Analysis in Translation Classes. A Pilot Study». *Porta Linguarum*, 22, 49-59.

A PLURILINGUAL CONTRASTIVE STUDY OF TRANSLATION STRATEGIES USED FOR DISNEY SONGS

DRA. ALICIA RICART VAYÁ
Universidad de Valencia

ABSTRACT

Walt Disney's animated feature films have always been internationally a successful commercial product. The presence of songs in these animation films has urged for their translation into different languages. The challenge is to ensure an enjoyable version for the public bearing in mind the specific target language, culture and audience in the process of translation. In this context, translators need to adapt the lyrics taking into account many different aspects, looking for the best option and inevitably prioritizing for some criteria rather than other.

The idea for the present research stems from the analysis by De los Reyes (2015), in which he carries out research considering one of Low's (2003) Pentathlon Principle, "sense", among others, in the translation of songs. The present study shows a contrastive analysis of linguistic choices made in the translation of two Disney original songs from the film *Frozen*, directed by Jennifer Lee and Chris Buck and released in 2013: "Do you wanna build a Snowman" and "For the first time in forever". The main purpose is to contrast the different strategies of translation employed in the Spanish, German and Italian translated versions of the songs.

With this aim, Baker's (1992) proposal of translation strategies for dealing with non-equivalence at word level was applied as a framework for the data analysis. This research aims at underlining that the constraints of the song translating process might actually lead to a significant change in the sense or meaning of songs and that these changes in meaning vary considerably depending on the target language.

KEY WORDS

Translation, songs and language, teaching methods, dubbing

INTRODUCTION

The aim of this paper is to present a general overview of the state of the art on the use of translation strategies applied to animated film songs when translated into different languages. It was therefore my objective to analyze the translation strategies at word level employed in the translation of songs from English into Spanish, German and Italian and to measure the tendency of the translation strategies used.

There are many researchers who have studied translation techniques in general (Baker, 1992; Hurtado, 2001; Vázquez Ayora, 1977, 1982; Vinay & Darbelnet, 1958; Yuste Frías, 2011). According to Nida (1982), translating must aim primarily at “reproducing the message” and with this aim the translator must make a series of grammatical and lexical adjustments. However, translators must strive for equivalence rather than identity, as the best translation does not normally sound like a translation, it should sound natural despite giving priority to the meaning. Translation is a process of “reproducing in the receptor language the closest natural equivalence of the source language message, first in terms of meaning and secondly on terms of style” (Nida, 1982).

There are many types of translation ranging from technical to specialized, medical, etc.; however the present study aims at audiovisual translation of songs in animated musical films and therefore, it is necessary to focus on audiovisual translation, as a first step.

1. AUDIOVISUAL TRANSLATION: DUBBING

Zabalbeascoa (1996, 1999), refers to priorities and restrictions that have to be determined anew for every task of translation; priorities ranging from top priorities to very minor and turning into possible restrictions for the priorities above in the list.

According to Chaume (2005), to dub correctly and obtain a good dubbing, the translator has to follow some priorities that will help them make a decision when translating. The first one is lip-synchronization. The second one is the elaboration of credible text and dialogues in agreement with the oral register of the target language trying to avoid copying the structure and vocabulary when translating into the target. The third

one is about the coherence between what we see and what we hear, I mean, the coherence between words and images, as well as the intern coherence of the narrative story line and the cohesion of the dialogues. Finally, there are other factors to be considered, which are neither in charge of the translator nor the adjuster, but of the sound technician.

Between the culture of the source language and the culture of the target language, there is the translator's culture. This means that the translator works as an intercultural mediator. Culturally speaking, every word or sentence is not translatable, for this reason it is important to establish some translation strategies so that the text can be understood by the culture of the target language. The translation for dubbing presents norms and regularities that can be classified and labeled, thus the most relevant ones will be reviewed in the present study.

1.1. DUBBING TECHNIQUES

Translation techniques in Audiovisual translation has been devoted a lot of attention in the last years (Chaves, 2000, Chaume, 2005, Díaz Cintas, 2003, Martí Ferriol 2003). The audiovisual text is characterized by a great complexity and a heterogeneity that makes its classification difficult. Agost (1999) suggests a model for the analysis of translation for dubbing that systematizes all the aspects to be taken into account. His proposal is based on three main ideas: 1) the dimension context: the analysis of the text in the language of the original film and the analysis of the text in the target language of the dubbed version; 2) the professional dimension: the professional aspects that determine its translation; 3) the technique dimension: the complexity of the dubbing process and the evolution the translation suffers alongside all the different phases of the process.

The analysis of the dubbing cannot be centered only in the observation of the final product of the dubbed version but we have to understand the translation for dubbing as a complex process, as a work done in teamwork, in which a lot of factors take part conditioning the final result of the translation. The translator has to take into account not only the elements of the text but also the elements of the context, and they

will be determined by very specific restrictions and by technique restrictions that need the requirement of visual synchronism.

In the translation of songs from films, which belong to the field of audiovisual translation, the collaboration of different professionals is required, as these songs combine language translation and music. The impossibility of concentrating in the linguistic aspects in dubbing these songs and ignoring other codes becomes evident: “ El estudio del doblaje, así como el de una canción, desde una perspectiva meramente lingüística resulta insuficiente, pues implica aislar los diálogos de una película y focalizar la atención exclusivamente en el código lingüístico de la traducción , dejando de lado el resto de códigos que influyen en la creación del Texto Audiovisual” (Díaz Cintas, 2004, p.1)

A challenging aspect to be considered in dubbing is the translation or adaptation of cultural elements. Agost (1999) identifies as potential problematic features for translation those which differentiate a certain society from another: specific places of a city or a country, aspects related to history, art and habits, traditions of a given society, a period of time, famous characters of the mythology, gastronomy, institutions, money, weight, size, etc. Translators must use their common sense to determine the importance of these elements in the text on the one hand and they have to own a high control of the socio-cultural aspects on the other hand, to find the most convenient solution to these potential problems. For instance, sometimes it is not necessary to change these elements, as cultures like the North-American or other countries in Europe are well-known worldwide and keeping the original words might not imply any difficulty for the audience, they would understand them as they are regarded as cultural referents.

A good example of the elements that involve certain difficulties for their transfer in the target language is the case of jokes, for instance, which comprise a wide variety of linguistic and cultural elements. This diversity requires a profound knowledge on the part of the translator, not only of the foreign language but also of the source culture. The appropriate translation of these humorous units should be a priority for the translator since jokes are, in many cases, vital to the success of the

product. Additionally, the complexity of translating jokes increases when they take place in audiovisual materials, as many aspects other than language must also be taken into account (noises, paralinguistic elements, etc.) (Zabalbeascoa, 1996).

According to Agost (1999), translators use three different dubbing strategies: the cultural adaptation (the cultural elements of the initial text are substituted by other elements equivalents to the dubbed version), the explicative translation that avoids the lack of understanding by the spectator of the dubbed version by explaining the concept, and the last one that consists in deleting the references of those elements of the culture that the spectator of the dubbed version does not share with the intention of neutralizing these differences.

2. SONG TRANSLATION

The benefits of using songs in the classroom has been supported by many authors (Kennedy, 2014), in fact, by means of songs many different and varied learning aspects can be covered such as idioms, pronunciation, linguistic competence, grammar, regional variations, syntax, historical developments in language, understanding literature and culture, etc. (Kennedy, 2014).

Another area of translation within the field of dubbing that experts regard as complex is when it comes to the translation of a literary text and especially of a text written in the form of poetry. (Bassnett, 2002; Nida, 1964). This explains why the translation of songs implies certain complexity, as it is, in Nida's words "poetry set to music" (Nida, 1964), and thus the translator has to consider the number of notes, the rhythm, the music, etc. in their choice of the best words for their translation (George, 2004). Additionally, the translator has to bear in mind that the translation has to have concordance with the music and with the images if it belongs to a musical film.

In general, when we talk about original soundtrack, we don't think of translation, but when we think about a musical film or an animated cartoon film, this is due to the fact that songs play an important role in films, but the role notably increases when the film is addressed to

children, as the songs have to be translated in order for them to understand the film and to follow the argument.

There are three features that should be taken into account paying attention to the characteristics of the audience of these sort of films: the audience has not acquired the linguistic competences yet so the translator has to adhere to their limited linguistic level (i); as the linguistic knowledge, the audience possesses little pragmatic or cultural knowledge, so the translator has to choose which of them are understood and which not (ii); finally, the translator has to adapt the linguistic and pragmatic knowledge to the audience level to satisfy its expectative (iii). (Morales, 2008)

Translation of song lyrics commonly takes place in animated feature films. One of the most well-known international companies is The Walt Disney Company, which shows innumerable songs composed for their films. The Walt Disney Company has been ranked as one of the biggest entertainment and media enterprises in the world. The official website of the Walt Disney Company states that their main aim is to focus “on generating the best creative content possible, fostering innovation and utilizing the latest technology, while expanding into new markets around the world”. This could explain their worldwide success, however, Disney’s unquestionable quality of their translations and triumph could be explained by the requirements on the products and the supervision of all the foreign adaptations by the Disney Character Voices International Department (Valoroso, 2010). Additionally, the translation process in the case of Disney, take into account the audience to which films are addressed, which is not only children, but also adults, as they are the ones who take the children to the cinema. In fact, films include “pequeños guiños, dobles sentidos o referencias” thought for the adults to meet their expectancies. (Zabalbeascoa, 2000, p. 22).

The songs in the animated films play a fundamental role in the plot and they are used as a vehicle to make the audiences understand the character’s emotions and feelings. This is when the term “transcreation” or “creación discursiva” (Ferriol, 2003) becomes relevant. Dubbed versions of the songs have also become a hit internationally; what’s more, very

often the soundtrack and the songs have become popular among the public even when they have not seen the film yet, so they work as hits independently. The translated versions of the songs should be as beautiful and evocative as the originals. The strategy called transcreation is very commonly used in the fields of business, literature and is also commonly used for the translation of songs. It deals with the combination of the concepts “translation” and “creation”. Transcreation is about changing the meaning of the original when necessary, giving more importance to the translation of feelings of the content. Thus this strategy advocates for making sure that your message is effective in the target language, it aims at making sure that your message comes across not only in another language but also in another country or culture with different customs. Thus, the translated version must sound as if it was written originally in the target language. Di Giovanni (2008) mentions that “the current practice of audiovisual translation ... is such that the more invisible the translator the more fluent –and successful- the audiovisual translated text will be”. (Di Giovanni, 2008, p. 309).

Among the different experts in the field of song translation Franzon (2008) proposes five translation strategies as different solutions when faced to the translation of songs: not to translate the song (i), translate the lyrics without keeping in mind the music (ii), rewrite the lyrics of the song completely (iii), translate the lyrics and adapt the music (iv), and the last one, adapt the translation to the original music (v).

On the other hand, Franzon (2009) recognizes ten strategies for the study of the quantitative translation. These strategies can be divided into: word count (i), syllables vs. words (ii), word-for-word translation (iii), additions of words (iv), omission of words (v), use of metaphors (vi), use of rhymes (vii), reorganization of words and lines of text (viii), use of paraphrases (ix), and, the last one, use of English words in the translations (x).

Low (2003) introduces the so called “Pentathlon Principle” in which he underlines the importance of the balance of five different criteria: singability, sense, naturalness, rhyme and rhythm. He also highlights the importance of flexibility on the part of the translator: “a judicious

approach to liberties can open the door to better translations” (Low, 2003, p.92). However, according to Chaume (2004,) dubbing has a tendency to use artificial and unnatural language on the grounds of visual restrictions. Chaume calls this kind of language “oralidad prefabricada” and defines it as “rather limited range of vocabulary, recurrent syntactic and grammatical structures, regularly repeated, limited figures of speech, as well as syntactic and semantic Anglicisms” (Von Flotow, 2009, p.91).

Despite the many different criteria that need to be taken into account when translating a song, and the many constraints translators has to face before making any word choices for their translation, some authors claim that it is possible to make the translated version sound as if it was originally written in the target language by “the use of natural grammatical constructions and appropriate words in the target language” (Larson, 1998). To get natural language in the target text, the translator must choose among potential equivalents to the original word the best option. Therefore, in the process of song translation, it is essential to consider translation equivalence and the different strategies that are feasible in order to achieve equivalence in translation at word level. In line with this, Baker’s theoretical framework (1992) proves valuable for the present study. She identifies eight translation strategies: translation by a more general word, translation by a more neutral/less expressive word, translation by cultural substitution, translation by using a loan word or a loan word plus explanation, translation by paraphrase using a related word, translation by paraphrase using unrelated words, translation by omission and translation by illustration. This framework is very convenient when facing non-equivalence in a text that has limited space as in a song phrase (the strategies of omission or paraphrasing among others seem to occur frequently, for instance). Additionally it is also appropriate from a didactic point of view, as her strategies seem quite easy to understand. Thus, Baker’s (1992) translation strategies framework can be applied to find possible equivalents so as to make choices of words that match with the number of notes, the rhythm and the music.

As described above, the analysis of translation strategies in songs has been studied by a number of researchers (Brugué, 2013; Comes, 2010;

Chaume, 2012; De los Reyes, 2015; Franzon, 2009; Low, 2003, etc.). Among the most recent studies, Warachananan (2015) carried out research analyzing the translation strategies in the translation of songs from English into Thai. To this aim, she used a corpus of 27 songs from Walt Disney's animated feature films, which were released between 2003 and 2013. As a theoretical framework she based her study on Mona Baker's model (1992) and was able to prove that the most widely used strategy in the translation of songs from Walt Disney films into Thai was that of translation by omission (76, 79%) followed by translation by paraphrase using unrelated words (7, 14%). Another recent study was that of De los Reyes (2015), who carried out a thorough analysis contrasting the original version of "Let it go" with the French and Spanish translations. However, most of these authors carried out research by comparing the original to one or two target languages but none of them considered the comparison of the original taking into account three target languages.

Consequently, the main objective of the present study was to analyze the application of translation strategies for dealing with non-equivalence at word level, based on Baker's (1992) model when translating two songs from the Disney film *Frozen*, which was released in 2013.

The aim of the present research is therefore threefold; first to observe what different translation strategies are used in the translation of songs from Walt Disney films from English into Spanish, German and Italian, second, to determine what the frequency of each translation strategy is in the three languages. Finally, the third objective is to compare the resulting versions in terms of meaning with the original and check which of the three is closest to the original text.

My hypothesis is that the three different languages selected use different strategies of translation when translating original songs from movies. These choices will probably result in a significant change in the meaning or content of the new versions and will put them in a closer or further distance in terms of meaning to the original.

The analytic frame established for the song translation's study is divided into two parts: the rhythmical formal part and a translational part which studies the content. The present study only takes the latter into consideration. It focuses on a contrastive analysis of translation strategies in songs taking into account the meaning perspective, that is, the content of the songs, despite the fact that I am aware that many other aspects should be considered in order to understand the choices of the translators and assess their versions in the different languages.

3. METHODOLOGY

3.1. THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework for this research work was the one proposed by Mona Baker (1992), which deals with translation equivalence at word level. However, her model containing the eight strategies mentioned above did not fulfill the needs for the present study. On the one hand, two of the strategies in Mona Baker's model were not present in the corpus at all, namely the strategies of illustration and loanword plus explanation. Therefore, it was necessary to create an adapted framework getting rid of two of these two strategies. On the other hand, it was also necessary to add the strategy of "transcreation" and that of "addition" from Frazon's model on translation strategies in, 2009. Thus, the final model taken for the analysis of the corpus was modified from the original proposed by Mona Baker (1992) and it contained the following strategies: translation by a more general word (superordinate), translation by a more neutral/less expressive word, translation by cultural substitution, translation by addition, translation by paraphrase using a related word, translation by paraphrase using unrelated words, translation by omission and translation by transcreation.

Table 1: Mona Baker's (1992) translation strategies at word level model

1. Translation by a more general word (superordinate)
2. Translation by a more neutral/less expressive word
3. Translation by cultural substitution
4. Translation using a loanword or loanword plus explanation
5. Translation by paraphrase using a related word
6. Translation by paraphrase using unrelated words
7. Translation by omission
8. Translation by illustration

3.2. DATA COLLECTION

The data for this study were obtained from the lyrics of two songs displayed in the film *Frozen* by the Disney Company and their Spanish, German and Italian versions. The original English lyrics of the songs were taken from <http://www.disneyclips.com/lyrics> and the Spanish, Italian and German versions were directly taken from the films. Among more than 180 films produced by the company I have chosen two songs from the film *Frozen* to study the strategies of translation used in order to translate the songs from English into Spanish, German and Italian. The songs were selected by means of selective sampling, i.e. taking into consideration the positive reviews from critics, experts and the audience and the awards and nominations they had been garnered. The Spanish translator of the song was Lucía Rodríguez and the lyricist was Lorenzo Beteta, the Italian translator was Fiamma Izzo and the lyricist, Lorena Brancucci. The titles of the songs are 1. Do you wanna build a snowman (original version), ¡Hazme un muñeco de nieve! (Spanish translation), Willst du einen Schneemann bauen? (German translation) and Facciamo un pupazzo insieme! (Italian translation) and 2. For the first time in forever (original version), Por primera vez (Spanish translation), Zum ersten mal seit Ewigkeiten (German translation) and Oggi per la prima volta (Italian translation).

The film deals with two sisters from the Kingdom of Arendelle, Elsa is the eldest sister and she has the power of turning things into ice, she can

freeze anything and she uses this gift to play with her little sister Anna, who she hurts by mistake putting her life at risk. Elsa loses control of her powers cursing Arandelle in an endless winter. Then she flees to the mountains and Anna will have to seek out Elsa so as to stop the eternal winter in Arandelle. The first song analyzed, “Do you wanna build a snowman”, is sung after the accident occurred in the sister’s childhood, and it expresses Anna’s frustration that her eldest sister, Elsa, does not want to play with her. The second song, “For the first time in forever”, takes place before coronation day. In this song Anna expresses her enthusiasm about getting to know “real people”, she shows how nervous (“elated”) she is about the possibility of meeting “the one...”.

The words from the songs were directly transcribed from the films, and the total number of words was 1954. No words were subtracted; all the words were included despite being repeated in the chorus in the original version, as translations from the original varied in the target language. To illustrate this, the chorus “For the first time in forever” was translated into two different forms in the German version: “Zum ersten mal seit Ewichkeiten” and “Zum ersten mal seit langem”. Similarly, the chorus in the original song “Do you wanna build a snowman” was translated into three different ways in the Italian version: “Sei già sveglia oppure dormi”, “Se tu vuoi spiegarmi come” and “Ora tu mi manchi troppo”.

The number of words changed from the original to the corresponding translated versions, in fact, the total number of words in the corpus (1954) can be divided as follows: 553 belonged to the original version in English, 526 to the German translation, 447 words appeared in the Spanish version and finally the Italian translation, which was made up of 418 words. Despite the fact that when translating a text from English into other European languages, the latter has a tendency to be wordier, as English is considered a compact language, interestingly this does not seem to be the case when dealing with the translation of songs.

The original English versions and the corresponding Spanish, German and Italian versions of the song lyrics were contrasted and analyzed to find out the translation strategies used by the different translators of the

three languages. The analysis was manual, and it was carried out taking into account the adapted framework based on Baker’s (1992) translation strategies. Each strategy was given a number, which was written next to every piece of text where a strategy was identified. The strategies from the adapted model include:

Table 2: Mona Baker’s (1992) translation strategies at word level model adapted for the present study

Translation Strategies
1. More general term
2. More neutral term
3. Cultural substitution
4. Addition
5. Paraphrase using a related term
6. Paraphrase using unrelated term
7. Omission
8. Transcreation

The frequency of each type of translation strategy was then calculated into a percentage by means of the following formula:

$$N \times 100 / T$$

N= The frequency of a strategy used

T= The total number of strategies used

3.3. RESULTS

The original song lyrics were compared with the translated versions in the three languages in order to determine the translation strategies used by each of the languages and to determine whether these strategies differed depending on the target language.

Table 3: Frequency and percentage of each translation strategy at word level found in the song lyrics in Spanish, German and Italian

Translation Strategies	Spanish		German		Italian	
		%		%		%
1. More general term	2	4,1	7	15,2	2	3
2. More neutral or expressive word	1	2,0	4	8,7	2	3
3. Cultural substitution	0	0	1	2,2	0	0
4. Addition	5	10,2	2	4,3	1	1,5
5. Paraphrase using a related word	4	8,2	2	4,3	0	0
6. Paraphrase using unrelated words	5	10,2	7	15,2	0	0
7. Omission	16	32,7	5	10,9	6	9
8. Transcreation	16	32,7	18	39,1	56,0	83,6
Total	49	100	46	100	67	100

The results obtained in the present study demonstrate that “transcreation” is the strategy most commonly used in the translation of songs of Walt Disney’s animated feature films from English to any of the three target languages, being Italian the one which uses this strategy the most (83,6%) followed by German (39,1%) and Spanish (32,7%).

The strategy of transcreation was very varied in terms of to the relationship in meaning to the original. Sometimes, despite it being different, it was possible to identify some link between the original and the target; one could tell the sentences shared a common context and a similar intentional act. To illustrate this with an example, in the song “Do you wanna build a snowman?” Anna is upset because Elsa does not want to open the door, talk to her or play with her. The original version goes: “Please, I know you’re in there” (she is saying these words as she is standing outside Elsa’s bedroom and knocking at her door) and the German author uses the strategy of transcreation as follows: “Bitte, rede mit mir”, meaning “Please, talk with me”, but indirectly with the same intention as in the original of begging her sister to take notice of her. However, sometimes the original and the target version are completely different both in terms of meaning and of context or of the intentional act, i.e., the translation is a complete new version. This can be identified in the Italian translation “Sei già sveglia oppure dormi” for the original text: “Do you wanna build a snowman?” In this sense, the use of transcreation in the Italian version is amazing and powerful.

In line with Pannapa Warachananan (2015), the second translation strategy which stands out is that of omission in the case of Spanish (32,7%) and Italian (9%), however, in the case of German, the strategy paraphrasing using unrelated words (15,2%) and that of translation by a more general word (15,2%) occur more often than the strategy of omission (10,9%). Nevertheless, the strategy of translation by a more general word has a low representation in the Spanish translation (4,1%) and its presence in the Italian translation is even weaker (3%). As for the strategy of translation by paraphrase using unrelated words, in contrast to its relative high occurrence in German (15,2%, see above) it is sometimes used in Spanish (10,2%), whereas the Italian translator never opted for this strategy.

In the case of omission sometimes it is objects or people that are not mentioned in the target language, such as “bike”, “chocolate” or “the guards”. For instance, the original “Tell the guards to open up the gates” is translated into Spanish: “Que abran el portón de par en par”, adjectives such as “real, actual people”, “empty halls”, “tall and fair”, adverbs of time “today”, “all evening”, “at least” or even longer phrases such as “there’ll be fun”.

As for the strategy translation by paraphrasing using unrelated words, it is relevant to see how the different translators strive to try to transfer the same message to please their listeners, who belong to a different culture, looking for words that convey the same meaning as the original and trying to find grammatical structures that sound natural in the target. A good example is reflected in the translation of the original: “We only have each other” for the Spanish version “Ya no nos queda nadie” or the original “I could be noticed by someone” for the German translation “könnte ich jemanden gefallen”.

Translation by a more general word was mainly used in German and it had a low representation in the other two languages. The results in the present study differ from the findings in Pannapa Warachananan’s study (2015) where she accounts for the low percentage of this translation strategy in accordance with Mona Baker justification that the use of a more general word is explained when there is a need to cope with

the lack of a specific word in the target. In the case of the present study, the reason that made the authors choose a more general word was probably the fact that they decided to give priority to other criteria rather than to accurateness in meaning, which is often the case in the translation of songs in audiovisual translation. An example of this is shown in the translation of the original: “for years I’ve roamed these empty halls” into German “Ich war oft allein in diesen Hallen”. On this occasion, the German translation could have opted for “Seit Jahren bin ich durch diese leeren Säle gewandert”, which would be closer in meaning to the original by contrast to their choice, since “Ich war oft allein” means “I was often alone”, however, the constraint of time might probably explain the translator’s decision. Probably the difference resides in the fact that the present study dealt with European languages unlike Warachananan’s, in which the target language is Thai.

It is also in German that the strategy of translation by a more neutral/less expressive word has a higher representation (8, 7%) than in Italian (3%) or Spanish (2, 1%). Similarly, the strategy of translation by paraphrase using a related word was not present in the Italian translation; however Spanish sometimes resorts to this strategy (8, 2%) and German occasionally used it (4, 3%). To illustrate this strategy, the original “Make a wrong move and everyone will know” is translated into German by “Ein Fehler und alles ist vorbei”, where “Fehler” would correspond in meaning to “mistake” rather than to “making a wrong move”. In Spanish, the translator uses “mi amor” in the translated version rather than “amor verdadero” which would be closer in meaning to the original version: “A chance to find true love”.

The strategy of translation by addition has its highest representation in Spanish (10,2%), but it is rarely used by the German (4,3%) or the Italian (1,5%) translators. In the Spanish version we often find the addition of adverbs of time such as “hoy”, other adverbs of manner, reflected in “que abran la puerta de par en par” for “Tell the guards to open up the gates” but we might also find a longer phrase such as in the translation from the original: “Do you wanna build a snowman? It doesn’t have to be a snowman” for “Hazme un muñeco de nieve! O lo que sea, “me da igual”.

Finally, the strategy of translation by cultural substitution hardly takes place, being German the only language where this strategy could be found (2,2%).

It is also relevant to mention that for the same piece of text in the original songs, sometimes translators from the three different languages opted for the same translation strategy. Thus the original sentence: “Be the good girl you always have to be” was translated by means of the translation strategy of translation by transcreation in all the languages; Spanish: “que no entren, siempre me dijo a mí”; German: “Nein, das darf heut’ nicht geschehen” and Italian: “se sei brava, nessuno lo saprà”. It is interesting to point out, that only the Italian version reflects the idea of “being a good girl” in the original, implying the indirect pressure of the parents or someone with authority, with the words “se sei brava”. However, sometimes the same piece of text in the original was tackled by the use of different strategies. For instance, the sentence: “We used to be best buddies” in the original, was translated by the strategy translation by paraphrase using a related word in the case of Spanish: “éramos inseparables”, by means of translation by cultural substitution in the case of German: “Wir waren wie Pech und Schwefel” and by the strategy translation by a more neutral /less expressive word in the case of Italian: “noi siamo tanto amiche”.

4. DISCUSSION

To sum up, the most widely used strategy would be translation by transcreation in the three languages studied. However, in Spanish, the translation by omission was also in first place and had the same percentage of appearance as that of translation by transcreation, each representing 32,7% of the Spanish corpus. These results are in line with Warachananan’s (2015) who finds the strategy of omission to be salient in the translation of Disney Film songs into Thai. The strategy of omission was in second place in the case of the Italian language, nevertheless, its frequency was much lower as it only represented the 9% of the Italian corpus. In the case of the Spanish language, the strategies of translation by addition and translation by using unrelated words would be second place on the list, also both with 10,2%. The second place on the German

list shows that German translators of songs also opt for the strategy of translation by using unrelated words, but this strategy is as recurrent as the strategy of translation by using a more general term, both strategies with 15,2%. Additionally, other strategies such as that of translation by omission or translation by a more neutral/less expressive word, still have a relevant percentage in the corpus. Thus, we could affirm that the German translation has a higher tendency to resort to different strategies than the other two languages, namely, Spanish or Italian; the German translator opts for more varied options of translation strategies and the rate of appearance of these strategies is similar, except for the strategy of translation by transcreation which is considerably higher than the rest. In contrast to the 5 main strategies used in German with a significant rate of occurrence (translation by transcreation, translation by using unrelated words, translation using a more general term, translation by omission and translation by using a more neutral/less expressive word), Spanish uses basically 4 (transcreation by transcreation, translation by omission, translation by using unrelated words and translation by addition), and Italian uses practically only the strategy of transcreation. As a consequence, the Italian versions differ significantly in meaning from the original, and we could consider the German version to be the closest in terms of meaning.

5, CONCLUSIONS

Spanish, German and Italian mainly use the strategy of transcreation in the translation of the two Walt Disney Songs from the film *Frozen*. In Spanish and Italian it is also common to use the strategy of translation by omission, and German uses more strategies for the translation of songs. Some translation strategies such as cultural substitutions rarely occur, but this study demonstrates the use of strategies varies depending on the target language.

For this reason, the main direct consequence derived from the present work is that translation strategies will depend on the target language; we cannot make any generalizations that apply to all languages in the translation of songs.

As a consequence of the different translation strategies used, the content of the new versions also vary from quite close to the original in meaning, such as in the German version, to scarce similarity to the original, this would be the case of Italian, in fact, the Italian translation could be considered to some extent a new creation. This could be in line with De los Reyes (2015) results as it could be explained on the grounds of the priority that Italian translators give to phonetic synchrony. Similarly, the unnatural language used in the Spanish version, such as in “siempre me dijo a mí” is in keeping with De los Reyes (2015) results of forced grammatical structures.

6. FURTHER RESEARCH

Further research could be done if other parameters of songs in an audiovisual context such as rhythm, rhyme or synchrony among others could be further analyzed in the songs of the present study.

Additionally, a very small sample was used in the present study; therefore a larger corpus made up of all the songs in Frozen would be necessary to provide firmer results. Further research could also imply the study of translation strategies in German, Spanish and Italian used in a few other Disney films. These results obtained from some songs from Disney films could also be compared to other songs from other film productions like Pixar, for instance, to see if results can be generalized.

Frozen has been translated and dubbed into 41 languages, therefore, the analysis of translation strategies used in other languages other than the three selected for the present study could provide the research community with valuable results. Translation strategies used non-European languages other than Thai, such as Chinese, for instance, could be also researched.

It would be also interesting to compare Disney songs result with the translation strategies used for another kind of songs thought for an adult audience rather than for children.

REFERENCES

- AGOST, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- BAKER, M. (1992). *In other words: A course book on translation*. London: Routledge.
- BRUGUÉ, L. (2013). *La traducció de cançons per al doblatge i l'adaptació musical en pel·lícules d'animació*. (Tesis doctoral). Universitat de Vic.
- BASSNETT, S. (2002). *Translation studies (3rd ed.)*. New York: Routledge.
- CHAUME, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- CHAUME, F. (2005). Los estándares de calidad y la recepción de la traducción audiovisual. *Puentes*, 6, 5-12.
- CHAUME, F. (2007). Dubbing practices in Europe: localization beats globalization. *Lingüística Antverpiensia*, 6, 203-205.
- CHAUME, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester: St. Jerome.
- DE LOS REYES, J. (2015). La traducción de canciones en el cine de animación. Estrategias y elecciones en las versiones española, francesa e italiana de "Let it go". *Savoirs En Prisme*, 4. Retrieved from <https://savoirsenprisme.com/numeros/04-2015-langue-et-musique/la-traduction-de-canciones-en-el-cine-de-animacion-estrategias-y-elecciones-en-las-versiones-espanola-francesa-e-italiana-de-let-it-go/>.
- DÍAZ CINTAS, J. (2004). In search of a theoretical framework for the study of audiovisual translation. In P. Orero (Ed.), *Topics in Audiovisual Translation* (pp. 21-34). Amsterdam: John Benjamins.
- DI GIOVANNI, E. (2008). The American Film Musical in Italy. *The Translator*, 14(2), 295-318.
- FRANZON, J. (2008). Singability in Print, Subtitles and Sung Performance. *The Translator*, 14(2), 373-399.
- HURTADO, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología* (6th ed.). Madrid: Cátedra.
- KENNEDY, V. (2014). Critical and Multimodal Approaches to Using Song as Literature in Language Learning. *Libri & Liberi*, 3(2), 295-310.

- LARSON, M. L. (1998). *Meaning-based translations: A guide to cross-language Equivalence* (2nd ed.). New York: University Press of America.
- LOW, P. (2003): Singable translations of songs. *Perspectives: Studies in translology*, 11(2), 87-103.
- LOW, P. (2005). The Pentathlon Approach to Translating Songs. In L. D. Gorrée (Ed.), *Song and Significance. Virtues and Vices of Vocal Translation* (pp. 185-212). Amsterdam and New York: Rodopi.
- MORALES LÓPEZ, J. R. (2008). *La exotización en la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil: el caso particular de las traducciones al español de las novelas infantojuveniles de José Mauro de Vasconcelos*. (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- NIDA, E.A. & TABER, C.R. (1982). *The theory and practice of translation*. Leiden: Brill.
- NIDA, E.A. (1964). *Toward a science of translating: with special reference to principles and Procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- VALEROSO, N. (2010). Gli adattamenti italiani dei lungometraggi animati Disney. In E. Di Giovanni, C. Elefante & R. Roberta (Eds.), *Writing and Translating for Children: Voices, Images and Texts* (pp. 321-336). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- VÁZQUEZ AYORA, G. (1982). On the Notion of an Analytical Unit of Translation. *Babel*, 28(2), 70-81.
- VÁZQUEZ AYORA, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington DC: Georgetown University Press.
- VINAY, J.P. & DARBELNET J. (1958). *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- VON FLOTOW, L. (2009). Frenching the Feature Film, Twice: Or le synchronien au débat. In Díaz Cintas, J. (Ed.), *New Trends in Audiovisual Translation* (pp. 86-102), Bristol: Multilingual Matters.
- WARACHANANAN, P. (2015). A Study of Translation Strategies in the Translation of Songs in Walt Disney's Animated Feature Films into Thai Versions. *Proceedings from National and International Conference Interdisciplinary Research for Local Development Sustainability*.

- YUSTE FRÍAS, J. (2011). Leer e interpretar la imagen para traducir. *Trabajos en Lingüística Aplicada*, 50(2), 257-280.
- ZABALBEASCOA, P. (2000). Contenidos para adultos en el género infantil: el caso del doblaje de Walt Disney. In V. Ruzicka et al (Eds.), *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp. 19-30).Vigo: Universidad de Vigo.
- ZABALBEASCOA, P. (1996). Translating jokes for dubbed television situation comedies. *The Translator* 2(2): 235-257.
- ZABALBEASCOA, P. (1999). Priorities and restrictions in translation. Translation and the (Re) Location of Meaning. Leuven: *CETRA*, 159-167.

LA RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES AL INGLÉS GLOBAL: LA COMPLEJA IMPLEMENTACIÓN DE UN IDIOMA INTERNACIONAL SEPARADO DE SUS HABLANTES MONOLINGÜES

CHABERT, ALICIA

RESUMEN

Como resultado de las diferentes variables que caracterizan nuestra época actual (como la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación), el uso del inglés como lengua franca internacional se ha extendido como nunca antes. En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje del inglés se ha convertido en algo intrínseco al programa de estudios de la escuela primaria en todo el mundo, lo que a su vez ha tenido importantes consecuencias en las percepciones y creencias del alumno. Mientras tanto, el papel del hablante nativo en el aprendizaje del idioma está siendo cuestionado por movimientos tales como el *giro multilingüe* (May 2019) y el plurilingüismo se está convirtiendo en un elemento clave en educación. Nuestro estudio surge de la dicotomía entre el dominio del inglés como idioma esencial y las nuevas perspectivas sobre el plurilingüismo.

Con el fin de adquirir una visión general del impacto del idioma inglés a escala mundial, realizamos un estudio centrado en China, España y Noruega. Tras un estudio exhaustivo de los planes de estudio en cada uno de los contextos, estudiamos las percepciones de los estudiantes a través de un cuestionario dividido en diferentes aspectos: datos demográficos, uso del inglés dentro y fuera del aula, motivación y actitud hacia el inglés y la lengua materna, y las percepciones y creencias de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje del idioma. En este documento nos centramos en la relación entre el inglés como lengua franca y el plurilingüismo desde la perspectiva de los estudiantes. A partir de nuestro análisis hemos identificado que, los estudiantes consideran principalmente al inglés como la lengua más importante del mundo y, sin embargo, las escuelas se enorgullecen de proporcionar una perspectiva multilingüe. A través de las respuestas de los estudiantes sobre las perspectivas multilingües, la lengua materna y el inglés, observamos que el enfoque actual de la enseñanza del inglés en el plan de estudios da lugar a opiniones contradictorias. Los resultados de los cuestionarios también refuerzan la necesidad de enseñar el inglés desde una perspectiva de lengua franca dentro del multilingüismo para respetar la ecología del lenguaje, de modo que los estudiantes no confundan la internacionalidad del inglés con un símbolo de estatus.

PALABRAS CLAVE

Inglés como Lengua Franca (ILF), Percepciones de la lengua, *Monolingual Bias* (prejuicio monolingüe), Multilingüismo

INTRODUCCIÓN

EL INGLÉS COMO LENGUA FRANCA (ILF)

Podemos afirmar con seguridad que el inglés se ha convertido en la lengua dominante del siglo XXI, con 378 millones de hablantes nativos (según el informe de Statista, el portal de estadísticas, en 2018) y aproximadamente 1.750 millones de personas que lo dominan a nivel usuario, lo que supone una cuarta parte de la población mundial (British Council, 2013).

El uso del inglés comenzó con las colonias británicas, se extendió con los medios de comunicación y la economía de mercado, se asentó con la inmigración y el turismo, y ahora se afianza a través de la educación. Mientras que el Imperio Británico puede que ya no exista como tal, los vestigios de la colonización todavía afectan al actual idioma del mercado mundial. El mercado abierto y la libertad de movimiento hicieron necesario un idioma común y, como lo fue el latín hace siglos, el inglés se ha convertido en la lengua franca en todo el mundo. Graddol analizó este hecho en sus libros sobre la expansión y previsión del uso del inglés (1997, 2006) y lo resumió afirmando que prácticamente toda macro-tendencia clave se caracteriza por un «factor inglés» (2006, p. 20), como se puede observar en, por ejemplo, la subcontratación de negocios y la expansión de los mercados globales, el desarrollo de nuevas tecnologías y el auge de las redes sociales, la redistribución mundial de la pobreza y el aumento de la clase media, los cambios en los medios de comunicación, o el aprendizaje y uso obligatorio de las universidades y escuelas de inglés.

A pesar de que el inglés ha sido una de las lenguas clave en el aprendizaje de lenguas extranjeras y adquisición de segundas lenguas, la gran mayoría de enfoques y métodos utilizados continúan siendo, en su mayoría, modelos monolingües, monoculturales y monocéntricos, y si bien siguen siendo el principal paradigma seguido en la enseñanza de idiomas, se ven ahora cuestionados por las nuevas perspectivas multilingües en la pedagogía (Cenoz, 2017). A medida que la diversidad lingüística ha ido ganando terreno en todo el mundo, y en Europa en particular, se están desarrollando constantemente políticas lingüísticas y educativas para hacer frente a todas las demandas emergentes de aprendizaje de idiomas, especialmente el aprendizaje del inglés (Wilton, 2009). Debido a la situación especial del inglés, el manejo de su relación con otros idiomas es una de las cuestiones clave en la política y la planificación de los idiomas en la actualidad (Kirkpatrick, 2012).

Muchas de las políticas de educación lingüística incluyen en su núcleo el plurilingüismo y el desarrollo de competencias plurilingües; sin embargo, las consideraciones sobre el papel del inglés frente a la multitud de identidades lingüísticas todavía no están claras. La enseñanza del inglés se aborda en su mayor parte desde una perspectiva monolítica, no sólo por la tradición, sino por las complejidades de abordar el inglés como idioma internacional en la pedagogía. Si bien la investigación sobre el inglés como lengua franca (ILF) y su caracterización ha sido extensa durante casi 20 años (Cogo, 2012, 2017; Alessia Cogo & Jenkins, 2010; Jenkins, 2009; Jenkins, Cogo, & Dewey, 2011; Matsuda & Friedrich, 2011; Seidlhofer, 2004, 2017; Seidlhofer, Breiteneder, & Pitzl, 2006), sus aplicaciones en la pedagogía todavía no están claras debido a factores como la variedad de idiomas a usar y promover, el modelo nativo versus no nativo, la evaluación de ILF, así como la conciencia y creencias de los profesores... No hay una respuesta clara sobre si un enfoque de ILF debe reemplazar los actuales enfoques o deben ser incluidos dentro de EFL (Sifakis et al., 2018), lo que exige una mayor investigación sobre la pedagogía y la aplicación del ILF.

Hoy en día, es incuestionable que la enseñanza del inglés ha tenido un enfoque tradicional monolingüe a lo largo de la mayor parte de la historia y que «con frecuencia ha carecido de una dimensión social o

política que ayude a situar la enseñanza del inglés y del idioma inglés dentro de los complejos entornos sociales, culturales, económicos y políticos en los que se produce» (Pennycook, 2004, pág. 335). Sin embargo, en el actual contexto multilingüe en el que vivimos, las soluciones monolíticas ya no son viables (Comisión Europea, 2011), y es hora de centrarse en el desarrollo de competencias plurilingües, estrategias de comunicación y comunicación y sensibilización transculturales.

EL MONOLINGÜISMO Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

El ideal del «hablante nativo» en la lingüística y la adquisición de segundas lenguas es un ideal que se ha perpetuado a lo largo de la historia; de hecho, hasta la década de los ochenta un hablante nativo se refería a cualquiera que hubiera adquirido un idioma en los primeros años, cosa que «automáticamente le concedía autoridad en los juicios gramaticales sobre el idioma en cuestión». (Orzón, 2016, p. 68). Victoria Fromkin en el libro de Paikeday *The Native Speaker is Dead!* (1985, pág. 34) define al hablante nativo como «alguien cuya primera lengua es la que se está refiriendo y que ha continuado usando esta lengua» y cuya primera lengua fue aprendida «antes de terminar la etapa de edad crítica». Sin embargo, el concepto de hablante nativo como ideal no es realista, ya que puede presentar importantes lagunas en el conocimiento de su lengua materna y, a pesar de ello, nunca se cuestiona su dominio de la lengua porque es la suya propia (Christophersen, 1973).

A lo largo de los años, el principal objetivo de la ASL fue lograr un nivel de competencia equivalente al ideal de un monolingüe nativo, lo que provocaba frustración e intentos fallidos al tratar de dominar un idioma. Tras las investigaciones tradicionales en este ámbito (como las diferentes metodologías de enseñanza de idiomas o las diferencias entre la adquisición de un primer y un segundo idioma) la investigación se está desplazando hacia el desarrollo de hablantes multicompetentes y se está cruzando más que nunca con el campo del bilingüismo y el pluri/multilingüismo (Cook, 2016; de Zarobe y de Zarobe, 2015; Lynch, 2017; Ortega, 2019), rompiendo cada vez más con el prejuicio monolingüe.

Para poder investigar en profundidad los cambios de enfoque en la enseñanza de idiomas, nuestro estudio se centra en las pedagogías utilizadas en la escuela primaria dentro de sus contextos políticos en diferentes partes del mundo. Dentro de este estudio, nos proponemos analizar las opiniones y actitudes de los estudiantes de inglés en la escuela primaria en cuanto a las lenguas, como partícipes principales del aprendizaje.

METODOLOGÍA

Muy recientemente se ha producido un cambio sociolingüístico, un giro hacia el multilingüismo y un énfasis en la necesidad de un mayor compromiso transdisciplinario en la Adquisición de Segundas Lenguas (The Douglas Fir Group, 2016). El giro hacia el multilingüismo en ASL acaba de comenzar y, como dice May (2019), hace mucho tiempo que debería haberse producido. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas ha ido cambiando para dar lugar a enfoques multilingües, pero la reticencia a aplicarlos sigue siendo evidente. Diferentes estudios han demostrado los beneficios de los enfoques plurilingües en el aprendizaje de idiomas (García y Wei, 2014; Gorter y Cenoz, 2017; Haukås, 2015), pero el cambio de prácticas en las escuelas no es inmediato. Nuestra motivación para este estudio es mostrar los beneficios prácticos de utilizar un enfoque multilingüe en la enseñanza del inglés en diferentes regiones que tienen antecedentes muy diferentes, como ser un territorio bilingüe o monolingüe, tener lenguas maternas de familias lingüísticas muy diferentes y tener políticas lingüísticas diferentes. Por consiguiente, nuestro presente estudio se realiza en la región valenciana de España, en Noruega y en el sudeste de China.

El estudio que se presenta en este artículo forma parte de un macroestudio a nivel internacional que incluye un análisis de la política educativa y lingüística, así como un estudio empírico experimental y un estudio por cuestionarios. Debido a las limitaciones de extensión en este artículo, nos centraremos específicamente en el resultado de nuestros cuestionarios.

A través de los cuestionarios nos proponemos analizar las actitudes lingüísticas de los alumnos de la escuela primaria hacia su lengua materna

y el inglés, así como sus perspectivas y creencias sobre el aprendizaje de idiomas. Como objetivos principales nos centramos en:

1. Extraer datos demográficos pertinentes para esbozar las características de los estudiantes de sexto curso en primaria.
2. Evaluar la actitud de los estudiantes hacia el uso del inglés.
3. Reflexionar sobre la comprensión y preferencia de los alumnos de los enfoques utilizados en el aula de inglés.
4. Evaluar la afectividad de los estudiantes hacia el inglés y su lengua materna.

Los cuestionarios se llevaron a cabo en el curso 2018-2019 y contamos con un total de 314 estudiantes de sexto de primaria repartidos en 6 escuelas: 3 en Castellón de la Plana con un total de 132 participantes, 1 en Noruega con 39, y 2 en China con 143. En cuanto a la división por sexos, hubo un promedio de 49% de niñas y 51% de niños (155 estudiantes femeninos y 159 masculinos), lo que mostró una relación casi de 1:1. En relación a la disparidad en el número de alumnos, a pesar de que fuimos muy conscientes de que Noruega participaba a un nivel bastante más reducido comparado con los dos países estuvimos limitados debido a varios factores. Durante el período de reclutamiento, experimentamos varias dificultades que van desde la falta de financiación, la falta de interés en la participación fuera del país base y todo el proceso de consentimiento que conlleva el trabajo con las escuelas primarias y los niños.

De esta manera las escuelas se dividen de esta manera:

- Escuela 1 – Castellón de la Plana (43 participantes)
- Escuela 2 – Castellón de la Plana (50 participantes)
- Escuela 3 – Castellón de la Plana (39 participantes)
- Escuela 4 – Noruega (39 participantes)
- Escuela 5 – China (99 participantes)
- Escuela 6 – China (44 participantes)

Los datos se extrajeron de un cuestionario relleno por los alumnos y con cada ítem tuvieron que puntuar las afirmaciones siguiendo una

escala Likert de cuatro puntos que utilizaba caritas sonrientes para medir las respuestas (correspondientes a muy desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo), que se centró en cinco ítems diferentes:

- Datos demográficos.
- El valor de la lengua materna del alumno desde su perspectiva.
- El valor del inglés desde la perspectiva del aprendiz.
- Enfoques para el aprendizaje del inglés.
- Actitud hacia el uso del inglés.

El cuestionario cuenta con 15 preguntas relacionadas y en este artículo resumiremos las preguntas en tres bloques principales:

- Motivación y actitud hacia el inglés y la lengua materna
- Percepciones y creencias sobre el aprendizaje de idiomas
- El uso del inglés dentro y fuera del aula

EL INGLÉS FUERA DE LA CLASE

Dado que el uso del idioma inglés no se limita a las escuelas, para tener una visión general del acceso al inglés fuera de las aulas, se pidió a los estudiantes que proporcionaran información sobre las clases particulares de inglés fuera de la escuela, así como la frecuencia con que ven los medios de comunicación en inglés (películas, programas de televisión, etc.). En la figura 1 se puede observar que menos del 50% de los estudiantes tienen acceso a tutorías de inglés extraescolares en España, con una diferencia significativa entre los colegios según la zona. La figura muestra que aproximadamente el 90% de los participantes en Noruega asisten a clases particulares de inglés y, en comparación, el contexto de China es el que más se aproxima a la situación en España, con una estimación del 50% de los estudiantes que asisten a clases de inglés. Por el contrario, un alto porcentaje de estudiantes en la zona urbana de China (77,3%) asisten a clases particulares de inglés fuera de la escuela.

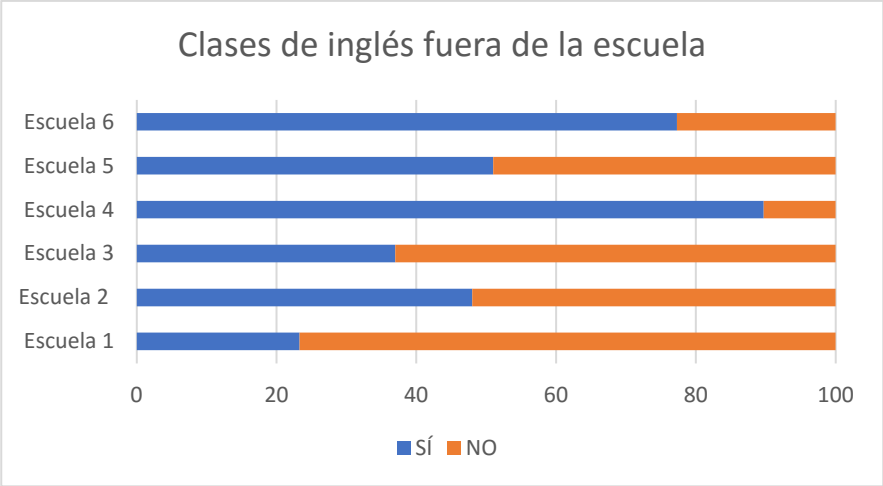


Figura 1: Clases de inglés fuera de la escuela

MOTIVACIÓN Y ACTITUD HACIA EL INGLÉS Y LA LENGUA MATERNA

Dividiendo nuestro cuestionario en diferentes secciones, presentamos en la Tabla 1.1 los puntos sobre el valor del idioma y el contexto. En esta tabla (así como en las tablas 1.2 y 1.3) utilizamos [lengua materna] para sustituir el nombre del idioma, sin embargo, en los cuestionarios se incluye el nombre de los idiomas. Al mismo tiempo, también se puede observar que en España, algunas preguntas tienen dos opciones: ES (español) y CA (catalán). En la tabla que figura a continuación se indica el porcentaje de respuestas de cada una de las puntuaciones de la escala de Likert, así como la media de 1 a 4 de la escala:

Ítems	Países	Muy desacuerdo	Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo	media
[Lengua materna] es importante para mí	España	2%	12%	29%	57%	3.4
	Noruega	0%	0%	38%	62%	3.6
	China	0%	0%	27%	73%	3.6
[Lengua materna] es un idioma tan importante como el inglés	España	CA - 17% ES - 11%	CA - 35% ES - 28%	CA - 27% ES - 36%	CA - 21% ES - 25%	2,91 (ES) 2,55 (CA)
	Noruega	0%	13%	49%	41%	3.28
	China	2%	3%	33%	62%	3.54
[Lengua materna] es un idioma más importante que el inglés	España	23%	33%	30%	14%	2.37
	Noruega	25%	67%	8%	0	1.82
	China	10%	38%	30%	22%	2.57
El inglés es el idioma más importante del mundo	España	5%	15%	38%	42%	3.14
	Noruega	0	8%	41%	51%	3.43
	China	8%	36%	39%	17%	2.64

Tabla 1.1: Valor y contexto

Utilizando una escala de Likert en la que el 1 está muy en desacuerdo y el 4 está muy de acuerdo, los participantes respondieron a una variedad de puntos y preguntas centradas en la extracción de diferentes tipos de información. Para entender mejor los resultados, convertimos todas las respuestas en porcentajes por pregunta y por puntuación.

En primer lugar, analizamos las percepciones de los estudiantes en cuanto a la relevancia del lenguaje. En esta sección nos proponemos identificar, por un lado, el valor que los estudiantes dan a su lengua materna para ellos como individuos y en comparación con el inglés y,

por otro lado, la percepción de los participantes sobre la situación del inglés en el mundo. Como se ilustra en la tabla anterior, todos los estudiantes en cada uno de los contextos clasificaron su lengua materna como importante, situando su opinión en general en un punto medio equilibrado entre el acuerdo y la firmeza del acuerdo. Tras esta clasificación, se preguntó a los participantes si creían que su lengua materna era tan importante como el inglés, lo que proporcionó resultados muy interesantes. Los resultados en España, muestran dos conclusiones diferentes. Primero, muestran que en España los estudiantes no creen tan firmemente que la lengua materna es tan importante como el inglés en comparación con Noruega y China y, segundo, que los estudiantes españoles valoran menos la lengua minoritaria en comparación con el inglés. Siendo la región de Castelló un contexto bilingüe donde los estudiantes tienen el español y el catalán como lenguas oficiales, hubo dos afirmaciones para calificar: «El español es tan importante como el inglés» y «El catalán es tan importante como el inglés». En general, los participantes puntuaron ambas afirmaciones con un 3 (de acuerdo) y, en particular, el catalán obtuvo un 2,55 (entre desacuerdo y acuerdo) frente al 2,91 del español, que casi alcanza la posición de «de acuerdo». Si nos centramos en los porcentajes obtenidos, podemos ver que la mayoría creía que el catalán no era tan importante como el inglés, mientras que la mayoría creía que el español sí lo era. Incluso cuando se miran las escuelas de forma independiente el resultado sigue siendo el mismo, lo que muestra una clara diferencia de estatus entre ambas lenguas. En este apartado también es importante señalar la posición de China sobre el inglés, ya que estaban muy de acuerdo en dar la misma importancia que el chino con una mayoría del 62%. En un país tan tradicionalmente nacionalista como China, esto representa un gran cambio en la sociedad hacia un mundo global. Desde hace décadas, el inglés ha sido adoptado como símbolo de modernización y ha sido promovido desde los organismos gubernamentales de educación que reformaron las directrices escolares para adoptar el inglés como parte de la educación. En palabras del plan de estudios inglés (*Guidelines for Promoting English Language Instruction in Primary Schools* 教育部关于积极推进小学开设英语课程的指导意见, 2001, p. 2):

«Con la llegada de la era de la información y la economía global, el inglés se ha vuelto cada vez más importante. El inglés es el portador dominante de información y el idioma más hablado del mundo. Muchos países han hecho del inglés un pilar de la educación de calidad al elaborar estrategias para la educación básica».

El inglés se ha convertido en un elemento clave para que China recupere el poder político internacional y, a su vez, el dominio del inglés se está convirtiendo en algo esencial para el éxito académico y profesional (Gil & Adamson, 2011; Pan, 2015). Sin embargo, en un país como China esto también se ha convertido en una espada de doble filo y ha instigado problemas de justicia social (debido al desequilibrio de oportunidades entre las regiones y los niveles socioeconómicos) y ha llevado a un esfuerzo de revitalización del chino como la lengua más importante para los chinos y su símbolo de unidad. En 2013, las autoridades educativas y los encargados de formular políticas decidieron hacer menos hincapié en la necesidad de utilizar el inglés y destacar la importancia del chino como cuestión de orgullo nacional (Pan, 2015). Sin embargo, el cuestionario dirigido a los actuales estudiantes y futuros ciudadanos del país muestra la creencia común de que el inglés es un idioma tan importante como el chino.

Para comprender mejor la posición de los participantes en cada uno de los países, también incluimos las declaraciones «[Lengua materna] es un idioma más importante que el inglés» y «El inglés es el idioma más importante del mundo». La primera declaración se incluyó para confirmar si los resultados coincidirían con la declaración anterior de «la lengua materna] es un idioma tan importante como el inglés» y la segunda para separar su percepción personal de la importancia del inglés para ellos de la realidad mundial. Como puede observarse en la tabla, los tres contextos obtuvieron una mayoría de «desacuerdo» sobre la afirmación «[La lengua materna] es un idioma más importante que el inglés». Sin embargo, los porcentajes de acuerdo y desacuerdo en China y España fueron bastante similares, mientras que Noruega se inclinó por un «fuerte desacuerdo» con un 67% en la escala de Likert 2 y un 25% en la de 1, lo cual era de esperar debido a los enfoques plurilingües ya utilizados en el programa de estudios. Por último, en cuanto a la afirmación «el inglés

es el idioma más importante del mundo», podemos ver que tanto España como Noruega están totalmente de acuerdo con esta afirmación, con porcentajes muy altos en los niveles 3 y 4 de la escala, mientras que China se mantiene en una posición más neutral entre «de acuerdo» y «en desacuerdo», pero con una mayoría del 39% en el nivel 3 («de acuerdo»), lo que representa un valor significativo en China debido a las razones mencionadas en relación con las creencias tradicionales chinas. Los resultados de esta declaración refuerzan la necesidad de enseñar el inglés como lengua franca para respetar la ecología del idioma y para que los alumnos no asuman la internacionalidad del inglés con un símbolo de estatus.

PERCEPCIONES Y CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Con el fin de extraer más datos sobre las actitudes y percepciones de los participantes en relación con el aprendizaje de idiomas, el cuestionario incluía las siguientes afirmaciones:

Ítems	Países	Muy desacuerdo	Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo	media
Me gusta estudiar [Lengua materna]	España	CA - 3% ES - 2%	CA - 20% ES - 11%	CA - 48% ES - 44%	CA - 29% ES - 43%	3.25 (ES) 3.03 (CA)
	Noruega	0%	5%	51%	44%	3.38
	China	0%	1%	38%	61%	3.65
Me gusta estudiar inglés	España	2%	10%	52%	36%	3.22
	Noruega	0%	5%	51%	44%	3.38
	China	1%	4%	44%	51%	3.45
Conocer bien [la lengua materna] me ayuda a	España	16%	29%	36%	19%	2.58
	Noruega	0	10%	49%	41%	3.31

aprender mejor otros idiomas.	China	0	6%	38%	56%	3.46
Entiendo mejor los conceptos si la clase de inglés se enseña en [lengua materna] e inglés	España	3%	19%	40%	38%	3.12
	Noruega	0	0	67%	33%	3.3
	China	1%	3%	38%	58%	3.5
Aprendo mejor el inglés si la clase de inglés se imparte en [lengua materna] e inglés	España	5%	11%	39%	45%	3.23
	Noruega	0%	5%	44%	51%	3.46
	China	2%	11%	42%	45%	3.29
Prefiero la clase de inglés sólo en inglés	España	17%	45%	21%	17%	2.4
	Noruega	13%	56%	31%	0%	2.18
	China	22%	46%	22%	10%	2.32

Tabla 1.2: Percepciones y creencias sobre el aprendizaje de idiomas

Éstas pueden dividirse en diferentes secciones: actitud hacia el aprendizaje (si a los estudiantes les gusta), conciencia del aprendizaje (la percepción de los estudiantes sobre cómo aprenden mejor), y preferencia del uso del lenguaje en el aula.

Como puede observarse en la tabla, todos los estudiantes de todos los países disfrutaron aprendiendo inglés. En cuanto a la lengua materna, mientras que todos los países estuvieron de acuerdo en general, China estuvo significativamente de acuerdo con una mayoría del 61% con esta afirmación, como era de esperar. En el caso de España, podemos observar que, mientras que los estudiantes generalmente disfrutaban más del aprendizaje del español que del catalán, aun así, disfrutaban del aprendizaje de la minoritaria con un 48% de acuerdo.

Además, otro factor investigado fue su percepción del lenguaje. Nos propusimos entender sus preferencias y percepciones sobre cómo aprenden mejor. El objetivo era que reflexionaran sobre cómo creen que aprenden mejor, ya que esto tendrá un impacto directo en la experiencia

de aprendizaje real. Curiosamente, a la afirmación «Conocer bien [la lengua materna] me ayuda a aprender mejor otros idiomas», China y Noruega estuvieron de acuerdo, indicando una sensibilidad innata hacia la conciencia del idioma. Fue sorprendente que, en China, a pesar de la diferencia entre ambos idiomas, los estudiantes en general creían que los idiomas están hasta cierto punto conectados. La transferencia interlingüística entre el inglés y el chino se ha investigado durante los últimos veinte años obteniendo resultados diferentes. Sin embargo, Yang et al. (2017) llevaron a cabo un metaanálisis de más de 30 estudios diferentes que indican que el inglés y el chino comparten efectivamente características lingüísticas comunes que pueden permitir la transferencia en el aprendizaje entre ellos. A pesar de que la transferencia entre el chino y el inglés no se enseña activamente en el aula, al aceptar la afirmación de que un buen conocimiento de la L1 ayudará en el aprendizaje de la LX, los estudiantes muestran una sensibilidad intrínseca a la conciencia metalingüística que podría aplicarse en el aula. Por otro lado, los estudiantes españoles en general calificaron la misma afirmación con un 2.58%, inclinándose hacia «desacuerdo» pero cuando se analizaron los resultados de la puntuación individual pudimos observar que una pequeña mayoría del 36% estaba de acuerdo con esta afirmación. Este resultado también es muy interesante, dado que España está centrada en el plurilingüismo y pretende fomentar el plurilingüismo en español, catalán e inglés de forma natural (Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, Por El Que Se Establece El Currículo Básico de La Educación Primaria, 2014), pero las diferentes lenguas se estudian por separado, contribuyendo a las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje independiente de las lenguas, en lugar de centrarse en la interconexión entre ellas. Por otra parte, sin la inclusión de enfoques plurilingües y con un idioma de fondo muy diferente, China obtuvo una mayoría del 56% en la escala de total acuerdo para esta afirmación. Demostrando una intuición innata sobre la competencia plurilingüe.

Para complementar las declaraciones analizadas anteriormente, se pidió a los participantes que calificaran las declaraciones con respecto a su preferencia de idioma en el aula de inglés y sus percepciones del aprendizaje del inglés cuando se utilizan otros idiomas en el aula. Como se ilustra

en la tabla 1.2, en todos los países los participantes estuvieron de acuerdo con las declaraciones:

- Entiendo mejor los conceptos si la clase de inglés se enseña en [lengua materna] e inglés
- Aprendo mejor el inglés si la clase de inglés se imparte en [lengua materna] e inglés

En la primera declaración, hubo una clara mayoría en cada país y en la segunda el resultado fue aún mayor con Noruega anotando un 95%, España 84% y China 87% si añadimos las puntuaciones de acuerdo 3 y 4. Esto muestra una autorreflexión sobre su propia experiencia de aprendizaje, lo que demuestra que la enseñanza del inglés puede beneficiarse al involucrar la lengua materna desde la perspectiva de los estudiantes. Para confirmar estas afirmaciones, se proporcionó a los estudiantes la declaración «Prefiero la clase de inglés sólo en inglés», que todos estuvieron en desacuerdo en todos los contextos. Como sostiene Ushioda (2011, pág. 12), los estudios deben centrarse en los alumnos reales, no sólo en las construcciones teóricas, ya que ellos son los que contribuyen a la «visión relacional de la motivación de la persona en el contexto».

EL USO DEL INGLÉS DENTRO Y FUERA DEL AULA

Debido al vínculo entre el conocimiento lingüístico y el uso del lenguaje en el aprendizaje de idiomas, incluimos en el cuestionario algunas afirmaciones para evaluar las percepciones de los participantes sobre ciertos usos del lenguaje dentro y fuera del aula. En la tabla 1.3 que figura a continuación se presentan las declaraciones y las puntuaciones por país:

Ítems	Países	Muy desacuerdo	Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo	media
Hablar [Lengua materna] en la clase de inglés está mal.	España	17%	28%	31%	24%	2.62
	Noruega	36%	51%	13%	0%	1.78
	China	31%	46%	14%	9%	2.01
Si no sé la respuesta correcta en inglés en la clase de inglés, prefiero no decir nada.	España	27%	36%	25%	12%	2.23
	Noruega	23%	28%	41%	8%	2.33
	China	49%	35%	11%	5%	1.77
Me siento avergonzado de hablar inglés cuando mi inglés no es bueno.	España	27%	33%	24%	16%	2.3
	Noruega	21%	23%	44%	13%	2.47
	China	18%	32%	34%	16%	2.46
Si un extranjero me pidiera ayuda en inglés y yo no supiera cómo responder en inglés, me excusaría y no ayudaría.	España	55%	33%	6%	6%	1.64
	Noruega	38%	46%	13%	3%	2.21
	China	71%	22%	5%	2%	1.43
Si un extranjero me pidiera ayuda en inglés y no supiera cómo responder completamente en inglés, le respondería en inglés y [lengua materna].	España	11%	27%	35%	27%	2.75
	Noruega	5%	21%	44%	31%	2.81
	China	16%	19%	43%	22%	2.64

Tabla 1.3 Uso de la lengua

Las dos primeras declaraciones tienen como objetivo entender las creencias de los estudiantes sobre el uso del inglés en el aula. A la primera, que afirma «Hablar [la lengua materna] en la clase de inglés está mal»

podemos observar los resultados de usar diferentes enfoques del inglés. En Noruega, el 51% está en desacuerdo y el 31% está muy en desacuerdo con esta afirmación, lo que tiene sentido si se tiene en cuenta que los enfoques plurilingües se utilizan comúnmente en este contexto. Por otra parte, China también estuvo en desacuerdo con esta afirmación, con un total de 77% entre desacuerdo y muy en desacuerdo, lo que también es comprensible debido al uso tradicional del chino en el aula, especialmente en la China rural (nuestra muestra más grande). En el caso de España, podemos ver que los resultados se sitúan entre el acuerdo y el desacuerdo cuando miramos la media, sin embargo, hay una mayoría del 31% que está de acuerdo y el 24% de los estudiantes que están fuertemente de acuerdo con esta afirmación. En España se utiliza comúnmente el método de inmersión del inglés, lo que explicaría el resultado y el dilema de los estudiantes sobre si la lengua materna debe ser utilizada o no en el aula.

Las declaraciones posteriores apelan a los sentimientos de los participantes respecto del uso del inglés para comprender mejor las dificultades de los estudiantes y sus factores afectivos. En cuanto a la declaración «Me siento avergonzado de hablar inglés cuando mi inglés no es bueno», los participantes en general no estuvieron de acuerdo con la declaración. Dado que una de las principales desventajas para algunos estudiantes que aún están desarrollando sus conocimientos de inglés es hablar en público porque les avergüenza o asusta (Kumaravadivelu, 2006, pág. 95), los resultados obtenidos fueron muy positivos, ya que mostraron una actitud abierta para aventurarse e intentar hablarlo aunque, en su opinión, su nivel no se considere bueno. Para complementar este hallazgo, se proporcionaron a los estudiantes dos situaciones para calificar con la escala de Likert. Dado que cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones en el mundo real y se encuentran con diferentes variedades de inglés, a menudo se sorprenden, se avergüenzan o pueden tener un complejo de inferioridad (Mamoru, 2009), les proporcionamos las siguientes afirmaciones:

- Si un extranjero me pidiera ayuda en inglés y yo no supiera cómo responder en inglés, me excusaría y no ayudaría.

- Si un extranjero me pidiera ayuda en inglés y no supiera cómo responder completamente en inglés, le respondería en inglés y [lengua materna].

El uso de «extranjero» en lugar de «angloparlante» fue para mayor claridad, ya que los estudiantes aún no tienen claro los diferentes matices del uso del inglés y sus hablantes. En cuanto a la primera afirmación, los participantes en general no estuvieron de acuerdo en todos los países, y España y China obtuvieron un alto porcentaje de «muy en desacuerdo». Esto demuestra que, a pesar de un conocimiento limitado del inglés, los participantes están dispuestos a tratar de comunicarse lo mejor posible superando cualquier temor o vergüenza con el fin de comunicarse. En cuanto a la segunda afirmación, ofrecimos la opción de comunicarse en inglés y en su lengua materna si su nivel no permitía una comunicación completa en inglés. Al mirar las puntuaciones medias parece que las creencias de los estudiantes estaban entre «de acuerdo» y «en desacuerdo», sin embargo, cuando se mira el porcentaje independiente y se enfocan los resultados puntuando 3 y 4 en la escala de Likert, se puede observar una clara mayoría de acuerdo con España puntuando un 62%, Noruega un 75%, e incluso China que tiene un idioma tan diferente con un 65%. Esto apoya la idea de que los estudiantes tienen una visión innata de la competencia plurilingüe y necesitan la orientación de los profesores para desarrollarla.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos del cuestionario nos proporcionan una visión holística de los contextos de nuestros participantes, que incluye sus datos demográficos, su motivación y actitud hacia los idiomas, su percepción sobre el aprendizaje de idiomas y su uso del inglés.

A partir de los datos demográficos, podemos observar contextos lingüísticos muy diferentes en cuanto a la percepción de las lenguas maternas y el plurilingüismo. En España, a pesar de que muchos alumnos procedían de un hogar plurilingüe, sólo el 34% de ellos se consideraban plurilingües, con una clara preferencia del español sobre la lengua minoritaria. En Noruega, esto era aún más pronunciado, ya que algunos de los

padres de los participantes eran hablantes de otros idiomas y, sin embargo, la mayoría de los estudiantes identificaron su lengua materna como el noruego únicamente. La situación de China también fue interesante en el sentido de que, si bien la mayoría de los estudiantes consideraban el chino mandarín como su lengua materna, otros se centraron en su origen étnico y no especificaron qué idioma dentro de los diferentes incluidos en el Han. Aunque esto podría considerarse como sinónimo del chino, en algunos casos en el cuestionario los estudiantes clasificaron la lengua materna de los padres como Han, mientras que el idioma hablado en casa y el suyo propio como chino, expresando así la diferencia de idioma, pero sin especificar el idioma minoritario en cuestión.

En la sección demográfica observamos el contacto con el inglés después de la escuela. Noruega se muestra a la cabeza en lo que respecta a la enseñanza del inglés, seguida de China, que muestra una clara diferencia entre las zonas rurales y las urbanas. Sin embargo, la elevada asistencia general a las clases de inglés después de la escuela puede correlacionarse con el programa de estudios nacional, que hace hincapié en la necesidad de apoyar a los estudiantes después de la escuela (MOE 2011). España ocupa el último lugar, con una clara diferencia entre la Escuela 1 (que se encuentra situada en una zona más humilde de la ciudad) y las otras dos escuelas, ya que la primera asiste a clases de inglés extraescolares sólo un 23,3% y, mientras que la otra es más alta, aun así menos de la mitad de los estudiantes confirmaron asistir a clases de inglés extraescolares.

Los resultados obtenidos de los ítems del cuestionario en cuanto al valor percibido del inglés y la lengua materna, junto con el uso del idioma dentro y fuera del aula, nos proporcionaron información clara sobre las creencias y preferencias de los estudiantes, lo que nos permite identificar áreas de mejora en el aula y en el plan de estudios.

Según los resultados, en lo que respecta a la importancia del idioma, en general, los participantes valoran su lengua materna igual que el inglés a nivel personal. Sin embargo, a escala mundial, el inglés se clasificó como el idioma más importante, lo que parece estar en correlación directa con el hecho de que todas las directrices hacen hincapié en la posición

mundial del inglés, lo que nos lleva a concluir que las directrices desempeñan un papel en las creencias de los alumnos.

En general, los participantes demostraron estar motivados en cuanto a aprender el idioma y estar dispuestos a comunicarse en inglés incluso cuando su nivel no es bueno. Los participantes también mostraron tener una sensibilidad innata de la que infieren el posible uso de la L1 en el aprendizaje de la L2. De acuerdo con esto, podríamos concluir que, con las herramientas y estrategias adecuadas, los participantes serían capaces de desarrollar sus competencias plurilingües. Con la situación actual del inglés como idioma mundial, los educadores deben empezar a sensibilizar a los alumnos sobre el inglés como lengua franca para que comprendan la posición del inglés en un mundo plurilingüe y, al mismo tiempo, salvaguarden las identidades y ecologías lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado 19349 (2014). <https://doi.org/BOE-A-2012-5403>
- British Council. (2013). *The English Effect*. www.britishcouncil.org
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Lang. Teach.*, 52(1), 71–85. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000246>
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*, 66(1), 97–105. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr069>
- Cogo, A. (2017). ELF and multilingualism. In *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Routledge Handbooks Online. <https://doi.org/10.4324/9781315717173.ch29>
- Cogo, A., & Jenkins, J. (2010). English as a lingua franca in Europe: A mismatch between policy and practice. *European Journal of Language Policy*, 2(2), 271–293. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2010.16>
- European Commission. (2011). *Lingua Franca: Chimera or Reality?* [https://translationjournal.net/images/e-Books/PDF_Files/Lingua Franca Chimera or Reality.pdf](https://translationjournal.net/images/e-Books/PDF_Files/Lingua_Franca_Chimera_or_Reality.pdf)

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gil, J., & Adamson, B. (2011). The English language in Mainland China: A sociolinguistic profile. *English Language Education Across Greater China, January 2011*, 23–45.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231–248.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. <http://www.britcoun.org/>
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
http://vigdis.hi.is/sites/vigdis.hi.is/files/images/einangrun_enskumael_andi_folks.pdf
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
- Jenkins, J., Cogo, A., & Dewey, M. (2011). State-of-the-Art Article Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281–315. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>
- Kirkpatrick, A. (2012). English as an Asian Lingua Franca: the 'Lingua Franca Approach' and implications for language education policy. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 121–140.
<https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0006>
- Kumaravivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod* (E. Hinkel (ed.)). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/kumarapostmethod.pdf>
- Mamoru, M. (2009). Japanese English for EIAL: What it should be like and how much has been introduced. In K. Murata & J. Jenkins (Eds.), *Global Englishes in Asian Contexts: Current and Future Debates* (pp. 73–93). Palgrave Macmillan.

- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2011). English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, 30(3), 332–344. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01717.x>
- May, S. (2019). Negotiating the Multilingual Turn in SLA. *Modern Language Journal*, 103, 122–129. <https://doi.org/10.1111/modl.12531>
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford University Press.
- Guidelines for Promoting English Language Instruction in Primary Schools
教育部关于积极推进小学开设 英语课程的指导意见, (2001).
- Pan, L. (2015). English as a Global Language in China. In C. Davison & X. Gao (Eds.), *English Language Education Volume 2*. Springer. [https://doi.org/10.1016/0300-9629\(94\)90366-2](https://doi.org/10.1016/0300-9629(94)90366-2)
- Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 327–245). Cambridge University Press. <https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/1268>
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>
- Seidlhofer, B. (2017). English as a Lingua Franca and Multilingualism. In *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 391–404). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_22
- Seidlhofer, B., Breiteneder, A., & Pitzl, M.-L. (2006). English as a Lingua Franca in Europe: Challenges for Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 3–34. <https://doi.org/10.1017/S026719050600002X>
- Sifakis, N. C., Lopriore, L., Dewey, M., Bayyurt, Y., Vettorel, P., Cavalheiro, L., Siqueira, D. S. P., & Kordia, S. (2018). ELF-awareness in ELT: Bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7(1), 155–209. <https://doi.org/10.1515/jelf-2018-0008>

- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *Modern Language Journal*, 100, 19–47.
<https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Ushioda, E. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. In G. Murray, X. (Andy) Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 11–24). Multilingual Matters Ltd.
- Wilton, A. (2009). Multilingualism and Foreign Language Learning. In K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. G. Widdowson (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (pp. 45–78). Mouton de Gruyter.
- Yang, M., Cooc, N., & Sheng, L. (2017). An investigation of cross-linguistic transfer between Chinese and English: a meta-analysis. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(15), 1–21.
<https://doi.org/10.1186/s40862-017-0036-9>

CON MUCHAS MIRADAS: ENFOQUES TRANSMEDIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2

LAURA MEJÍAS-CLIMENT
NÚRIA MOLINES GALARZA
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Llevar obras literarias al aula de lengua extranjera no siempre es tarea sencilla y bien recibida por el estudiantado, aun en educación superior. Sin embargo, por complejo que pueda ser en ocasiones su encaje en el currículo, el uso de literatura en la docencia del inglés como lengua extranjera (L2) resulta beneficioso no solo para aumentar la motivación del estudiantado, sino que también presenta ventajas en términos psicolingüísticos y socio-morales (Horner, 1983; Bobkina & Domínguez, 2014). La literatura en el aula de inglés no solo puede fomentar el desarrollo de las destrezas tradicionalmente asociadas a la materia —comprensión escrita, expresión escrita y oral—, sino también otras de cariz transversal, como el pensamiento crítico, la capacidad de argumentación y también la competencia literaria (Culler, 2002). Por tanto, cabe preguntarse, de manera concreta, ¿a qué criterios responde la inclusión de textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera? Coincidimos con Koutsompou (2015) en resaltar tres: el criterio lingüístico, por la ventaja que supone trabajar con textos reales que nos muestran el idioma en su hábitat natural, con asperezas, novedades léxicas, estilísticas y de registro, algo fundamental en cursos ya avanzados, como es el caso; también por la variedad temática; el criterio metodológico (la apertura hermenéutica que plantean los textos literarios favorece la interacción en el aula, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias transversales, como más adelante detallaremos) y, en tercer lugar, el criterio motivacional (la literatura nos permite empatizar con el texto y establecer un vínculo con sus personajes o las historias que se relatan en la obra).

El uso de la literatura en el aula de lengua extranjera se enmarca, a su vez, en la noción del aprendizaje significativo, en el que haya una parte de retención y otra de transferencia (Mayer, 2010), es decir: una parte centrada en conservar aquello que se ha aprendido en la memoria y otra que sea capaz de aprovechar lo aprendido para resolver nuevos problemas. En ese sentido, para fomentar el aprendizaje significativo, el aspecto motivacional y de empatía es fundamental. Como docentes, ser capaces de diseñar actividades atractivas, motivadoras, que generen una conexión con el estudiantado y, por ende, permitan el desarrollo de un aprendizaje significativo, es uno de los grandes desafíos a los que nos enfrentamos, y la literatura puede ser una gran aliada, ya que «[it] has a strong motivating power due to its calling on to personal experience» (Koutsompou, 2015, p. 75).

Sin embargo, como veremos en las siguientes páginas, puede que la combinación del texto literario con otros medios pueda resultar incluso más atractiva —siguiendo con el criterio motivacional— para el estudiantado y, así, cumplir mejor con los objetivos que marcan los otros dos criterios, el lingüístico y el metodológico. Con la motivación como clave de bóveda para implementar en el aula un espacio donde puede darse un aprendizaje significativo, el resto de elementos del edificio del conocimiento —competencias generales, específicas y transversales incluidas en los currículos— pueden asentarse sobre bases más firmes. En ese sentido, presentar los contenidos a través de diversos modos de discurso —en este caso, literario y audiovisual— puede captar la atención del estudiantado de manera más eficaz que si se usa un único modo de discurso o si, simplemente, se siguen las unidades temáticas del libro (Mayer, 2005).

En las siguientes páginas, tras una breve revisión de las novedades y ventajas que plantea el empleo de enfoques transmedia en la enseñanza de la L2, detallaremos el caso que nos ocupa: el uso de *The Handmaid's Tale*, de Margaret Atwood, como gran ejemplo de obra transmedia —libro y serie— en el aula de inglés como lengua extranjera para traductores.

The Handmaid's Tale (1984) es una de las novelas más destacadas de la escritora canadiense Margaret Atwood; en ella se narra en primera persona la historia de Offred, una criada que vive en la distópica atmósfera del mundo de Gilead. Aunque se publicó hace ya más de treinta años, los temas que Atwood aborda en esta obra, como la maternidad subrogada, los regímenes totalitarios y el papel de la mujer en dicha sociedad, siguen siendo de completa actualidad y vigencia. Por eso, no es de extrañar que la novela haya experimentado en estos últimos años una nueva vida. Sin duda, contribuyó mucho a recuperar la obra su reciente adaptación audiovisual (Hulu, 2017-actual). Tras su adaptación a la pequeña pantalla, puede considerarse una obra transmedia (Scolari, 2013) y multimodal, por tanto, muy apropiada para promover el desarrollo de competencias tanto lingüísticas como transversales en la adquisición de la L2 para futuros traductores e intérpretes. La combinación de recursos audiovisuales y literarios favorece la activación de las diferentes competencias incluidas en el currículo desde un enfoque de análisis crítico. En esta aportación, se pretende presentar y describir un enfoque metodológico que abarca tanto las posibilidades literarias como las audiovisuales (transmedia) que ofrece esta novela para la formación de los futuros traductores e intérpretes profesionales.

El contexto en que se enmarca la propuesta de emplear la obra *The Handmaid's Tale* es en la asignatura de Inglés para Traductores e Intérpretes del primer curso del grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I de Castelló (España). Las sesiones se diseñaron teniendo en cuenta dos aspectos principales: el enfoque transmedia (literario y audiovisual), en cuanto a la selección de los contenidos y los materiales utilizados (el propio libro, la serie, otros vídeos y recursos relacionados); y un enfoque plurilingüe, en cuanto al cómo se desarrollaron las actividades en el aula, donde también se tuvo en cuenta la competencia traductora como proceso de mediación del contenido tanto lingüístico como cultural.

Nuestra descripción de este proyecto transmedia pretende entenderse como una propuesta sobre cómo integrar contenidos transversales relacionados con las artes literarias y cinematográficas, con el objetivo de contribuir al pleno desarrollo de las diferentes competencias de los

estudiantes —no solo las de carácter lingüístico— en el grado de Traducción e Interpretación. Además, nuestra propuesta pretende aportar una manera de incluir una interacción y un aprendizaje significativos en el proceso de adquisición de la lengua extranjera por parte del alumno para fomentar, de esa manera, su compromiso y participación. Sin duda, cada vez resulta más evidente que no puede haber acuerdo en términos metodológicos para la enseñanza de idiomas, o que un solo método se erija como el único que garantice su eficacia en el aula. Por ello, consideramos necesario combinar diferentes enfoques teóricos y metodológicos (Marzà et al., 2018) para articular el proceso de aprendizaje del estudiantado en una sociedad cada vez más plural y diversa (Martínez-Carrasco, 2017).

2. ¿UN DISCURSO O DOS DISCURSOS? DE LO LITERARIO A LO TRANSMEDIA

Antes de llegar a la pluralidad de discursos combinados en el producto transmedia, conviene detenerse a pensar en la noción de competencia literaria y su articulación en el aula, en concreto, en el marco del grado de Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I. Tras el proceso de reforma iniciado por el Plan Bolonia, en la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I desaparecieron los módulos teóricos sobre literatura: Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Pese a la desaparición de estas materias, la necesidad de que los estudiantes desarrollen su competencia literaria no desaparece: es fundamental en su formación como futuros traductores. Por lo tanto, además de los tres criterios mencionados anteriormente (lingüístico, metodológico y motivacional) (Koutsompou, 2015), otra razón de suma importancia en cuanto a la inclusión de textos literarios en la asignatura de Inglés para Traductores e Intérpretes es el desarrollo de la competencia literaria del estudiantado, que ya no se trabaja con tanta profundidad como en la licenciatura tras la reorganización de contenidos curriculares antes descrita.

Cuando leemos un texto literario, según Culler (2002), se abre un abismo entre entender lo que dice el texto —un nivel más superficial— y entender el texto literario en sí —un nivel más profundo de

comprensión—. La competencia literaria es aquello que nos permite *comprender* en varios niveles el texto literario; captar los matices, las implicaciones que despliegan sus páginas; aspectos como la relación que establece con el canon, con otros movimientos literarios; las intertextualidades, el estilo, etc. Si asumimos la importancia de la competencia literaria en la formación de los futuros traductores, necesitamos, en consecuencia, formar lectores competentes o informados (Fish, 1980) que sean capaces no solo de leer un texto (literario) y entender lo que dice, sino también lo que hay detrás y alrededor de él. Si el lector/traductor se queda en esa primera capa de significado, no podrá captar los aspectos fundamentales que tendrá que trasladar luego en la traducción. Por eso, ese lector/traductor informado necesita un buen dominio de la lengua del texto (competencia lingüística), conocimientos semánticos y una buena competencia literaria (Fish, 1980; Culler, 2002).

No obstante, en este punto debemos traer a colación el hecho de que este proyecto se desarrolla en una asignatura de primer curso, a nivel de grado. Por lo tanto, quienes la cursan presentan un amplio abanico de niveles de competencia lingüística y compromiso con su aprendizaje, así como una considerable variedad de preferencias temáticas. De tal forma, introducir exclusivamente textos literarios puros en el aula —en este caso, a modo de libro completo sin adaptación de ningún tipo—, podría resultar un tanto problemático en lo que respecta a la motivación y la dificultad de comprensión y análisis del texto, puesto que, según nos demuestra y el diagnóstico inicial de la asignatura, la mayoría de los estudiantes no están habituados a leer literatura en inglés. Así pues, un enfoque que se valga de la narrativa transmedia y el acercamiento transmedia a la obra resulta útil y relevante para afrontar algunos de los problemas que presenta inicialmente la inclusión de textos puramente literarios. Asimismo, amplía la experiencia de aprendizaje añadiendo una dimensión sociocultural nueva y un nuevo tipo de comunicación o modo de transmisión de la información: la audiovisual.

El concepto de narrativa transmedia o *transmedia storytelling* es tan reciente como difícil de definir, dada su variada naturaleza. Según Pujol Tubau (2015), surgió en 2006, entendida como un tipo de narrativa que se despliega a través de múltiples plataformas de comunicación y en la

que cada nuevo texto aporta una contribución única y relevante para el conjunto (Jenkins, 2006). El hecho de que una historia se transmita y se adapte a diferentes modos de comunicación nos ofrece el primer aspecto positivo si nuestro objetivo es desarrollar una amplia variedad de competencias en el aula de inglés, ya que los estudiantes podrán manejar información mediante distintos canales y complementar aspectos que no asimilarían bien a través de un único modo. La narrativa transmedia también refleja las tendencias actuales en el consumo habitual de los usuarios, que disponen de una misma historia en formato de novela, serie, película o videojuego. En palabras de Rodrigues (2019, p. 29), la narrativa transmedia implica la creación de experiencias coordinadas y completas repartidas en distintas plataformas. Tales experiencias no son excluyentes, sino que crean nuevas capas culturales que ofrecen formas de comunicación, de pensamiento, de sentimiento y de creación más diversas (y, por tanto, altamente enriquecedoras para el desarrollo de competencias en el aula de lenguas).

Estas diversas capas de comprensión permiten analizar el texto desde distintas perspectivas, aspecto esencial para fomentar la argumentación y el debate en el aula de L2, así como para ampliar la perspectiva cultural y traductora de los estudiantes. Según describe Jenkins (2009) y siguiendo los matices añadidos por Pujol Tubau (2015), las características básicas de la narrativa transmedia son las siguientes: se trata de contenidos ampliables y maleables, que se pueden prolongar fácilmente (en inglés, *spreadability* y *drillability*), de forma que los usuarios sienten la necesidad de continuar indagando sobre la historia; son narrativas que ofrecen continuidad y posibilidades de extensión en distintas plataformas y medios de difusión (*continuity*, *seriality*); presentan multiplicidad de perspectivas (*multiplicity*); son de naturaleza inmersiva (*immersive*); constituyen mundos diferenciados (*different worlds*), tales como el contexto distópico de Atwood; son subjetivos (*subjectivity*), pues dependen del personaje cuya perspectiva se adopte; y, por último, hacen que los consumidores se involucren en estos mundos (*activity*) mediante redes sociales y sitios web dedicados a estas narrativas, de forma que incluso aporten nuevos contenidos. Todos estos fundamentos pueden extrapolarse al aula de idiomas, ya que todos ellos resultan de gran relevancia

para fomentar la participación activa de los estudiantes, el pensamiento crítico y tolerante y, en general, su compromiso como agentes activos de su propio aprendizaje, empleando una historia como herramienta básica para activar las competencias lingüísticas y transversales que se describirán a continuación, en el caso concreto del proyecto que aquí presentamos.

Asimismo, la Traducción Audiovisual o TAV y los contenidos audiovisuales en general han demostrado ser de gran interés en cuanto a los beneficios que ofrecen en el aula de lenguas; nos remitimos a Marzà *et al.* (2018) para una revisión algunos de los proyectos más relevantes en los últimos años. Aprovechando tales usos docentes de la TAV, el objetivo que perseguimos con este proyecto fue ampliar las posibilidades que ofrece esta disciplina para el aprendizaje de lenguas combinándola con la literatura, de forma que contribuyéramos a un aprendizaje lingüístico significativo mediante la narrativa transmedia. Además, también se incluyeron en las actividades que se describen a continuación el enfoque plurilingüe y traductológico como dinámicas enriquecedoras para un aula participativa.

Por último, cabe mencionar la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia formulada por Mayer (2005, 2009), quien define este tipo de aprendizaje como aquel que implica tanto imágenes como palabras. El ser humano recurre a diversos procedimientos de los sistemas visual y acústico para procesar el material visual y verbal, respectivamente (Torralba Miralles, 2016). A partir de esta idea, el material multimedia puede resultar de gran utilidad como herramienta docente para permitir al estudiantado recibir, procesar e integrar información procedente de distintas fuentes, lo cual favorece su capacidad de procesamiento cognitivo de información transmitida mediante distintos modos.

Si nos centramos en la enseñanza de idiomas, la adquisición de segundas lenguas mediante contenidos multimedia, es decir, el uso de palabras e imágenes para ofrecer información significativa, facilita la interacción también significativa con la lengua que se aprende y fomenta la producción de contenido en dicha lengua (Plass & Jones, 2005). Por todo ello, el enfoque transmedia presenta un valor educativo considerable, dado

que ofrece múltiples puntos de entrada de la información (o *modos* de comunicación) y se alinea con las orientaciones más recientes para el diseño de nuevos paradigmas de aprendizaje (Patrícia Rodrigues & Bidarra, 2015). Asimismo, el aprendizaje transmedia favorece el proceso social de participación en una cultura y crea un entorno inmersivo y de interés que reproduce las tendencias sociales actuales que les son familiares a los estudiantes, lo cual favorece su comodidad y naturalidad en el aula.

Para terminar, debe señalarse también que la elección específica de la citada novela distópica, *The Handmaid's Tale*, permite abordar contenidos variados procedentes de diversos ámbitos, como el de la filosofía, la antropología, la historia o los estudios de género, a partir de los diversos aspectos profundamente humanos y éticos que se incluyen en esta obra, lo cual favorece un entorno crítico y de debate. La interdisciplinaridad es un valor añadido del que puede beneficiarse considerablemente la didáctica y así se ha pretendido hacer en este proyecto, aprovechando los contenidos de despliegue transmedia. Tal y como señalan Marzà *et al.* (2018), es importante recurrir a nuevas perspectivas como la que aquí presentamos con el interés de explorar nuevos enfoques y herramientas que contribuyan a la enseñanza de lenguas y al desarrollo de las competencias plurilingües de forma más eficiente y comprensiva.

3. CON SUS MIRADAS: *THE HANDMAID'S TALE* EN EL AULA DE LENGUA INGLESA PARA TRADUCTORES E INTÉRPRETES

3.1 ACTIVACIÓN DE COMPETENCIAS Y ENFOQUE PLURILINGÜE

En esta sección se desarrollarán aspectos metodológicos y del enfoque con el que se llevará el contenido transmedia al aula de lengua extranjera. Como se ha especificado antes, la asignatura en la que se enmarca la propuesta docente es Lengua B (Inglés) para Traductores e Intérpretes, del segundo semestre del primer curso del grado en Traducción e Interpretación (UJI). En cuanto a las características del grupo, cuenta con unos 90 estudiantes matriculados, que se dividen en tres grupos de

desdoble de entre 25 y 30 alumnos. Las sesiones tienen una duración aproximada de dos horas.

El objetivo de esta asignatura de primer curso es afianzar los conocimientos lingüísticos de la Lengua B del estudiantado de manera que, al completarlo, puedan alcanzar un nivel B2 del marco de competencia de lengua inglesa (MCERL). Sin embargo, la guía docente de la asignatura incluye todas las competencias detalladas a continuación:

CEo1 - Dominio de técnicas y estrategias de traducción

CEo4 - Dominio de la primera lengua extranjera y su cultura para traducir e interpretar

CEo6 - Dominio de la documentación aplicada a la traducción

CGo1 - Capacidad de análisis y síntesis

CGo2 - Resolución de problemas

CGo3 - Razonamiento crítico

CGo4 - Motivación por la calidad

CGo5 - Creatividad

CGo6 - Autonomía

CGo7 - Toma de decisiones

CGo8 - Capacidad de organización y planificación

CGo9 - Habilidades en las relaciones interpersonales

CG11 - Trabajo en equipo

CG17 - Iniciativa y espíritu emprendedor (UJI, 2020, en línea).

La unión del MCERL y de las competencias incluidas en la guía docente de la asignatura nos ofrecen una hoja de ruta para abordar la enseñanza de la lengua extranjeras con una mirada más amplia, no solo centrada en una única competencia comunicativa, sino promoviendo un enfoque pluricultural donde puedan interactuar las diversas lenguas y culturas que enmarcan el aprendizaje de estos futuros traductores, cuyo papel,

en el mundo profesional, será el de ser más que mediadores, el de estar continuamente a caballo entre varias lenguas y culturas.

En cuanto a la lista de competencias arriba detallada, la introducción de una experiencia docente de tres sesiones alrededor del eje transmedia que nos ofrece *The Handmaid's Tale* permitió trabajar no solo la competencia específica (de carácter lingüístico, CEo4), sino también algunas de las competencias generales que, en ocasiones, quedan en un segundo plano.

Como veremos más adelante con el desarrollo de las actividades realizadas, se trabajó para reforzar el razonamiento crítico (CGo3) y la creatividad (CGo5), con tareas destinadas a comparar el mundo actual de los alumnos con el universo distópico descrito en la novela. Además, también se activó la autonomía de los alumnos (CGo6), ya que se les pidió que leyeran el libro de manera crítica antes de abordarlo en las sesiones presenciales clase, en paralelo al visionado de la serie. Por otra parte, las habilidades de relación interpersonal (CGo9) y el trabajo en equipo (CG11) fueron competencias básicas en todo el desarrollo de la experiencia docente en los espacios de debate y de preparación de algunas de las actividades que se describirán en el siguiente apartado. Por último, en una nota más innovadora, el dominio de técnicas y estrategias de traducción (CEo1), que normalmente no forma parte de un aula de inglés debido al enfoque monolingüe tradicional (Cook, 2001), también se incluyó mediante actividades de traducción relacionadas con el libro.

La motivación para incluir este aspecto que rompe el monolingüismo tradicional de la enseñanza de la lengua extranjera se basa en el enfoque metodológico plurilingüe con el que se ha pretendido abordar esta experiencia docente, no en tanto en términos de contenido —el qué—, sino en términos de cómo articularlo en el aula. Además, llevar este enfoque al aula de inglés «aids our understanding of how translation, as a mediation activity, has the potential to enhance plurilingual / pluricultural competence in foreign language education» (Muñoz-Basols, 2019, p. 304).

Aunque, tradicionalmente, este enfoque monolingüe haya gozado de un mayor prestigio (Cook, 2001), las investigaciones más recientes en el

campo señalan la relevancia de los enfoques plurilingües (Cook, 2001; Auer & Wei, 2008; Chabert, 2019, entre otros). Coincidimos con Martínez-Carrasco (2017) en que el aprendizaje debe ser un proceso mediado por nuestro entorno social y cultural, con una aspiración transformadora del estudiantado y de sus representaciones simbólicas. En esa línea, hemos de atender a las innovaciones del campo para promover entre nuestros alumnos la adquisición de una lengua extranjera de otro modo, que tenga en cuenta esta visión más integral e integradora. En nuestro caso particular, enmarcado en la formación de futuros traductores, un enfoque plurilingüe es todavía más relevante si cabe, ya que el marco de desarrollo de su competencia traductora será también plurilingüe/bilingüe (PACTE, 2005). Más allá del enfoque multilingüe (la coexistencia de diferentes lenguas, sin interacción entre ellas), un enfoque plurilingüe hace hincapié en la experiencia lingüística del sujeto como algo que traspasa los bordes de una única lengua, ya que el estudiantado no compartimenta las lenguas en su cabeza, sino que las vive a partir de una construcción conjunta en la que cada lengua y cada cultura aporta piezas a un único rompecabezas simbólico, de forma que «builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (Consejo de Europa, 2018, p. 4).

El enfoque plurilingüe, que es aquel que involucra la lengua materna en el desarrollo de la competencia plurilingüe del estudiantado y que fomenta la adquisición y consolidación de esa nueva lengua (Chabert, 2019), también permite reconfigurar las jerarquías y las relaciones de poder entre lenguas, ya que no solo se sirve de la primera lengua como ayuda para desarrollar la lengua extranjera, sino que también se centra «on the fact that both languages are equally important in their own way within the language ecosystem» (Chabert, 2019, p. 87).

Mirando hacia la realidad de nuestra sociedad globalizada, considerando la importancia de la lengua inglesa como lengua de intercambio internacional —y los problemas que a veces esto plantea por las relaciones de poder que se establecen con respecto a las lenguas locales—, además del aumento de las situaciones multilingües en los entornos profesionales, parece evidente que uno de los retos actuales de la enseñanza y una de

las necesidades básicas que ha de atajar es el fomento de las competencias plurilingües (Marzà *et al.*, 2018).

En concreto, en el caso de los futuros traductores, esta necesidad aún se torna más evidente, ya que, en su papel de mediadores, habrán de ser capaces, desde un punto de vista plurilingüe —sumativo y no excluyente o compartimentador—, de reflexionar sobre los aspectos convergentes y divergentes de cada lengua y cada cultura. Esto se relaciona directamente con el desarrollo del pensamiento crítico, que les puede permitir reconocer los discursos presentes en el entorno que los rodea y, así, poder actuar de manera ética en su labor traductora (Martínez-Carrasco, 2017).

Ateniéndonos a este nuevo paradigma, parece claro que el papel de la enseñanza de idiomas extranjeros empieza a trascender su papel tradicional: conseguir el dominio de una sola lengua (enfoque monolingüe) como código aislado de su contexto no solo sociocultural propio, sino también intercultural. Así, va aceptando cada vez más enfoques plurilingües, como el que articularemos en las sesiones, que visibilizan y ponen en el centro del aula la complejidad de interacción existente entre las lenguas y sus contextos socioculturales.

3.2. TRES DÍAS EN GILEAD: DESARROLLO DE LAS SESIONES

A continuación, describiremos en detalle las tres sesiones en las que se articula este proyecto. Se trata de tres clases no consecutivas, dos de ellas de dos horas de duración y una de 60 minutos. La primera se centró en trabajar los contenidos de la primera mitad de la novela *The Handmaid's Tale*, mientras que, durante la tercera clase, se trabajó con el libro ya leído al completo. La segunda sesión consistió en la invitación al aula del traductor al español peninsular de la serie de televisión, quien compartió su experiencia y el enfoque de su traducción de esta obra televisiva. La intención de organizar esta charla fue contribuir al desarrollo de la conciencia traductora de los estudiantes y fomentar el debate sobre las distintas estrategias y técnicas de traducción para las dificultades que el propio traductor profesional fue exponiendo.

Además del libro y de algunas proyecciones como elementos indispensables de trabajo durante las sesiones en clase, se puso a disposición de los estudiantes una serie de materiales virtuales, a través del aula virtual, a los que pudieron acceder en todo momento, autónomamente, para hacer consultas o profundizar en distintos aspectos de la historia narrada por Atwood. Entre otros elementos, se incluyeron entrevistas con la autora, un curso breve sobre la historia y algunos enlaces relacionados con noticias e información relevante. Todo ello contribuía a la preparación autónoma del alumnado previa a las sesiones presenciales.

3.2.1. Primera sesión: Toma de contacto con la sociedad distópica

Según lo expuesto, la primera clase se centró en trabajar los hechos descritos en la primera mitad de la novela. Los objetivos concretos de estas dos horas de clase fueron los siguientes:

1. Confirmar que los alumnos habían asimilado correctamente los contenidos de la primera mitad de la historia, en especial, en lo referido al contexto distópico y la situación de la protagonista, así como solventar cualquier duda lingüística que pudieran haberse encontrado.
2. Analizar estos contenidos de forma crítica y fomentar un breve debate sobre implicaciones éticas contenidas en la obra.
3. Relacionar los contenidos con la realidad directa de los estudiantes, de forma que la historia cobrar aún más relevancia para ellos.

En todo momento, los alumnos trabajaron en grupos de unas cinco o seis personas. Las mesas están colocadas expresamente para permitirles el trabajo y la discusión en grupos separados. Para comenzar la sesión, se proyectaron (en inglés) las siguientes tres preguntas que se debatieron en estos grupos:

1. ¿Cómo es la sociedad presentada en el libro? ¿Quiénes ocupan las posiciones más elevadas y más bajas?
2. ¿Por qué Offred nos traslada al mundo previo a Gilead repetidamente mediante *flashbacks*?
3. ¿Qué relevancia tiene para Offred la oración «*nolite te bastardes carborundorum*»?

Los alumnos compartieron sus primeras impresiones sobre el libro en los distintos grupos a partir de estas tres preguntas. Aunque han de dialogar en inglés, el uso de su lengua nativa estuvo permitido puntualmente para traducir algunos de los conceptos o términos del libro que consideraran más complejos. Este método pareció serles de utilidad para sentirse cómodos y familiarizarse con el vocabulario necesario, en especial, a aquellos alumnos cuyo dominio de la lengua inglesa es algo más limitado o se sienten menos seguros sobre sus destrezas orales. Mediante el recurso puntual a su propia lengua, pudieron construir discursos en la lengua extranjera más coherentes y sólidos, con ayuda de los compañeros más avanzados, quienes, a su vez, se sentían útiles en el trabajo conversacional. Una vez transcurrido el tiempo, se pusieron en común las ideas discutidas por los distintos grupos.

Dado que cada grupo tiene su propio ritmo de trabajo, antes de la puesta en común, tres preguntas más, descritas a continuación, se añadieron a las ya proyectadas, para que aquellos grupos que hubieran terminado antes siguieran teniendo contenidos sobre los que trabajar: Este libro se califica de *ficción distópica*, ¿qué es una distopía?, ¿y una utopía? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre estos dos conceptos? ¿Se te ocurren otros ejemplos de distopías (libros, películas, series, videojuegos, obras de teatro...)?

Estas tres preguntas adicionales también se discutieron en el grupo completo, empleando únicamente el inglés. Tras esta discusión común, las conclusiones a las que se llegó contribuyeron a aclarar algunos aspectos de la obra que muchos podían no tener del todo claros tras la lectura. Además, el segundo bloque de preguntas ayudó a los estudiantes a relacionar los hechos de la novela con su mundo mediante la mención de otras distopías que supusieron ejemplos muy interesantes extraídos de su realidad cotidiana y que dieron cuenta de la realidad transmedia.

Esta primera parte de la sesión para poner en común y aclarar contenidos concluyó con una pregunta más sobre la consideración de la novela como ficción especulativa y la posibilidad de que lo reflejado en la obra pudiera ocurrir en la realidad. Para fomentar la toma de notas y que las discusiones y conclusiones no quedasen en el olvido, se les pidió, tras la

clase, participar en un foro del aula virtual habilitado para compartir las conclusiones a las que habían llegado en grupos sobre las preguntas trabajadas en clase. Esta herramienta ofreció la oportunidad de participar también a aquellos que son menos extrovertidos y encuentran más dificultades a la hora de expresarse oralmente en clase.

Para continuar, la segunda parte de la sesión tomó un cariz algo más humorístico en una primera actividad, en comparación con el tono serio y crítico de la novela, y relacionado con la realidad actual de los alumnos, a partir de la revisión de ciertas implicaciones sociales de la historia. Para comenzar, se proyectaron unos minutos del episodio 11 de la cuarta temporada de la popular serie de televisión *Friends* (David Crane & Marta Kauffman, 1994-2004), «The One with Phoebe's Uterus» (traducido como «El del útero de Phoebe»). El tono cómico de la serie supuso un contraste que captó la atención de los alumnos, quienes identificaron que el nexo entre este fragmento y la novela con la que estaban trabajando era la maternidad subrogada, de forma que la obra literaria tomó aún más relevancia en el contexto social de los estudiantes. También identificaron otras similitudes temáticas en ambas narrativas, como es el caso de la libertad y la posición de las mujeres en la sociedad, además de la maternidad subrogada.

A partir de este último tema, se les pidió a los alumnos que profundizaran en este concepto y en sus opiniones al respecto para introducir la última actividad de la sesión: un debate sobre la maternidad subrogada, a partir de la revisión de su situación en distintas culturas. Con esta última tarea, los estudiantes pusieron en marcha su razonamiento crítico y sus destrezas comunicativas para analizar la cuestión y llegar a conclusiones comunes.

3.2.2. Segunda sesión: incursión en la traducción de la serie televisiva

Una de las competencias esenciales del grado y relevantes en la asignatura de inglés en particular es el dominio de las estrategias y técnicas de traducción (CEo1). Para contribuir a su puesta en marcha, se organizó una sesión de una hora con el traductor profesional que se encargó de traducir la serie de televisión *The Handmaid's Tale* al español peninsular. Javier Pérez Alarcón compartió su experiencia y revisó los principales problemas de traducción a los que se había enfrentado, tras lo cual, los

alumnos intervinieron con preguntas sobre estrategias, técnicas y soluciones de traducción, así como otros aspectos culturales y lingüísticos de relevancia para el proceso de traducción. De tal forma, los alumnos pudieron conectar las competencias lingüísticas, traductoras y culturales que van adquiriendo con su futuro profesional.

Esta sesión, aunque fue algo más breve, acercó a los alumnos de primer curso al mundo profesional de la traducción y su realidad, y sirvió para conectar el ámbito académico con el profesional, algo que no siempre se tiene en cuenta en las aulas. Asimismo, contribuimos al cumplimiento de uno de los objetivos de nuestro proyecto: el fomento del aprendizaje significativo y la motivación por estudiar una lengua extranjera, ya que, al explorar de cerca el nexo entre las aulas y el panorama profesional, los estudiantes se mostraron especialmente implicados en la sesión.

3.2.3 Tercera sesión: El contexto sociocultural y literario de *The Handmaid's Tale*

Tras las dos primeras sesiones, para empezar a trabajar sobre la obra al completo, hubo un peso bastante importante de su vertiente audiovisual para introducir mejor los temas que se plantean y aumentar la motivación del estudiantado. En esta última clase nos centraremos, principalmente, en el contexto sociocultural y literario de la obra, así como en aspectos propios del estilo de Margaret Atwood y de los discursos que plantea en la novela.

Para esta sesión, el estudiantado ya ha leído el libro entero y, de manera optativa, pero altamente recomendada, ha visto la serie (primera temporada) o al menos algunos de los capítulos. También se les pide que traigan un fragmento de la novela que les haya marcado especialmente. El objetivo de esta última sesión era doble:

- 1) Dar a los alumnos un contexto literario, histórico y sociocultural significativo sobre el libro para ayudarles a comprenderlo en profundidad y de forma más matizada.
- 2) Compartir la interpretación que los alumnos hacen del libro y sus reflexiones.

En primer lugar, la profesora contextualizó histórica y literariamente el momento en que se publica la novela, 1984. Esta parte teórica de las sesiones tenía como objetivo mejorar el razonamiento crítico (CE03) y el dominio de la cultura de la lengua extranjera (CE03). En primer lugar, se aprovecha para establecer puentes con otras obras de ficción distópica y otros autores del género; a su vez, se aborda el *Zeitgeist* que fue el caldo de cultivo de *The Handmaid's Tale*. Gracias a esta contextualización previa, el estudiantado puede captar elementos no tan literales, pero que están presentes en el libro, especialmente los relacionados con la posición de la mujer en la sociedad y el funcionamiento de los regímenes totalitarios. Esta información adicional fomenta el desarrollo de su competencia literaria (Culler, 2002), ya que les permite pasar de entender lo que dice el texto de manera más literal o superficial a comprender el texto literario en sí, gracias a una lectura más densa. Tras un esbozo general del contexto literario/histórico, continuamos con un contexto más específico: el del movimiento feminista (y su historia), ya que es fundamental entender en qué momento de la historia feminista se publica este libro, para comprender su importancia histórica. Así, se esbozan las principales reivindicaciones y rasgos de la primera, segunda y tercera ola del feminismo.

Como primera actividad en la que ya se rompe la unidireccionalidad de contenidos, para romper el hielo, se animó al estudiantado a debatir en pequeños grupos de cinco o seis personas las diferencias entre la sociedad de 1984 y la actual, sobre todo teniendo en cuenta los aspectos relativos a la lucha feminista. Siguiendo con la metodología plurilingüe antes esbozada, se permitió a los alumnos utilizar expresiones en su lengua materna (para ideas o términos complejos) antes de presentar sus conclusiones al resto de la clase, como en la primera sesión.

Tras esta actividad, se pidió al estudiantado que leyese algunos de los fragmentos que habían escogido. Utilizar sus fragmentos como punto de partida para el debate resultó muy útil, ya que los alumnos se sintieron motivados y consideraron que sus elecciones (en cuanto a los fragmentos) eran pertinentes y tenían sentido. Esta idea también refleja el cambio de paradigma dentro del aula, donde el alumno toma las riendas de su desarrollo y formación, y deja de ser un receptáculo de ideas y

conocimientos que provienen de los docentes. Los temas que permitieron abordar los fragmentos escogidos —que fueron diferentes en cada grupo—, fueron, entre otros: las clases sociales de Gilead y su jerarquía; el papel de la mujer en el libro; la importancia del punto de vista femenino en el desarrollo de la obra; la estructura narrativa; el simbolismo (colores, estructura noche/día); la relación con el presente, y el lenguaje y el estilo de Margaret Atwood.

A raíz de estos temas, surgieron muchas expresiones, construcciones y vocabulario novedoso, y se animó a los alumnos a proponer traducciones de algunos de los conceptos clave, así como de algunas de las expresiones leídas en voz alta de sus fragmentos. Este método fue útil para nivelar dificultades de la comprensión de algunos pasajes o del vocabulario literario por parte de los estudiantes con algo menos de nivel. Al mismo tiempo, sirvió para mantener vivo el interés de los estudiantes más avanzados, ya que pudieron proponer traducciones, una actividad que, para los estudiantes de traducción, es siempre una fuente de motivación, compromiso y aprendizaje significativo. En general, la adopción de un enfoque plurilingüe en la enseñanza de idiomas, la oportunidad de plantear comparaciones interlingüísticas que permiten al estudiantado percibir las divergencias y convergencias entre idiomas (Muñoz-Basols, 2019) resultó muy beneficiosa para el compromiso de los alumnos con el contenido y el desarrollo de las competencias transversales.

4. REFLEXIONES FINALES

En el proyecto que se ha presentado, los alumnos se convirtieron en los principales responsables de su aprendizaje empleando como elemento central una historia originalmente creada como novela, pero también trasladada al formato audiovisual, como serie televisiva. Este planteamiento motivó la implicación de los alumnos en grupos de discusión y debates en los que desarrollaron no solo competencias lingüísticas, sino también el pensamiento crítico y diversas competencias transversales. De esta forma, se pretendió crear un entorno de aprendizaje plurilingüe y significativo que se extendiera más allá del currículo de la asignatura.

El recurso a la narrativa transmedia fue muy bien acogido por los alumnos, quienes están familiarizados con un entorno social mediático en el

que abundan los diversos modos de transmisión de la información. Además, abordar un mismo contenido desde diversas perspectivas demostró favorecer el análisis de los hechos con mayor facilidad y enriquecimiento cultural para los alumnos. También pudieron tomar conciencia de la importancia de la literatura como recurso lingüístico y cultural para desarrollar sus competencias lingüísticas y transversales, y la búsqueda del nexo entre los hechos y su realidad fomentó el aprendizaje significativo y el análisis de los contenidos tratados.

Una de las limitaciones que pueden señalarse en este proyecto es la considerable diversidad de perfiles que presentan los alumnos en cualquier aula. Ha de reconocerse que, en este proyecto, los tres grupos con los que se trabajó fueron excelentes, con inquietudes literarias y audiovisuales evidentes. Sin embargo, este proyecto ofrece cierta flexibilidad y autonomía para los estudiantes, ya que se les impulsa a familiarizarse y trabajar con el material a su propio ritmo y el trabajo en grupos y el enfoque plurilingüe contribuyeron considerablemente a homogeneizar las aportaciones de los estudiantes. Asimismo, dada la limitación temporal y el carácter exploratorio del proyecto, no se llevó a cabo una evaluación específica, aunque sí se recibieron opiniones muy positivas de los alumnos tras la experiencia.

Con estas páginas hemos querido contribuir a la búsqueda de fórmulas que permitan alcanzar los objetivos generales de formación de los futuros profesionales no solo a nivel lingüístico, sino desarrollando también competencias transversales mediante la narrativa transmedia y el enfoque plurilingüe del aula de inglés. En el futuro será de utilidad experimentar con otras obras transmedia y ampliar la experiencia a una evaluación final.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Auer, P., & Wei, L. (2008). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Gotinga: Walter de Gruyter
- Bobkina, J., & Domínguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3 (2), 248-260

- Chabert, A. (2019). A Plurilingual Approach to ELT in Primary School: Towards an Ecological Perspective. *Sustainable Multilingualism*, 14, 84-106
- Cook, V. J. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponible en <https://tinyurl.com/yy422xoj>. Último acceso: 30/01/2021
- Culler, J. (1975/2002). *Structuralist Poetics*. Londres: Psychology Press
- Fish, S. (1980). Literature in the Reader: Affective Stylistics. En J. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism: From formalism to post structuralism* (pp. 70-100). Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Horner, S. (1983). *Best Laid Plans: English Teachers at Work for School Council*. York: Longman
- Hurtado Albir, A. (1999). La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in Translatology*, 7(2), 177-188
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press
- Jenkins, H. (2009). Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling. *Henry Jenkins – Confessions of an Aca-Fan*. Disponible en: <http://henryjenkins.org/>. Último acceso: 30/01/2021
- Koutsompou, V. I. (2015). The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(1), 74-79
- Martínez-Carrasco, R. (2017). *Epistemological Approaches to Legal Translation Education: A Situated Account*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10803/460911>
- Marzà, A., Torralba, G., Cerezo Merchán, B., & Martínez Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual 1. *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*, 111-125

- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mayer, R. E. (2001/2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Muñoz-Basols, J. (2019). Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 299-321
- PACTE. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, L(2), 609-619
- PACTE. (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: translation project and dynamic translation index. En S. O'Brien (Ed.), *IATIS Yearbook 2010*. Londres: Continuum
- Plass, J. L., & Jones, L. C. (2005). Multimedia Learning in Second Language Acquisition. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 467-488). Cambridge: Cambridge University Press

- Pujol, M. (2015). *La representació de personatges a través del doblatge en narratives transmèdia. Estudi descriptiu de pel·lícules i videojocs basats en El senyor dels anells*. [Tesis doctoral, Universitat de Vic / Universitat Central de Catalunya]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/346057>
- Richard E. Mayer (2002) Rote Versus Meaningful Learning, *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- Rodrigues, P. (2019). *Transmedia Storytelling in the Portuguese Context of English as a Second Language Learning*. [Tesis doctoral, Universidade do Algarve]. <http://hdl.handle.net/10400.2/8538>
- Rodrigues, P., & Bidarra, J. (2015). Design of a Transmedia Project targeted to Language Learning. 7th *International Conference on Digital Arts – ARTECH*
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto
- Torralba, G. (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10803/403984>
- UJI (Universitat Jaume I). (2020). TI0913–Lengua B (Inglés) para Traductores e Intérpretes (II). *Sistema de Información Académica*. Disponible en <https://tinyurl.com/y2kkeruj>. Último acceso: 30/01/2021.

BILINGUAL GRADUATES AND LINGUISTIC SUCCESS: EMPLOYMENT AS A FACTOR FOR MEASURING THE RESULTS OF SPANISH BILINGUAL EDUCATION

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
Universidad de Córdoba, España

ABSTRACT

Bilingual education has become widespread in Spain due to its potential for the language learning process of students around the world. In this light, the scientific literature is profuse when analysing its evolution, school implementation, teacher training, language policies affecting these programs, and their contribution to students' academic outcomes and motivation. However, studies focus neither on the perceptions of students who have already graduated from these bilingual programs regarding their linguistic success in terms of intercultural competence, employability, and international mobility), nor on their employment situation after leaving these programs. This chapter examines how participation in Spanish bilingual education and employment contribute to graduates' higher perceptions of linguistic success. First, Facebook Audience Insights is used to target the 741 participants of the study, who responded to a web-based questionnaire. Then, data are statistically analysed. Findings show that graduates from Spanish bilingual programs who are currently working and have ever worked abroad consider themselves more linguistically successful. Thus, it is clear that these two variables are determining factors in linguistic success. Results can be seen as proof of the potential of Spanish bilingual education and must encourage educational stakeholders involved in bilingual education to continue working for the sake of this educational option.

KEYWORDS

Spanish Bilingual Education, bilinguals, self-reported perceptions of linguistic success, employment.

1. INTRODUCTION

The importance of learning foreign languages is unquestionable today. Ever since the publication of documents such as the White Paper on Education and Training (European Commission, 1995b), the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001, 2018), and the Language Learning and the Linguistic Diversity Promotion Plan (European Commission, 2003), educational bodies within the borders of the continent have highlighted the necessity to foster the development of communicative and intercultural competences among citizens so as to respond to the variety of demands of the 21st-century society. To this purpose, European educational administrations have responded to such requirements by implementing bilingual and multilingual education programs⁴²⁸ in all educational stages to foster both content learning and foreign language proficiency among younger generations. These programs, despite seeming something new, have existed for centuries (Baker, 2011). In the modern context, it can be simply defined as “instruction in two languages” (although it is also possible to use more; May, 2017, p. 3), a type of education where languages are not only taught as languages per se but as mediums to teach non-linguistic subjects, such as history or science.

Research has proved the many benefits of implementing bilingual education at schools for students all over the world. For instance, Christoffels et al. (2015) have demonstrated that students of bilingual programs have greater cognitive flexibility than their counterparts. Hemsley et al. (2014) have examined the benefits of bilingual education on lexical comprehension and use and the influence of the first language on the second. On their part, Hipfner-Boucher, Lam and Chen (2014) have

428 Programs may be bilingual or multilingual according to the number of languages of instruction used. More specifically, countries and/or regions may choose one option or the other depending on the number of official languages they have (for instance, Spanish monolingual regions implement bilingual education, whereas bilingual territories, such as the Basque Country or Galicia, develop trilingual programs since schools must ensure not only the learning of Spanish and the chosen foreign language but also of their co-official languages; (Decreto 138/1983; Decreto 79/2010). For the purpose of conciseness, the term “bilingual education” will be used in this chapter to refer to both bilingual and multilingual programs.

evaluated the effect of bilingual programs on speakers of minority languages and proved greater phonological awareness and word reading in the foreign language of participants in bilingual education. Lee, Watt and Frawley (2015) have studied the academic benefits of these programs, in particular, in relation to Mathematical abilities. Finally, Rodríguez-Pujadas et al. (2014) have analysed the potential of bilingual education for language proficiency in neurolinguistic terms. All this explains why European countries, including Spain, implement bilingual education at schools aiming to improve the language skills of learners at all educational stages.

Among the different existing approaches to bilingual education, Content and Language Integrated Learning (CLIL) is the most common and extended in Europe. CLIL is “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle et al., 2010, p. 23), which aims to develop four equally important intertwined elements: content –the non-linguistic subject matter–, communication –the languages being learnt–, cognition –students’ thinking skills– and culture –awareness of cultural aspects related to the languages at play– (Coyle, 2008).

Likewise, Spanish schools implement CLIL across all educational levels since the early 2000s (e.g. Chumbay & Quito-Ochoa, 2020; Escobar, 2020; Gómez-Ramos et al., 2020; Mancebo-Pérez, 2020; Martínez-Agudo, 2020). The current state educational law –LOMCE (Ley Orgánica 8/2013)429– highlights the need for regional educational administrations to develop bilingual programs in order to foster foreign language learning among students:

La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la

429 Although LOMCE is the current state educational law, a new bill has been passed. LOMLOE (Proyecto de Ley Orgánica 621/000012) will come to effect in the 2021/2022 academic year.

empleabilidad y las ambiciones profesionales. (Ley Orgánica 8/2013, p. 97865)

However, each of the 17 regions of the country (known as ‘autonomous communities’) have the freedom to organise educational affairs since 1992 (Ley Orgánica 9/1992), which has led to particular differences when it comes to the implementation of bilingual education (for example, regions can decide the language or languages of instruction, teacher requirements to participate in bilingual programs, and the subjects taught through a foreign language, among others).

The scientific literature is profuse when analysing the evolution and implementation of bilingual education in Spain, from primary to higher education (e.g. Campillo et al., 2019; Izquierdo, 2017; Valdés-Sánchez & Espinet, 2020); likewise, many scholars have also focused on bilingual teacher training (e.g. Jover et al., 2016; Martínez, 2018; Palacios-Hidalgo et al., 2018), language policies affecting bilingual programs (e.g. Núñez-Méndez, 2019; Vila et al., 2017) and how these contribute to students’ academic outcomes and motivation (e.g. Fernández-Sanjurjo et al., 2019; Pladevall-Ballester, 2019). There are also some studies examining the perceptions of students participating in Spanish bilingual education (e.g. Louise, 2018; Orcasitas-Vicandi & Leonet, 2020); however, little research focuses on the perceptions of those students who have already graduated from the bilingual programs concerning how linguistically successful they consider themselves. The term ‘linguistic success’ is usually referred to as the set of brain networks that enables speakers of certain languages to use their linguistic knowledge for different purposes (Li & Grant, 2016). Furthermore, scholars in the field of language learning and bilingual education have only linked this so-called linguistic success to the socioeconomic status of speakers and their language planning situation in which they are immersed (e.g. Källkvist & Hult, 2016; Poon, 2020). On the contrary, research is scarce when considering the intercultural and professional competences of bilinguals⁴³⁰ despite being considered essential for education and the

430 The term ‘bilingual’ is usually used to refer to balanced or near-balanced bilingualism (i.e. an equal and high-level communicative competence in at least two languages). However, in this

development of 21st-century citizens by international bodies (Council of Europe, 2008b, 2008a, 2019; European Commission, 1995a, 1995b, 2017). In this light, Gómez-Parra et al. (in press) have developed a proposal to measure linguistic success as a combination of intercultural competence, international mobility and employability. In relation to intercultural awareness, this “has become the essence of European youth work” aiming to foster intercultural understanding and fight prejudices and discrimination (Bortini & Motamed-Afshari, 2012, p. 12). On the other hand, mobility and employability have also grown into key measures of social progress; in this sense, European bodies are committed to ensuring EU workers’ right to free movement within the borders of the continent by implementing initiatives to support this freedom. In particular, the European Commission develops a yearly analysis of the mobility of EU working-age citizens (aged 20-64), both employed and unemployed and studies their economic integration; their latest report on this subject confirms that international mobility within the EU keeps growing (although more slowly than in previous years) and that Spain, despite receiving many working-age movers, has an outflow of 62000 nationals (in 2017) leaving the country for better working opportunities (European Commission, 2020).

At this point, and considering that no studies analyse the employment situation of bilinguals after leaving these programs, it seems relevant to examine whether graduates who have taken part in Spanish bilingual education believe their participation in it has helped them have better job prospects either in Spain or abroad. Likewise, it appears appropriate to analyse the connection among their participation in bilingual programs, their employment situation, and their intercultural skills (which has not been studied yet).

With these ideas in mind, this chapter aims to analyse how both participation in Spanish bilingual education and employment contribute to graduates’ higher perceptions of linguistic success (understood as a combination of intercultural competence, international mobility and

chapter, the term is employed to refer to individuals who have ever participated in bilingual education, likely to have a certain degree of proficiency in at least two languages.

employability). Two research questions are established to this purpose: (1) Do participants in Spanish bilingual education currently working have higher perceptions of their linguistic success?; and (2) Do participants in Spanish bilingual education who have ever worked abroad have higher perceptions of their linguistic success? Eventually, its main objective is to study the real effects that Spanish bilingual education has on graduates' life.

2. METHOD

2.1. SAMPLE

A total of 741 subjects took part in the study, of whom 263 (35.5%) were men, and 472 (63.7%) were women (0.8% of participants did not provide this information), with an average age of 39.9 years ($SD = 14.6$). Moreover, the average time of study in a bilingual program was 7.92 years ($SD = 6.35$). No information was gathered in relation to nationality, the language of instruction of the program (therefore, no distinction between foreign or co-official languages –Basque, Catalan, Galician, and Valencian– was made for the purpose of the study), the educational stage in which subjects participated in bilingual education (thus, some of them may have received bilingual teaching in elementary education whereas others may have completed a university degree following a bilingual program), or the type of school.

2.2. PROCEDURE

A web-based questionnaire allocated in SurveyMonkey was used for data collection. This was distributed using advertisements posted on Facebook, with which users located in Spain were invited to take part in the study by providing them with the link to the questionnaire. This process consisted of four stages: in the first, Facebook Audience Insights⁴³¹ was employed, a tool that allows targeting individuals that

431 This tool allows modelling the audience to whom an advertisement will be sent by using the information that Facebook users provided, demographic and behavioural can be gathered. For instance, certain individuals can be reached depending on certain age, gender, language, or even educational background parameters.

meet certain pre-established requirements to whom the specific advertisement with the study's questionnaire will be later sent; in the second phase, the questionnaire was inserted in certain advertisements and then distributed among the selected audience using the ad manager platform Facebook Business; during the third, data were collected (from December 2019 to January 2020); finally, gathered information was refined by excluding anomalous data and discarding participants who did not answer any of the questions. In fact, although a total of 1049 questionnaires was responded, only 759 participants completed all the questions.

2.3. RESEARCH PROJECT AND INSTRUMENT

The aforementioned questionnaire was created as part of the research project 'Facing Bilinguals: Study of Bilingual Education Programmes' Results through Social Data Analysis (BESOC)' (Ref. no. EDU2017-84800-R), which was granted by the 2017 call of the Spanish Ministry of Science and Innovation. The main aim of this project is to study the impact of bilingual education programs on 21st-century citizens across the globe.

The working group of BESOC was designed ad hoc and was composed of experts, balanced in number, in Philology, Psychopedagogy, Statistics, Informatics, Law and Economics, and Legal and Business Sciences. Furthermore, the members were supported by renowned international researchers and experts in the field of bilingual education and language learning, who helped the research team at specific moments of the study.

As part of BESOC, the research team created a specific instrument for measuring bilingual graduates' self-reported perceptions of the impact of bilingual education on their linguistic success. The questionnaire, validated and published by Gómez-Parra et al. (in press), consists of 13 demographic and general items (age, gender, languages spoken, participation in bilingual education, and work situation, among others, with binary- and numerical-type variables) and 24 specific questions to measure the components of linguistic success (with a 10-point Likert scale being 1 'Very little' and 10 'A lot').

Cronbach's Alpha, Bartlett's sphericity test, and the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) were used to measure the validity of the total instrument; confirmatory factor analysis was also conducted to verify that the three established dimensions (i.e. intercultural competence, international mobility, and employability) could be considered as sub-dimensions of linguistic success (Field, 2013). As indicated by Gómez-Parra et al. (in press), Cronbach's Alpha was 0.950 for the total scale and also higher than 0.88 in the three sub-scales, which implies the high reliability of the questionnaire; likewise, Bartlett's sphericity test (0.00; sig. < 0.05) and KMO (0.949; sig. > 0.8) were also significant. Finally, confirmatory factor analysis proved that all items were perfectly saturated with values higher than 0.751 in the three dimensions.

2.4. DATA ANALYSIS

SPSS V22.0 was used for statistical analysis. Two steps were followed in this sense: (i) the sample was reduced from 759 responses to 741 after identifying contradictory information; and (ii) data were then analysed descriptively prior to the study itself, all this in order to get a general overview of the gathered information. Mann-Whitney U-test and Wilcoxon signed-rank test, both non-parametric, were employed to determine differences between groups (between participants and non-participants of bilingual education, between employed and unemployed respondents, and between subjects that have or have not worked abroad).

3. RESULTS

Out of the 741 subjects participating in the study, 19.2% of them claimed having taken part in Spanish bilingual education, while 65.2% of them acknowledged being currently employed. Furthermore, 32.7% revealed they had ever worked abroad. Table 1 describes demographic and general information about the participants in relation to their job situation and if they have ever worked abroad:

Table 1. Information of participants according to participation in bilingual education

ITEM		PARTICIPATION IN BILINGUAL EDUCATION	N	%
Employed	Yes	Yes	79	16.35
		No	404	83.65
	No	Yes	63	24.41
		No	195	75.59
Work abroad	Yes	Yes	41	16.94
		No	201	83.06
	No	Yes	101	20.24
		No	398	79.76

Source: (Own elaboration)

Likewise, Table 2 compares participants and non-participants of bilingual education in some of the items of the questionnaire (for the three established dimensions):

Table 2. Descriptive information of participants

ITEM	BILINGUAL GRADUATE	N	MEAN	SD
Age	Yes	142	34.71	15.45
	No	599	41.20	14.20
Bilingualism/languages as help for learning more languages	Yes	142	7.718	2.58574
	No	599	6.656	3.15623
Bilingualism/languages favouring international mobility	Yes	142	7.859	2.58910
	No	599	7.731	2.92199
Use of second language abroad when travelling for pleasure	Yes	142	7.119	3.22772
	No	599	6.576	3.33028
Feeling more international due to second language	Yes	142	6.253	3.34417
	No	599	5.988	3.30372
Second language as encouragement to travel abroad	Yes	142	6.711	3.23014
	No	599	6.260	3.24356
Second language influencing travel destination	Yes	142	6.007	3.11823
	No	599	5.495	3.22141
Bilingualism/languages favouring employability	Yes	142	6.577	3.08123
	No	599	5.778	3.33008
Impact of second language on job development	Yes	142	6.485	3.10510
	No	599	5.998	3.34899
	Yes	142	5.809	3.39573

Use of second language for communication with colleagues	No	599	4.609	3.31324
Use of second language abroad when travelling for work	Yes	142	3.063	3.26541
	No	599	6.101	3.42204
Bilingualism/languages improving salary	Yes	142	6.626	2.90416
	No	599	5.581	3.26986
Bilingualism favouring acceptance of others	Yes	142	7.570	2.50219
	No	599	6.943	2.97483
Bilingualism/languages favouring adaptation to cultures	Yes	142	7.746	2.55559
	No	599	7.188	2.89033
Bilingualism as help to evolve as intercultural individual	Yes	142	7.577	2.48777
	No	599	6.591	3.17673
Bilingualism/languages favouring intercultural competence	Yes	142	7.464	2.40172
	No	599	6.836	2.92206
Bilingualism as help to understand empathy with foreign citizens	Yes	142	7.500	2.40198
	No	599	6.823	3.02477

Source: (Own elaboration)

Tables 1 and 2 show how average scores in some of the items differ depending on subjects' participation in bilingual education. In Table 3, the results of Mann-Whitney U-test and Wilcoxon signed-rank test are presented, showing significant differences (sig. < 0.05) in four of the items related to some of the general questions, intercultural competence, mobility and employability, in favour of participants in bilingual programs in all cases:

Table 3. Mann-Whitney U-test and Wilcoxon signed-rank test discriminating by participation in bilingual education

ITEM	MANN-WHITNEY U-TEST	WILCOXON SIGNED-RANK TEST	Z	SIG.
Bilingualism/languages favouring international mobility	42026.50	52179.500	-.231	.817
Use of second language abroad when travelling for pleasure	38062.50	217762.50	-1.993	.046
Feeling more international due to second language	40395.50	220095.50	-.941	.347
Second language as encouragement to travel abroad	38761.50	218461.50	-1.664	.096

Second language as an influence when choosing travel destination	38740.00	218440.00	-1.667	.095
Bilingualism/languages favouring employability	36727.50	216427.50	-2.556	.011
Impact of second language on job development	39181.00	218881.00	-1.478	.139
Use of second language for communication with colleagues	33878.00	213578.00	-3.833	.000
Difficulty to communicate in second language with colleagues	42063.00	221763.00	-.206	.837
Use of second language abroad when travelling for work	39618.50	219318.50	-1.288	.198
Bilingualism/languages improving salary	34791.50	214491.50	-3.406	.001
Bilingualism favouring acceptance of others	38024.00	217724.00	-1.996	.046
Bilingualism/languages favouring adaptation to cultures	37930.00	217630.00	-2.047	.041
Bilingualism as help to evolve as intercultural individual	35689.50	215389.50	-3.027	.002
Bilingualism/languages favouring intercultural competence	38170.50	217870.50	-1.925	.054
Bilingualism/plurilingualism as help to understand/feel empathy with foreign citizens	38138.50	217838.50	-1.942	.052

Note. sig < 0.05 is considered as statistically significant (in bold).

Source: (Own elaboration)

Table 4 presents the results of applying Mann-Whitney U-test and Wilcoxon signed-rank test applied to the dimensions of intercultural competence, international mobility and employability as a whole, revealing statistically significant differences (sig. < 0.05) between participants and non-participants of bilingual education in case of the two first, but not in the case of the second:

Table 4. Mann-Whitney U-test and Wilcoxon signed-rank test applied to international mobility and employability discriminating by participation in bilingual education

DIMENSION	MANN-WHITNEY U-TEST	WILCOXON SIGNED-RANK TEST	Z	SIG.
International mobility	37292.000	216992.000	-2.284	.022
Employability	39944.000	219644.000	-1.127	.260
Intercultural competence	35764.000	215464.000	-2.950	.003

Note. sig < 0.05 is considered as statistically significant (in bold).

Source: (Own elaboration)

On the contrary, no significant differences have been found in any dimension in terms of participants' gender. However, when combining both participation in bilingual education and gender as discriminant variables, significant differences are found in favour of men in relation to international mobility and intercultural competence, but only concerning intercultural competence in the case of women (Table 5):

Table 5. Mann-Whitney U-test and Wilcoxon signed-rank test applied to international mobility and employability discriminating by participation in bilingual education and gender

		INTERNATIONAL MOBILITY	EMPLOYABILITY	INTERCULTURAL COMPETENCE
Men	Mann-Whitney U-test	4212.000	4838.000	4431.000
	Wilcoxon signed-rank test	26790.000	27416.000	27009.000
	Z	-2.448	-1.165	-1.999
	Sig.	.014	.244	.046
Women	Mann-Whitney U-test	15859.000	16174.000	14518.000
	Wilcoxon signed-rank test	89395.000	89710.000	88054.000
	Z	-1.022	-.750	-2.179
	Sig.	.307	.453	.029

Note. sig < 0.05 is considered as statistically significant (in bold).

Source: (Own elaboration)

When considering bilingual participants' work situation as discriminant variable, the situation changes. Table 6 reveals that there are statistically significant differences (sig. < 0.05) between those individuals currently working and those who are not, in the total scale (i.e. linguistic success) and in the other three dimensions analysed. In all cases, the scores are higher among employed respondents (Table 7).

Table 6. Mann-Whitney U-test and Wilcoxon signed-rank test discriminating by work situation

DIMENSION	MANN-WHITNEY U-TEST	WILCOXON SIGNED-RANK TEST	Z	SIG.
International mobility	53556.500	86967.500	-3.155	.022
Employability	51511.500	84922.500	-3.893	.000
Intercultural competence	54524.500	87935.500	-2.809	.005
Linguistic success	52241.000	85652.000	-3.627	.000

Note. sig < 0.05 is considered as statistically significant (in bold).

Source: (Own elaboration)

Table 7. Ranges between factors and descriptive values discriminating by work situation

DIMENSION	ARE YOU CURRENTLY EMPLOYED?	N	AVERAGE RANGE	SUM OF RANGES
International mobility	Yes	483	389.12	187943.50
	No	258	337.08	86967.50
	Total	741		
Employability	Yes	483	393.35	189988.50
	No	258	329.16	84922.50
	Total	741		
Intercultural competence	Yes	483	387.11	186975.50
	No	258	340.84	87935.50
	Total	741		
Linguistic success	Yes	483	391.84	189259.00
	No	258	331.98	85652.00
	Total	741		

Note. sig < 0.05 is considered as statistically significant (in bold).

Source: (Own elaboration)

Likewise, there are statistically significant differences (sig. < 0.05) between individuals who have ever worked abroad and those who have not, in relation to linguistic success and its sub-dimensions (Table 8). The scores are higher among those who have ever worked in a different country (Table 9).

Table 8. Mann-Whitney U-test and Wilcoxon signed-rank test discriminating by work abroad

DIMENSION	MANN-WHITNEY U-TEST	WILCOXON SIGNED-RANK TEST	Z	SIG.
International mobility	40688.500	165438.500	-7.211	.000
Employability	35779.500	160529.500	-9.011	.000
Intercultural competence	42645.000	167395.000	-6.501	.000
Linguistic success	37032.000	161782.000	-8.545	.000

Note. sig < 0.05 is considered as statistically significant (in bold).
Source: (Own elaboration)

Table 9. Ranges between factors and descriptive values discriminating by work abroad

DIMENSION	HAVE YOU EVER WORKED ABROAD?	N	AVERAGE RANGE	SUM OF RANGES
International mobility	Yes	242	452.37	109472.50
	No	499	331.54	165438.50
	Total	741		
Employability	Yes	242	472.65	114381.50
	No	499	321.70	160529.50
	Total	741		
Intercultural competence	Yes	242	444.28	107516.00
	No	499	335.46	167395.00
	Total	741		
Linguistic success	Yes	242	467.48	113129.00
	No	499	324.21	161782.00
	Total	741		

Note. sig < 0.05 is considered as statistically significant (in bold).
Source: (Own elaboration)

4. DISCUSSION

The sample of the study has been large enough to reach some general conclusions about the relationship between graduates' perceptions of linguistic success and their participation in bilingual education. Likewise, being employed and having ever worked in a different country seem to be influencing variables in this respect. From a general perspective, findings show that perceptions of linguistic success (globally and in terms of intercultural competence, employability, and international mobility) are higher among bilingual graduates who are employed and who have ever worked abroad than in their counterparts.

When only considering participation in bilingual education as a discriminant variable (see Table 4), no significant differences are found in terms of employability (i.e. graduates from bilingual programs do not consider themselves more willing to be employed than graduates from monolingual programs), neither in the case of men nor of women (see Table 5). Conversely, when discriminating by employment and having worked abroad, statistically significant differences are found in terms of linguistic success as a whole and international mobility, but in relation to employability (see Tables 6 and 8). This suggests that those graduates from Spanish bilingual programs who are currently working and those who have ever worked abroad regard themselves as more linguistically successful, interculturally competent, internationally mobile, and likely to be employed.

As previously mentioned, research has not analysed this specific area yet (neither in the Spanish context), therefore, these results cannot be contrasted with previous literature. Nevertheless, studies like the one developed by Porras et al. (2014) have attempted to examine whether participation in a bilingual program increases job prospects. The authors captured the impressions of employers in California (US) and proved that they believed in the potential of bilingual education for their different companies and businesses; as a consequence, they would even pay a higher salary to bilingual speakers as they believe they have better abilities to, for instance, work with co-workers and be able to give a more effective service to customers. Likewise, Amos (2016) analyses in a case

study how Latinx bilingual teachers have better financial and instructional opportunities because of their language skills as a result of the increase of Spanish-speaking students in some US states; however, despite their favourable job prospects, these bilinguals also claim some drawbacks of their bilingualism in their work environment, such as higher workloads and a feeling of marginalisation and isolation from colleagues. These studies, although not centred in the Spanish context, may explain why graduates from bilingual programs consider themselves more willing to be employed due to their participation in such programs. In any case, bilingual education has been proved to improve employability in the international job market since companies and businesses now require their employees to be bi/plurilingual and, in turn, interculturally aware of the world's diversity (Gómez-Parra, 2018).

In relation to international mobility, the Council of Europe has highlighted the necessity for European educational bodies to guarantee the intra-EU and inter-EU mobility of citizens (Knoch et al., 2019), a mobility that is considered a professional added value for individuals (Pereira-Ramos, 2014). In this sense, Yang (2017) evidenced that a bilingual program in the Taiwanese context enhanced the mobility (and also the employability) of participant students (110 learners in CLIL university degrees). Similarly, Pérez-Vidal (2015) discusses how bilingual education (and CLIL specifically) contribute to boosting students' mobility experiences; likewise, the author explains that it is because of European recommendations that countries within the continent have promoted mobility through these programs, aiming at democratising the possibility to move to another country, "a right which no citizen should be deprived of" (p. 44). Again, these studies, despite not being focused on Spain, may serve as an explanation of why graduates from bilingual programs who have worked abroad believe they are more geographically mobile.

5. CONCLUSIONS

This work has attempted to determine if graduates from Spanish bilingual education who are currently working and who have worked abroad consider themselves to be more linguistically successful. As the results

show, it is clear that these two variables are determining factors in linguistic success. It could be said, though, that those individuals with higher perceptions of linguistic success correspond to those currently employed. Therefore, linguistic success, and not just language skills, could be considered a competitive advantage over job hunting.

In relation to the first research question of the study (Do participants in Spanish bilingual education currently working have higher perceptions of their linguistic success?), the study has demonstrated that these individuals believe they are more linguistically successful than their counterparts (both globally and in terms of intercultural competence, international mobility, and employability). As for the second (Do participants in Spanish bilingual education who have ever worked abroad have higher perceptions of their linguistic success?), the same conclusion can be drawn, since individuals who have been employed in a country different from their native one at some point of their lives have a better impression of their linguistic success.

These findings and conclusions, however, should be seen in light of XX main limitations. First, only quantitative and self-reported data have been gathered and, in this line, a wider variety of instruments (e.g. interviews or focus groups) could be used to deepen the perceptions of bilingual graduates. Second, the sample could also be enlarged to guarantee a wider representation of Spanish bilingual graduates. Third, the peculiarities of the different Spanish regions, the different languages of instruction, the educational stage or stages in which respondents participated in a bilingual program, or even the type of schools have not been considered in the study. Taking these variables into account could provide more insights into graduates' perceptions and it could also allow identifying the elements that make some graduates feel more linguistically successful than others. Fourth, it is necessary to carry out this study to extend the study to a global perspective and study bilingual programs in other countries (something the BESOC research project is currently doing), since this will allow comparing contexts and improve bilingual education as a whole.

Despite these limitations, this study suggests the potential of Spanish bilingual education, at least in relation to graduates' perception. Although governments should consider listening to teachers' voices in order to implement what is being done at schools, these results encourage educational stakeholders involved in bilingual education to continue working for the sake of this educational option, which seems to be the only possible way to train the 21st-century youth (García, 2009).

ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by Project 'Facing Bilinguals: Study of Bilingual Education Programmes' Results through Social Data Analysis' (Ref. no. EDU2017-84800-R), granted by a competitive call of the Spanish Ministry of Science and Innovation. Moreover, it was also supported by the Spanish Ministry of Education (Resolución de 5 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, de los Subprogramas de Formación y de Movilidad incluidos en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016).

REFERENCES

- Amos, Y. T. (2016). Wanted and used: Latina bilingual education teachers at public schools. *Equity & Excellence in Education*, 49(1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1122557>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters.
- Bortini, P., & Motamed-Afshari, B. (2012). Intercultural competence. Research report. Salto-Youth. Cultural Diversity Resource Centre. Retrieved from <https://bit.ly/384W89U>
- Campillo, J. M., Sánchez, R., & Miralles, P. (2019). Primary teachers' perceptions of CLIL implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149–156. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p149>

- Christoffels, I. K., de Haan, A. M., Steenbergen, L., van den Wildenberg, W. P. M., & Colzato, L. S. (2015). Two is better than one: Bilingual education promotes the flexible mind. *Psychological Research*, 79(3), 371–379. <https://doi.org/10.1007/s00426-014-0575-3>
- Chumbay, J., & Quito-Ochoa, J. F. (2020). Language-driven CLIL: Developing written production at the secondary school level. *English Language Teaching*, 13(8), 74–90. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n8p74>
- Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Council for Cultural Cooperation, Education Committee, Language Policy Division. Retrieved from <https://bit.ly/2CRb2mh>
- Council of Europe. (2008a). Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism. *Official Journal of the European Union*, 2008/C 320/01, 1–3. Retrieved from <https://bit.ly/2kNtk19>
- Council of Europe. (2008b). White paper on intercultural dialogue. “Living together as equals in dignity.” Council of Europe. Retrieved from <https://bit.ly/37d5FLR>
- Council of Europe. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. Retrieved from <https://bit.ly/2MLNMdV>
- Council of Europe. (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official Journal of the European Union*, 62(5), 15–22. Retrieved from <https://bit.ly/2OSkiwh>
- Coyle, D. (2008). CLIL – A pedagogical approach from the European perspective. In N. van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Vol. 4. Second and Foreign Language Education* (2nd ed., pp. 97–112). Springer.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

- Decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. BOPV 108, 11 July 1983.
- Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. DOG 97, 25 May 2010.
- Escobar, M. Á. (2020). Developing CLIL in tertiary education: Working with tourism texts. In N. Kenny, E. E. Işık-Taş, & H. Jian (Eds.), *English for specific purposes instruction and research* (pp. 269–288). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32914-3_14
- European Commission. (1995a). Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. *Official Journal of the European Communities*, 95/C 207/01, 1–5. Retrieved from <https://bit.ly/33eYGif>
- European Commission. (1995b). White paper on education and training – Teaching and learning – Towards the learning society. Commission of the European Communities. Retrieved from <https://bit.ly/1JqonbT>
- European Commission. (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006. Commission of the European Communities. Retrieved from <https://bit.ly/2m64fPc>
- European Commission. (2017). Key data on teaching languages at school in Europe. 2017 edition. Eurydice report. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://bit.ly/2WfopmY>
- European Commission. (2020). 2019 annual report on intra-EU labour mobility. Final report January 2020. European Commission. Retrieved from <https://bit.ly/2WccBUh>
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias, J. M. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661–674. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell. Retrieved from <https://bit.ly/2XslPPj>
- Gómez-Parra, M. E. (2018). Bilingual and intercultural education (BIE): Meeting 21st century educational demands. *Theoria et Historia Scientiarum*, 15, 85–99. <https://doi.org/10.12775/ths.2018.007>
- Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A. & Espejo-Mohedano, R. (in press). Key factors to evaluate the impact of bilingual programs: Employability, mobility and intercultural awareness. *Porta Linguarum*.
- Gómez-Ramos, J. L., Palazón-Fernández, J. L., Lirio-Castro, J., & Gómez-Barreto, I. M. (2020). CLIL: Graphic organisers and concept maps for noun identification within bilingual primary education natural science subject textbooks. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1842323>
- Hemsley, G., Holm, A., & Dodd, B. (2014). Better in both? Bilingual intervention in an Australian school context. *Australian Journal of Education*, 58(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0004944114530064>
- Hipfner-Boucher, K., Lam, K., & Chen, X. (2014). The effects of bilingual education on the English language and literacy outcomes of Chinese-speaking children. *Written Language & Literacy*, 17(1), 116–138. <https://doi.org/10.1075/wll.17.1.06hip>
- Izquierdo, E. (2017). *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: El caso de Estados Unidos, Canadá y España* [PhD thesis, Universidad Rey Juan Carlos]. Retrieved from <https://bit.ly/2nECazh>
- Jover, G., Fleta, T., & González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordon*, 68(2), 121–135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Källkvist, M., & Hult, F. M. (2016). Discursive mechanisms and human agency in language policy formation: Negotiating Bilingualism and parallel language use at a Swedish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.956044>

- Knoch, S. B., Dupouey, V., & Lafraya, S. (2019). Handbook on quality in learning mobility. Council of Europe and European Commission. Retrieved from <https://bit.ly/3p109Go>
- Lee, S., Watt, R., & Frawley, J. (2015). Effectiveness of bilingual education in Cambodia: A longitudinal comparative case study of ethnic minority children in bilingual and monolingual schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(4), 526–544. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.909717>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE no. 295, 10 December 2013.
- Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución. BOE no. 308, 24 December 1992.
- Li, P., & Grant, A. (2016). Second language learning success revealed by brain networks. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(4), 657–664. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000280>
- Louise, G. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum*, 29, 137–158. Retrieved from <https://bit.ly/2o98WJH>
- Mancebo-Pérez, L. (2020). CLIL in pre-primary education: Total physical response through storytelling [Master's thesis, University of Jaén / University of Córdoba]. Retrieved from <https://bit.ly/3qPC3Nr>
- Martínez-Agudo, J. de D. (2020). The impact of CLIL on English language competence in a monolingual context: A longitudinal perspective. *Language Learning Journal*, 48(1), 36–47. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610030>
- Martínez, B. (2018). La formación del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas: Hacia una educación plurilingüe de calidad. In M. I. Amor, M. Osuna, & E. Pérez (Eds.), *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe* (pp. 213–2018). Octaedro.
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed., pp. 81–100). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_4

- Núñez-Méndez, E. (2019). Spain's language policies and the discourse of contact linguistics. A diachronic approach. In E. Nuñez-Méndez (Ed.), *Biculturalism and Spanish in contact. Sociolinguistic case studies* (pp. 258–289). Routledge.
- Orcasitas-Vicandi, M., & Leonet, O. (2020). The study of language learning in multilingual education: Students' perceptions of their language learning experience in Basque, Spanish and English. *International Journal of Multilingualism*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1822365>
- Palacios-Hidalgo, F. J., Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2018). Formación inicial del docente AICLE en España: Retos y claves. *Estudios Franco-Alemanes*, 10, 141–161. Retrieved from <https://bit.ly/3p27PFi>
- Pereira-Ramos, M. da C. (2014). Mobility, internationalisation, higher education: European challenges. In A. M. Dima (Ed.), *Handbook of research on trends in European higher education convergence* (pp. 44–61). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5998-8.ch003>
- Pérez-Vidal, C. (2015). Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 31–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5_3
- Pladevall-Ballester, E. (2019). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23(6), 765–786.
<https://doi.org/10.1177/1362168818765877>
- Poon, K. (2020). The impact of socioeconomic status on parental factors in promoting academic achievement in Chinese children. *International Journal of Educational Development*, 75.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102175>
- Porras, D. A., Ee, J., & Gándara, P. (2014). Employer preferences: Do bilingual applicants and employees experience an advantage? In R. M. Callahan & P. C. Gándara (Eds.), *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market* (pp. 234–257). *Multilingual Matters*. Retrieved from <https://bit.ly/2WtZobo>

- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (621/000012). BOE no. 113, 25 November 2020. Retrieved from <https://bit.ly/37iRW09>
- Rodríguez-Pujadas, A., Sanjuán, A., Fuentes, P., Ventura-Campos, N., Barrós-Loscertales, A., & Ávila, C. (2014). Differential neural control in early bilinguals and monolinguals during response inhibition. *Brain & Language*, 132, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2014.03.003>
- Valdés-Sánchez, L., & Espinet, M. (2020). Coteaching in a science-CLIL classroom: changes in discursive interaction as evidence of an English teacher's science-CLIL professional identity development. *International Journal of Science Education*, 42(14), 2426–2452. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1710873>
- Vila, F. X., Lasagabaster, D., & Ramallo, F. (2017). Bilingual education in the autonomous regions of Spain. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 505–517). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_28
- Yang, W. (2017). Tuning university undergraduates for high mobility and employability under the content and language integrated learning approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), 607–624. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1061474>

EL CONTEXTO EDUCATIVO EN LAS MATERIAS DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS⁴³²

AITOR GARCÉS-MANZANERA
Universidad de Murcia, España

RESUMEN

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la relevancia de la lengua extranjera (inglés) supuso un cambio en el currículo académico con el fin de adaptarla no sólo a las diversas competencias que este nuevo marco alentaba (Jover et al., 2016), sino también en el contexto de asimilación del Consejo Europeo de las Lenguas (MECRL). Así, las materias de lengua extranjera en los Grados de Educación Primaria tomaron una doble orientación: instrumental o de contenido, siempre que tuvieran actividades de alto contenido práctico (Ballesteros, 2009). La ANECA, en su Libro Blanco de Magisterio (2005), incidía en la necesidad de incluir el componente lingüístico en los grados de las Facultades de Educación. En este sentido, las materias de lengua extranjera (inglés) han tenido como punto de referencia la incorporación del componente educativo situacional. No obstante, éstas se han centrado aparentemente en aspectos funcionales a nivel general, olvidando a menudo el aspecto pragmático específico del entorno educativo, provocando una desmotivación en el alumnado (véase Cortina, 2011).

Por ende, el principal objetivo de este trabajo es detectar cuales son las tendencias en las materias de lengua extranjera (inglés) de forma transversal: por un lado, identificar la vertiente a la que se dirigen (instrumental o de contenido), y por otro, enmarcar la materia en un contexto general o específico de la lengua. Esto nos permitirá obtener una visión de conjunto para allanar el camino hacia la mejora en la contextualización de estas materias en los Grados así como adecuarlas a las exigencias iniciales del EEES, sin olvidar su relevancia dentro del contexto laboral y educativo en que los futuros maestros se desenvolverán. Así, de una selección de 15 universidades españolas públicas, se analizaron las Guías Docentes de 26 asignaturas de lengua extranjera (inglés) impartidas en el Grado en Educación Primaria, siguiendo el criterio de selección de asignaturas obligatorias, troncales u optativas, siempre que no perteneciesen a la

⁴³² Este capítulo es una ampliación de una comunicación oral presentada en diciembre de 2020 en el congreso *Nodos del Conocimiento 2020*.

especialidad de Lengua Extranjera (inglés). Dada la novedad del estudio en esta materia, y la falta de investigación previa, el diseño del análisis de las materias ha focalizado en criterios guiados por los objetivos (por ejemplo, presencia de gramática en la asignatura, vocabulario específico de educación, actividades orales, entre otros). Para el diseño del análisis se ha tomado como base metodológica otros estudios previos en la materia (por ejemplo, Crespo, 2012; Calvo y Cervi, 2017; Urbano y González, 2013). En este sentido, nos hemos basado en una rúbrica de corte adaptado al estudio con 16 ítems de escala variada (dicotómicas, Likert, entre otras).

Los resultados obtenidos muestran que, si bien hay un intento por combinar lengua y contenido, la presencia de las materias de lengua es mayor (59.2%). Por otro lado, la gramática ocupa un puesto primordial (61.6%), que coincide con el carácter instrumental de las materias. A modo preliminar, observamos que aparentemente hay un alto grado de vocabulario relacionado con ámbitos de la educación (65.4%) pese a que el peso del componente educativo en las materias no termina de ser equitativo (40.8%).

PALABRAS CLAVE

lengua extranjera (L2), contexto educativo, educación superior, competencias transversales, competencias profesionales.

INTRODUCCIÓN

La relevancia de las lenguas extranjeras (LE), y en especial, de la lengua inglesa, tuvo como punto de partida la potenciación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), seguido del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL), cuya implantación y mejora en revisiones posteriores (2017) ha garantizado que las bases para la enseñanza-aprendizaje de idiomas tuvieran una base común. Así, la confluencia de la necesidad de formar a universitarios en materia de lenguas extranjeras y fomentar su presencia en el marco educativo dio como lugar una serie de iniciativas que aunaban unos aspectos relevantes. En este sentido, dichos aspectos se establecieron con la Declaración de Bolonia (1999), de cuyos objetivos podemos destacar la cooperación en el desarrollo de programas y cooperación entre centro, así como la movilidad del estudiantado y demás actores de la comunidad universitaria.

Más importante si cabe resulta la resolución del Parlamento Europeo (2001), tal y como indica Ballesteros (2009), mediante la cual se instaba

a los miembros de la Unión Europea a otorgar un papel relevante a las lenguas extranjeras. Esta relevancia debía ostentar su papel clave en los Grados universitarios que no pertenecieran a la rama de humanidades o de la lingüística. En este contexto surge la importancia de la lengua extranjera en los Grados relacionados con la Educación, y en el que nos concierne, la Educación Primaria. Sin embargo, las directrices marcadas por el Proceso de Bolonia recogidas en la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE del 24 de diciembre), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE del 13 de abril), no terminaron de cumplir con el objetivo propuesto en la Declaración de Bolonia (1999) en tanto que la apuesta determinante por los idiomas se alejó de la ambición que se pretendía. Por ejemplo, siguiendo la revisión realizada por Ballesteros (2009), se menciona un estudio de López & Schachter (2008) en el que se comprobó que las asignaturas relacionadas con lenguas extranjeras dentro de enseñanzas técnicas superiores no tenían correspondencia en términos de créditos dentro del plan de estudios.

Como afirma Cortina (2011), la formación de los futuros maestros requiere de la inclusión de la LE en tanto que la experiencia que adquieren durante su periodo universitario son determinantes para su futuro laboral en la escuela primaria. Así pues, se ha afirmado que el nivel de LE, inglés en este caso, no cumple con los mínimos exigidos en nivel B1 (véase Cortina, 2011; Jiménez, 2004; Merino, 2009). Tomando esta afirmación como base, el Grado en Educación Primaria en sus cursos comunes ofrece las materias de LE (inglés), con un balance discordante entre universidades. Como afirman Urbano y González (2013), el futuro maestro no dispondrá de los recursos lingüísticos suficientes como para desarrollar *su función en el aula*, y dependiendo de la carga horaria que se asigne al Grado en cuestión por parte de la universidad, este encontrará dificultades para *alcanzar un nivel siquiera mínimo* (nivel B1).

Por ende, el presente capítulo tiene por objetivo obtener una visión de conjunto en cuanto a varios aspectos: (i) el papel de la función educativa dentro de las materias de lengua extranjera, a saber, cómo se desarrolla la competencia lingüística para su futuro laboral como docentes no solo en el aula, sino en el entorno que les rodea, (ii) la tendencia presente en cuanto a las asignaturas de LE (inglés) en los Grados de Educación

Primaria en su modalidad troncal, obligatoria u optativa, sin tener en consideración las materias de la especialidad. Para ello, se ha planteado un diseño de investigación descriptivo desde el punto de vista cuantitativo con el fin de recabar información objetiva en cuanto a las materias de LE (inglés), con el fin de extrapolar los resultados a la comunidad universitaria, y proponer mejoras de actuación.

1. EL PAPEL DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El interés por las lenguas extranjeras en el marco mundial, pero sobre todo europeo, vino potenciado por las argumentaciones dadas en las convenciones de 1997 de Lisboa, y la firma de la Declaración de La Sorbona en 1998. Estos importantes hitos dieron lugar a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en el que, según López & Schachter (2008), se intentó vincular el perfeccionamiento de lenguas extranjeras a las enseñanzas en educación superior. En este sentido, la universidad española ha realizado esfuerzos por integrar las LEs con un carácter práctico, particularmente en el Grado de Educación Primaria. Así, Jover et al. (2016) mencionan la distinción de tres tipos diferentes de escenarios docentes del maestro con competencia profesional en LE (inglés), basándose en el informe Eurydice de 2001, cuyo objetivo era proporcionar el contexto escolar europeo en el que se enmarcaba la enseñanza de LEs. Así, encontramos tres distinciones clave para la comprensión del papel de la LE (inglés) dentro del plan de estudios del Grado en Educación Primaria:

- a) *Profesor generalista*. Se encarga de impartir todas las materias del currículo, añadiendo además la enseñanza de la LE.
- b) *Profesor semiespecialista*. Imparte una serie de materias específicas (por ejemplo, educación física o música) y además dispone de cualificación en la LE. Este tipo de profesor habría cursado varias Menciones
- c) *Profesor especialista*. Imparte únicamente una materia específica; en el caso de la LE, dedicaría su jornada docente a la enseñanza de esta materia.

A partir de estas distinciones, hemos de plantearnos el papel que la LE debería ostentar dentro del marco educativo en el plan de estudios. Tal y como viene indicado en el informe Eurydice (2001), la enseñanza de las LEs ha pasado a adquirir una relevancia intrínseca como competencia esencial para el desarrollo docente como maestro de educación primaria. Sin embargo, hemos de hacer hincapié en el hecho de que la enseñanza de la LE siempre ha recaído sobre el profesor especialista, siendo los profesores generalistas quienes se encargan del resto de materias. Dentro de este contexto, con la entrada del denominado *Plan Bolonia*, se puso en marcha un intento por conseguir que los futuros maestros dispusieran de un nivel B1, de acuerdo con el MCERL, al término de las enseñanzas universitarias de Grado. De esta forma, se fijaba un nivel mínimo en LE que se debía alcanzar, fijando un requisito lingüístico, y adecuándolo al marco europeo, resaltando la imperante necesidad de integrar las LE dentro del currículo universitario (Urbano y González, 2013).

No obstante, estos intentos por forzar la consecución de un nivel lingüístico prefijado han sido cumplidos con cierta dificultad, pues la carga horaria en los módulos didáctico-disciplinar en materia de créditos ha sido muy variada de una universidad a otra. En su revisión, Urbano y González observan que la máxima carga otorgada a las asignaturas de LE oscila entre los 6 y los 12 créditos. En el caso de la optatividad, el peso otorgado a los créditos en LE aumenta dada la existencia de las menciones en LE. Hemos de recordar que la presente investigación se centra en la presencia de las materias de la LE en los primeros tres años comunes, sin tener en consideración el peso de la materia o la orientación pedagógica de la misma en la especialidad.

Además de la carga horaria presente, el estrecho vínculo entre la denominación de la materia y el contenido de la misma adquiere especial relevancia. Así, encontramos denominaciones como *Idioma Extranjero y su didáctica (inglés)* (Universidad de Granada) o, por ejemplo, *Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria* (Universidad de Córdoba), cuyos contenidos incluyen un porcentaje muy reducido de aspectos didáctico-disciplinares (del 0% al 10%). Tomando como base ilustrativa estos ejemplos previos, observamos que quedan muchos esfuerzos que aunar con el objetivo de que la formación disciplinar en LE se centre en

las competencias no solo generales, sino además en las propias de la labor docente de un futuro maestro. En un entorno de multilingüismo favorecido por el plan Bolonia, la necesidad de preparar al maestro en formación para el desarrollo de sus tareas no solo docentes, sino aplicadas en el entorno, hace que se deban de repensar cuáles son los métodos de enseñanza de las mismas y la variedad presente (Soler, 2011).

Por otro lado, ciertos estudios han hecho hincapié en que es preciso reflexionar sobre cómo se lleva a cabo la docencia en inglés, y además, el diseño de dichos cursos, lo cual es aplicable a las materias de LE en la universidad (del Pozo, 2013). Entre otros aspectos, hemos de mencionar que el componente oral dentro de las materias de LE (inglés) se encuentra en peor lugar, tal y como dio muestra de ello el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) de 2012. En este sentido, las destrezas orales (sin olvidar el papel de la destreza escrita) constituyen un aspecto esencial para el futuro maestro, quien debe tener una competencia oral suficiente con el objetivo de participar en proyectos europeos, compartir experiencias educativas a nivel internacional, o incluso realizar estancias de movilidad donde, a propósito de lo dicho anteriormente, deberán desenvolverse en un entorno laboral en la LE (Jiménez, 2004; Merino, 2009).

Por ende, resulta no menos necesario realizar un análisis pormenorizado de cuáles son las tendencias más claras en el desarrollo de la LE en el Grado de Educación Primaria, teniendo en cuenta enfoques, contenidos gramaticales y de vocabulario, pero también didáctico-disciplinares, donde se aune el componente educativo y el lingüístico.

Con el fin de dilucidar la necesidad de un contexto educativo en LE (inglés) en los Grados en Educación Primaria, el próximo apartado versará sobre el dominio de las competencias y la necesidad de tener en cuenta el contexto *educativo* en que estas materias se enmarcan, y en que se desarrollarán en el futuro espacio laboral del maestro.

2. COMPETENCIAS EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS): LA NECESIDAD DEL CONTEXTO EDUCATIVO

El fomento de la enseñanza de idiomas con fines específicos (véase Fernández-Ballesteros, 2009) ha supuesto un cambio en el paradigma de las competencias específicas y transversales con las que se trata la LE. En el caso de la LE (inglés) en las enseñanzas universitarias de Educación Primaria, observamos que se aporta un grado generalista en la enseñanza-aprendizaje, y sin embargo, obviamos una serie de competencias específicas pero también transversales que acaecen en el devenir diario de un maestro tanto dentro como fuera del entorno del aula (por ejemplo, en el caso de reuniones, escribir una comunicación al tutor legal de algún alumno, entre otras tareas).

Si tomamos en consideración lo mencionado en cuanto a los créditos, un estudiante cuya especialidad no sea LE (inglés), habrá cursado una media de 6 créditos, lo cual no será suficiente para adquirir esas competencias específicas y transversales.

Tal y como señalan Urbano y González (2013), las competencias que se han de alcanzar en el Grado con respecto a las materias de LE son las siguientes:

1. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
2. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
3. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
4. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.
5. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
6. Fomentar la lectura y animar a escribir.
7. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.
8. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
9. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.
10. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes." (p. 229)

Así, de entre estas competencias, hemos de destacar sobre todo la tercera, por ser didáctico-disciplinar, en tanto que el conocimiento del currículo se hace necesario para que los futuros maestros desarrollen una conciencia ecléctica de tal forma que sus actividades o propuestas tengan una base curricular. Por otro lado, las tres últimas (8, 9 y 10) adquieren especial relevancia en tanto que: (i) la número ocho responde a las necesidades competenciales transversales, pues el docente se encontrará con situaciones diversas tanto dentro como fuera del aula, (ii) la número nueve requiere que el futuro maestro sepa desenvolverse con el suficiente grado de profesionalidad para hacer uso de la lengua no solo en sus explicaciones, sino también en la naturalidad del entorno educativo, y (iii) dicha naturalidad va intrínsecamente relacionada con la competencia núms. 10 y 3, ya que el desarrollo de actividades implica el conocimiento de los contenidos curriculares, pero además del *savoir-faire* que implica el trato con un alumnado tan joven como es el que se encuentra en la etapa de Educación Primaria.

Por ende, cabe destacar que los futuros maestros aprenderán estas competencias no solo de forma integrada cuando realicen sus prácticas escolares incluidas dentro del currículo univesitario, sino también deberá proporcionárseles las herramientas necesarias para que las materias de LE les sean útiles en cuanto al contexto educativo. Así, se infiere que aquellas competencias obtenidas a partir de las experiencias, y como consecuencia, de la acción ante la toma de decisiones por responsabilidades *reales*, supondrá que los futuros maestros encaren el ámbito laboral docente de una forma más fluida y profesional (Leboyec, 1997). De la misma forma, cuando el futuro maestro se encuentra ante problemas - simulados o similares a la vida real en un aula universitaria - estos son esenciales, y como destaca Le Boterf (1995), "oportunidades necesarias" (p. 18), para que las competencias se desarrollen, o en su caso, se mantengan.

Coincidimos en este sentido con la afirmación de Martínez y González (2019) en tanto que el paradigma pedagógico basado en competencias ha de tener como medio la acción y participación del alumnado, y como fin último, la interacción de dicho participante con el entorno que le rodea. Así, se producirán procesos de aprendizaje que estén

estrechamente relacionados con dichas competencias, pero además facilitarán la asimilación de la situación pedagógica con la del entorno laboral propio.

Tabla 1. Competencias transversales
(las más relevantes para la LE están seleccionadas en negrita).

COMPETENCIAS	TIPO
Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Organización y planificación - Comunicación oral y escrita - Uso de las TIC - Comunicación lengua extranjera** - Toma de decisiones - Diseño y gestión de proyectos profesionales y de vida y toma de decisiones - Gestión de la información y el conocimiento
Personales	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Interacción social - Compromiso ético profesional y responsabilidad social - Control emocional
Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo autónomo - Actitud emprendedora - Creatividad e innovación - Adaptación - Motivación - Investigación

Fuente: (Martínez y González, 2019, p. 9)

Las diferentes competencias (véase Tabla 1) y las subcompetencias asociadas a las mismas parten del modelo *Tuning* adoptado por ANECA (Martínez y González, 2019) con el fin de funcionar como bases para los libros blancos de las titulaciones universitarias españolas. En cuanto a las competencias **instrumentales**, estas apuntan a la *organización y planificación*, las cuales son sin duda esenciales en el campo de la LE. Hemos de recordar que el futuro maestro enfrentará situaciones diarias en las que habrá de planificar y organizar no solo sesiones lectivas, sino

también actividades que pretendan romper con la dinámica establecida. En cuanto a las competencias de *comunicación oral y escrita* así como *comunicación en lengua extranjera*, resulta evidente la relevancia de las mismas como punto base de las materias de LE (inglés). Por otro lado, la *toma de decisiones* resulta de interés en tanto que el futuro docente deberá afrontar situaciones repentinas. Para ilustrar este aspecto de forma más explícita, supongamos que un maestro observa un caso de acoso escolar durante el recreo. Nos encontramos ante dos situaciones bastante atípicas para ser enseñadas en las materias de LE (inglés) en los Grados de Educación Primaria: (i) uso de expresiones específicas para abordar la situación delante del alumnado que esté presenciando dicho caso; (ii) aportar una solución pedagógicamente establecida utilizando vocabulario que, de otro modo, no se conocería. Por ende, si sumamos esta competencia transversal a la del *diseño y gestión de proyectos profesionales y de vida y toma de decisiones*, observaremos que la gran parte del trabajo de un maestro, además de enseñar, se concentra en el diseño de actividades. Las competencias relativas a las *Tecnologías de la Información y del Conocimiento (TIC)* y la *Gestión de la información* son igualmente relevantes; sin embargo, el propósito que nos ocupa en el presente capítulo se centra en el contexto situacional educativo, y cómo consecuencia de ello, en las interacciones orales y sociales derivadas de la reflexión. Por ello, las entendemos como un complemento ciertamente útil para el futuro maestro, pero no inherentemente esencial a las interacciones sociales del día a día en el contexto educativo.

Centrando nuestra atención en las competencias **personales**, el valor del *trabajo en equipo*, subcompetencia transcendental, y por ende, interdisciplinar, adquiere mayor importancia en el desarrollo del futuro maestro. En este sentido, hemos de recordar que la competencia instrumental en una lengua extranjera no está desligada en absoluto del contexto en que se sitúa, de ahí la importancia de que los futuros maestros aprendan a cooperar con el resto de compañeros en la elaboración de tareas, propuestas, así como *role-plays* que se asemejen a las situaciones de la vida real (Hager et al., 1994). El contexto escolar requiere en su mayoría de este trabajo en equipo que, como no puede ser de otro modo, va ligado a la *interacción social*, en la que el entorno aporta las claves para modelar

el registro. Así, en materia de LE (inglés), no se recurrirá a las mismas expresiones si se está en una reunión con el resto de profesores, o si se entabla una conversación con el tutor legal de un alumno. Esto va estrechamente relacionado con el *control emocional*, que el futuro maestro debe aprender a sobrellevar, además, en una LE.

Finalmente, las competencias **sistémicas** hacen referencia a un aspecto más individualista, como por ejemplo, el *trabajo autónomo*. El futuro maestro habrá de ser capaz de elaborar sus propias propuestas didácticas, pero además, deberá ser capaz de recurrir al pragmatismo inherente en la redacción de informes de alumnos con necesidades educativas especiales, o por otro lado, ser capaz de verbalizar proyectos innovadores en reuniones ante el resto de compañeros. Así, surge la importancia de las competencias transversales en *creatividad e innovación, adaptación, y motivación* cuya relevancia está entrelazadas. Por ende, supongamos que el futuro maestro ha de proponer actuaciones para concienciar al alumnado de Primaria sobre la necesidad de hacer deporte y evitar la comida no saludable. Relacionándolo con la LE, éste deberá no sólo de tener en cuenta el contexto y actitudes didáctico-disciplinares, sino que también habrá de hacer uso de vocabulario relacionado con la comida, usar expresiones propias del ámbito pedagógico, y además, adaptar su registro oral a la situación propia del contexto. Así, la profesionalidad quedaría recogida con la inclusión de estas competencias transversales (Hernández, 2005).

Tras el análisis de las competencias transversales y a su relevancia en el contexto de la LE (inglés) y del contexto escolar, hemos de destacar la distinción realizada por Bunk (1994) en cuanto a las competencias laborales: (a) competencias centradas en conocimientos, destrezas o habilidades relacionadas con el entorno laboral y (b) interacción del individuo con el entorno colectivo y su organización.

Tabla 2. Competencias profesionales.

COMPETENCIAS	RELEVANCIA
Técnica	Tareas específicas del puesto de trabajo. Conocimientos y destrezas esenciales para su desarrollo. Tiene relación con la organización y ocupación.
Metodológica	Procedimiento adecuado para tener éxito en el puesto de trabajo. Toma de decisiones y soluciones a problemáticas. Adaptación y desarrollo de trabajo y planificación autónomos.
Social	Colaboración interpersonal comunicativa. Objetivos de grupo y/o equipo de trabajo. Disposición al trabajo y capacidad de intervención. Disposición a la cooperación, honradez, rectitud, altruismo y espíritu de equipo.
Participativa	Participación responsable y dinámica en el entorno laboral. Coordinación Organización Relación Convicción Decisión y responsabilidad Dirección

Fuente: Elaboración propia (basado en Rodríguez, 2007, p. 151).

En la Tabla X se presentan una serie de competencias que pertenecen al ámbito laboral, por lo que son extrapolables al contexto educativo o escolar en el que los futuros maestros van a desarrollar sus actividades docentes y pedagógicas. Como indica Rodríguez (2007), las competencias técnicas y metodológicas pertenecerían al ámbito universitario, pues su desarrollo va vinculado al currículo de los planes de estudios. En el caso del futuro maestro, este tipo de aspectos laborales se aprenden tanto en las asignaturas de *Prácticas Escolares*, como en otras materias como *Didáctica y Organización Escolar*. No obstante, las asignaturas de LE (inglés) no inciden en ningún aspecto relacionado con el ámbito laboral

salvo que sean asignaturas de carácter didáctico-disciplinar. Por otro lado, las competencias sociales y participativas ostentan un lugar prioritario en prácticamente todas las materias de índole pedagógico, pero también instrumental. Así, es posible orientar el modo de actuar del maestro desde una perspectiva pragmático-lingüística en LE (inglés), modelando su comportamiento en el ámbito laboral escolar.

Tomando como base todo lo anterior, debemos concluir este marco teórico realizando algunas afirmaciones: (i) las competencias transversales ostentan un puesto relevante en la formación del futuro maestro, pero también han de desarrollarse explícitamente en LE, (ii) las competencias profesionales indican una estrecha relación con las competencias transversales, lo que denota que la formación ha de partir desde el propio aula, y no restringirse a lo aprendido experiencialmente en las *Prácticas Escolares*. Por ende, un maestro generalista que no se esté especializando en LE (inglés), pero pueda tener la posibilidad de realizar una estancia de movilidad en el extranjero (en cualquier país de habla anglosajona), o trasladarse cuando se haya graduado, carecerá de estas competencias profesionales si las herramientas adecuadas no se proporcionan en las materias de LE (inglés) durante el grado, fomentando el pragmatismo del contexto escolar en las mismas, y garantizando un desarrollo gradual que les acerque a una experiencia más viva.

A modo de conclusión, con esta investigación pretendemos comprobar el grado de presencia del contexto educativo tanto a nivel instrumental como de contenido, pero fundamentalmente centrándonos en el primero. Se pretende obtener una serie de datos fácticos, objetivos, basados en documentos escritos como lo son las *Guías Docentes* de diversas universidades españolas, para obtener una visión preliminar de la presencia de este contexto escolar en las materias de LE (inglés).

4. MÉTODO

Muestra

Para la elaboración de este estudio, se seleccionaron 15 universidades que impartieran la materia de LE (inglés) con carácter obligatorio o de formación básica en el Grado en Educación Primaria así como Doble

Grado en Educación Primaria y Educación Infantil. En este sentido, hemos optado por un muestreo de conveniencia, ya que lo que se pretende es obtener una visión general del estado de la cuestión con el objeto de realizar un análisis posterior a escala nacional.

Las universidades seleccionadas son las siguientes:

- Universidad de Alcalá
- Universidad de Alicante
- Universidad Complutense de Madrid
- Universidad de Córdoba
- Universidad de Extremadura
- Universidad de Granada
- Universidad de Huelva
- Universidad de Lleida
- Universidad de Murcia
- Universidad del País Vasco
- Universidad Politécnica de Navarra
- Universidad de Salamanca
- Universidad de Valencia
- Universidad de Vic
- Universidad de Zaragoza

Todas ellas tienen como denominador común la formación en al menos 6 créditos en LE (inglés), y por tanto, las Guías Docentes de todas están accesibles desde la red.

Instrumento

La recogida de información sobre las materias de LE (inglés) en el Grado de Educación Primaria en las universidades mencionadas anteriormente se realizó a partir de una serie de criterios. Estos se basaron en estudios previos en los que se analizaban las materias así como competencias de estudios universitarios (véase Calvo y Cervi, 2017). Por otro lado, el estudio de Urbano y González (2013) también señalaba los cambios estructurales que sufrieron las materias de LE, tanto de inglés como español, en su paso al Grado en el plan Bolonia. Así, el instrumento se ha

enfocado de forma ecléctica con el fin de recopilar datos dicotómicos, percentiles así como en escala *Likert*. Las preguntas realizadas se muestran en la Tabla X.

Tabla 3. Aspectos analizados en la rúbrica para el análisis.

Aspectos analizados	
1.	Nombre de la asignatura
2.	Curso en que se imparte
3.	Créditos asignados
4.	Tipo de asignatura (obligatoria u optativa).
5.	Enfoque (instrumental, didáctica o combinado).
6.	Título de la asignatura relacionado con el contenido (Sí/No)
7.	Tipo de contenido (Lingüístico, Didáctica o combinado).
8.	Nivel de LE (MECRL).
9.	Presencia de la gramática (<i>Likert</i> ; 1-5).
10.	Tipo de vocabulario (General, Educativo o ambos).
11.	Presencia de práctica oral (<i>Likert</i> ; 1-5).
12.	Lenguaje educativo (Sí/No).
13.	Prácticas interdisciplinarias orales y/o escritas (Sí/No).
14.	Grado de presencia aspectos educativos (expresado en porcentajes).
15.	Grado de presencia aspectos instrumentales o de lengua (expresado en porcentajes).

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

La recogida de información se realizó, como se ha anticipado, con el análisis pormenorizado de las *Guías Docentes* siguiendo la rúbrica mostrada en la Tabla X. Para el análisis de los datos, hemos recurrido a la estadística descriptiva mediante el uso de porcentajes a través del software estadístico para el análisis de datos cuantitativos SPSS v.24. Este análisis no ha distinguido entre universidades (inter-sujetos), ya que el foco se ha emplazado en las diferencias a nivel global.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aspectos de corte básico en las materias de LE (inglés)

De entre las materias analizadas, podemos observar, en primer lugar, que la LE se concentra fundamentalmente en el segundo curso (véase Tabla 4), seguido del primer curso.

El número de créditos de las materias de LE (inglés) se distribuye en asignaturas de 6 créditos (92.3%), lo cual indica una estrecha relación con la relevancia curricular de la LE (inglés), que en un alto porcentaje (92.3%) es obligatoria.

Tabla 4. Resultados de los ítems 2-4.

		Frecuencia	Porcentaje
Curso	1	8	30,8%
	2	11	42,3%
	3	7	26,9%
Créditos	3	1	3,8%
	4	1	3,8%
	6	24	92,3%
Tipo	Obligatoria	24	92,3%
	Optativa	2	7,7%

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, tal y como muestra la Tabla 5, el enfoque prioritario en LE (inglés) es *instrumental* (42.3%), si bien el grado de asignaturas de *didáctica* de carácter obligatorio no tiene una distancia considerable de esta última (30.8%). Finalmente, cuando el enfoque es ecléctico, esto es, didactico-instrumental, el porcentaje mantiene valores muy similares al de las asignaturas de didáctica de la LE (26.9%).

En cuanto a la relación del título de la asignatura con el contenido, vemos que una gran parte coincide con lo postulado en las Guías Docentes (80.8%). Si bien se trata de un reducido número (19.2%), quedan aún universidades en las que el título de la asignatura no hace gala del contenido que se enseña. Este aspecto resulta de especial relevancia en tanto que incluir las palabras o expresiones: *didáctica, aula o para el maestro,*

remiten fundamentalmente a un contexto escolar que, desde el punto de vista pragmático-lingüístico, no se cumplen.

En cuanto al contenido, los resultados apuntan a una prevalencia del contenido de *lengua* (38.5%) frente al *didáctico* (26.9%). No obstante, las materias donde se combinan ambos son mayores que éste último (34.5%), destacando pues el aspecto ecléctico del contenido, que no ha de estar relacionado estrechamente con el aspecto didáctico resaltado en **Enfoque**. Finalmente, el ítem 8 (**Nivel LE**) muestra que la mayoría de las materias de LE (inglés) tienen como base el nivel B1, lo cual está relacionado intrínsecamente con lo establecido por el Consejo de Europa y el EEES en cuanto al nivel mínimo exigido para los futuros maestros (entiéndase, generalistas).

Tabla 5. Resultados de los ítems 5-8.

		Frecuencia	Porcentaje
Enfoque	Instrumental	11	42.3%
	Didáctico	8	30.8%
	Ambos	7	26.9%
Título	Sí	21	80.8%
	No	5	19.2%
Contenido	Lengua	10	38.5%
	Didáctica	7	26.9%
	Ambos	9	34.6%
Nivel LE	B1	20	76.9%
	B2	6	23.1%

Fuente: Elaboración propia.

Aspectos en cuanto al contenido y contexto educativo en las materias de LE (inglés)

Se evidencia (véase Figura 1) una presencia bastante alta de la gramática en las materias de LE (inglés), con unos valores altos en el caso de *mucho* (38.5%) y *bastante* (23.1%). Así, si bien el valor de *muy poco* (19.2%) contrasta con las asignaturas preeminentemente didácticas (véase Tabla

5), percibimos que la prioridad sigue estando enfocada a la gramática en las clases de LE (inglés).

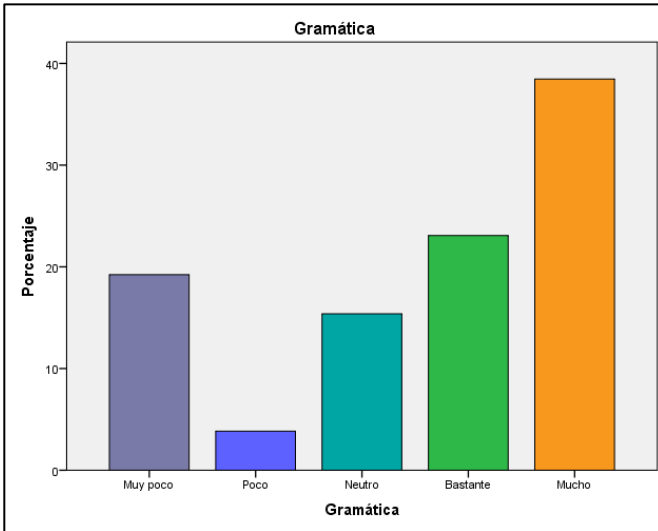


Figura 1. Análisis del ítem 9 (presencia de la *Gramática*).

En cuanto al **vocabulario** que forma parte del contenido de las asignaturas de LE (inglés), tal y como muestra Figura 2, observamos que los valores se encuentran bastante ajustados, predominando en su mayoría el vocabulario de corte general (38,5%).

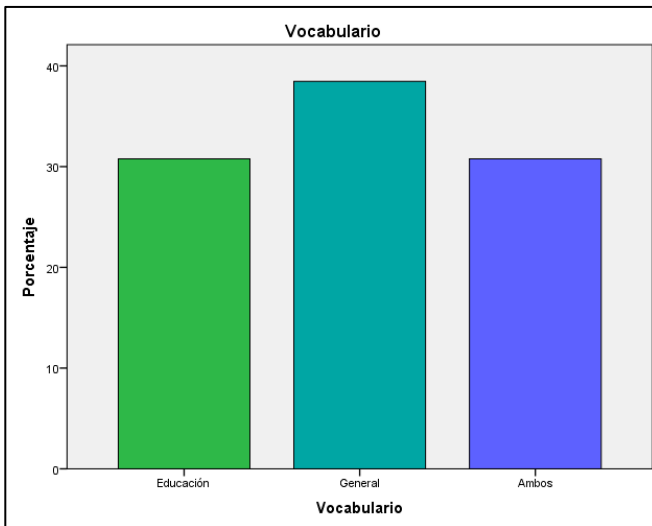


Figura 2. Análisis del ítem 10 (tipo de *Vocabulario*).

Por otro lado, hay una clara correspondencia entre el vocabulario de *educación* y la presencia de *ambos*, con porcentajes iguales (30.8%). Como se puede observar en la Tabla 6, todo el vocabulario educativo pertenece a asignaturas con un enfoque didáctico preeminente.

Tabla 6. Resultados cruzados Enfoque*Vocabulario.

		Vocabulario			Total
		Educación	General	Ambos	
Enfoque	Instrumental	1	9	1	11
	Didáctica	7	0	1	8
	Ambos	0	1	6	7

Fuente: Elaboración propia.

Contrariamente a la perspectiva tradicional, la gran mayoría de las asignaturas de LE examinadas muestran una *práctica oral* sustancial (57.7% mucho, y un 26.9% bastante). Esto, sin duda, da cuenta de la relevancia que este aspecto oral de la LE tiene actualmente en la enseñanza universitaria. El criterio que se siguió para observar dicha presencia fue, por un lado, atender al porcentaje asignado en el sistema de evaluación tanto a presentaciones orales como a pruebas orales, y por otro lado, la presencia de prácticas de *Speaking*.

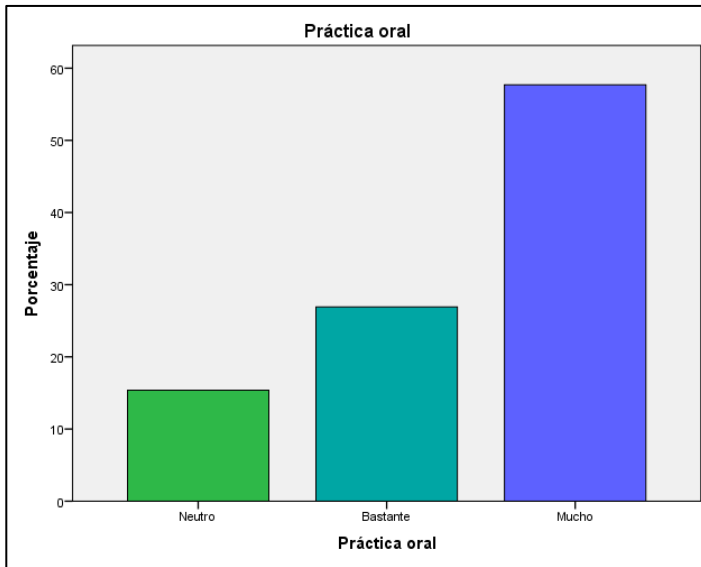


Figura 3. Análisis del ítem 11
(presencia de la *Práctica oral*).

Como se aprecia en la Figura 4, la presencia de lenguaje educativo - que hace referencia no solo al vocabulario relacionado con la educación, sino también al amplio rango de expresiones que se utilizan en dicho contexto - es significativa en el caso de materias con contenido didáctico. No obstante, esta idea contrasta con el hecho de que asignaturas de LE (inglés) puramente instrumentales no contengan apenas referencias explícitas al aspecto pragmático dentro del contexto escolar. No obstante, las asignaturas de LE que adoptan un enfoque ecléctico contienen un alto porcentaje de lenguaje educativo, comparable al de las asignaturas instrumentales que no lo tienen.

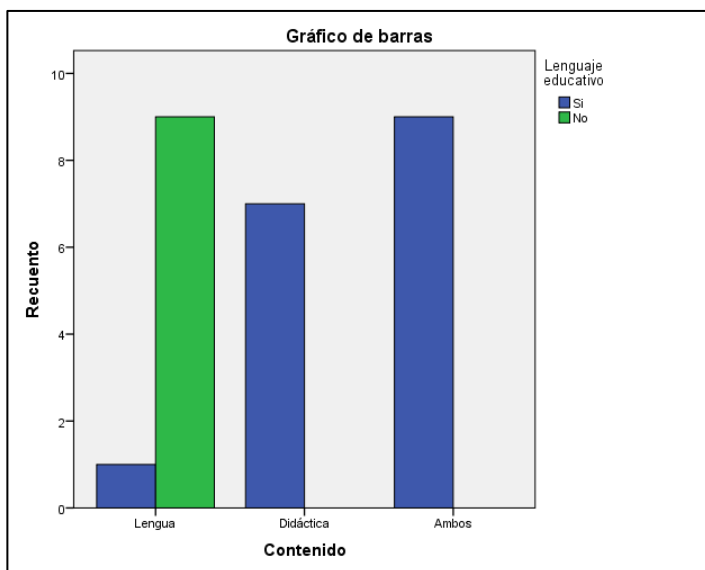


Figura 4. Gráfico de barras cruzado del ítem 12 (presencia de la *Lenguaje educativo*) con ítem 7 (Lengua, didáctica o ambos).

En lo concerniente a *Prácticas interdisciplinares*, que se refieren a tareas prácticas en el aula en las que el alumnado participe de aspectos relacionados con el contexto escolar, como pueden ser la elaboración de actividades, la reflexión sobre planes educativos, entre otras. *Grosso modo*, el porcentaje más alto recayó sobre el Si (57.7%) frente al No (42.3%). No obstante, cruzando los resultados con el contenido de la materia, observamos que estas prácticas son más comunes cuando el enfoque es didáctico o ecléctico. Por ende, la presencia de dichas prácticas interdisciplinares reflejando el contexto educativo son aún escasas en lengua instrumental.

Tabla 7. Resultados cruzados Contenido*Prácticas interdisciplinares.

		Prácticas interdisciplinares		
		Si	No	Total
Contenido	Lengua	0	10	10
	Didáctica	7	0	7
	Ambos	8	1	9

Finalmente, los dos últimos ítems hacen referencia al grado de presencia en cuanto los dos ámbitos que nos ocupan: por un lado, el aspecto lingüístico, y por otro, el contexto educativo. Como observamos, el lugar prioritario queda ocupado por la lengua de forma bastante superior al contexto educativo.

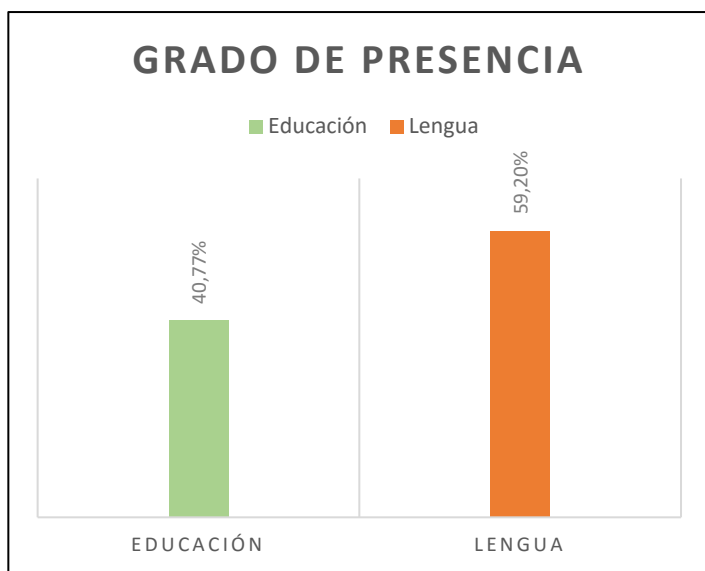


Figura 5. Gráfico de barras de los ítems 15 y 16 (grado de presencia de *Educación* y *Lengua*).

6. CONCLUSIONES

Al principio de este capítulo indicábamos que los objetivos principales eran *visualizar* así como obtener una visión objetiva del papel del contexto educativo en las asignaturas de LE (inglés) en los Grados de Educación Primaria.

Como se ha descrito anteriormente, las competencias en materias de LE (inglés) pueden y deben extrapolarse al ámbito educativo en el que el maestro va a desarrollar su labor. Así, se desprende la necesidad de conocer el currículo pero también desenvolverse en situaciones de aprendizaje en contextos multilingües (Urbano y González, 2013).

En este sentido, las asignaturas de LE (inglés) se concentran en su mayoría en los primeros cursos, lo que puede dar lugar a carencias si, por ejemplo, no se plantea que las materias troncales de LE se desarrollen a lo largo de los cuatro cursos de que se compone el Grado. En cuanto a los enfoques, predomina en su mayoría el instrumental, si bien encontramos casos en los que se realiza una combinación de materias de LE (inglés) junto con contenido didáctico-disciplinar. Si bien la presencia de la gramática es bastante alta en su conjunto en las materias de LE (inglés) analizadas, queda patente el hecho de que aún hay mucho vocabulario general en dichas asignaturas. Por tanto, concluimos que para que el docente pueda desarrollar su labor de forma eficiente, pero también competente, se debe potenciar aún más la presencia de situaciones u oportunidades únicas (Le Boterf, 1995) en las que el contexto educativo sea el fin último.

Con la entrada del método comunicativo y su gradual implantación en todas las etapas educativas, la educación superior en LE no debe ser ajena a dicho proceso. Por ello, contrasta que el lenguaje educativo sea prácticamente inexistente en las materias cuyo enfoque está dirigido a la lengua instrumental. A su vez, la ausencia de lenguaje educativo en el contenido impartido en LE se pone de manifiesto al no existir prácticas interdisciplinarias que, más allá de la tradicional actividad de expresión escrita u oral, empuje al alumnado a tomar decisiones en el seno de un contexto educativo simulado al real. Únicamente de esta forma se podrá garantizar que el valor pedagógico de las materias de LE preparen al futuro maestro para su futuro como profesional de la educación.

Tomando esta última afirmación como base, la investigación futura debe orientarse hacia un enfoque exploratorio pero de corte empírico. Se ha de observar la realidad del aula analizando una serie de variables que incluyen: (i) percepciones del alumnado, (ii) metodología de enseñanza de la LE (inglés) y su correlación con lo expuesto en el documento oficial de la Guía Docente, (iii) realizar una *needs analysis* que permita abrir paso a la elaboración de materiales para dichas materias. El fin último ha de ser potenciar el desarrollo lingüístico pero también pragmático en inglés del futuro maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14.
- Calvo, S. T., & Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 1626-1647.
- Consejo de Europa (2017): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cortina, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum*, 16, pp. 155-177.
- del Pozo, M. Á. M. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-208
- Fernández-Ballesteros, M. (2009). La enseñanza de lenguas en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*, (10).
- Hager, P., Gonczi, A., & Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and evaluation in higher education*, 19(1), 3-16.
- Jiménez, M.A. (2004). *La competencia lingüística de los alumnos de la titulación maestro – especialidad de lengua extranjera (inglés)*. Estudio de casos. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Jover, G., Fleta, T., & Gonzalez, R. (2016). Pre-service education of primary school teachers in the context of foreign language bilingual teaching. *BORDON-REVISTA DE PEDAGOGIA*, 68(2), 121-135.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París: Les Editions d'Organisations.
- Leboyec, Claude L. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- López, M. S., & Schachter, M. E. (2007). Las competencias comunicativas en el diseño de títulos universitarios en España. V Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: La construcció col·legiada del model docent universitari del segle XXI, 12.

- Martínez, P., & González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Merino, C.L.S. (2009). *Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y la autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la Formación del Profesorado* [Tesis Doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Ministros Europeos. (1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia.
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, vol. 6, pp. 83-91.
- Soler, E. A. (2011). La universidad multilingüe. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119
- Urbano, B., & González, C. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. *Porta Linguarum* 20, pp. 223-237. Universidad de Granada, España.

APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES COLABORATIVAS AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LEXICOGRÁFICA DE FUTUROS HISPANISTAS 433

DRA. ITZIAR MOLINA SANGÜESA
Universidad de Salamanca, España

DR. YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

El propósito de esta contribución es ofrecer los resultados y la experiencia pedagógica de la implementación de un proyecto de innovación docente que varios miembros del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca llevamos a cabo durante el curso académico 2019/2020. El proyecto, denominado INNOVALEX, nace de un enfoque interdisciplinar que toma las TIC como medio de aprendizaje esencial en la educación universitaria del siglo XXI. Así, el objetivo docente es que el estudiantado del Grado en Filología Hispánica sea capaz de redactar una ficha lexicográfica —diseñada ex profeso para este proyecto— y crear, con cada aportación individual, un glosario colaborativo —alojado en el moodle o aula virtual Studium plus— que refleje la realidad pluricéntrica y diversa de la lengua española en buena parte de su extensión y variación diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica.

PALABRAS CLAVE

Innovación docente; glosario colaborativo; Lexicografía española; variedades del español; herramientas digitales.

433 Esta contribución se enmarca en el desarrollo de los proyectos ID2019/03 e ID2020/059 concedidos por el Vicerrectorado de Docencia e Innovación educativa (Centro de Formación Permanente) de la Universidad de Salamanca y ejecutados durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, respectivamente.

1. PRESENTACIÓN

El propósito de este capítulo es ofrecer los resultados y la experiencia pedagógica de la implementación de un proyecto de innovación docente que varios miembros del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca llevamos a cabo durante el curso académico 2019/2020. En concreto, las tareas derivadas del proyecto fueron ejecutadas por los alumnos de 3.er curso del Grado en Filología Hispánica (Facultad de Filología) que estaban matriculados —y cursando de modo simultáneo, durante el primer semestre— en las asignaturas obligatorias “Lexicografía general y española” y “Español de América”.

El proyecto, denominado INNOVALEX, nace de un enfoque interdisciplinar que toma las TIC como medio de aprendizaje esencial en la educación universitaria del siglo XXI. Así, el objetivo docente prioritario que emana de su puesta en marcha es que los futuros hispanistas sean capaces de redactar una ficha lexicográfica —diseñada ex profeso para este proyecto— y crear, con cada aportación individual, un glosario colaborativo —alojado en el moodle o aula virtual Studium plus— que refleje la realidad pluricéntrica y diversa de la lengua española en buena parte de su extensión y variación diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica.

2. OBJETIVOS

Con todo, este proyecto se propone alcanzar otros objetivos secundarios, como:

- Promover la colaboración docente de diferentes especialidades e innovar en metodologías docentes para el desarrollo de competencias específicas, como la lexicográfica y la lexicológica.
- Ampliar el caudal léxico del alumnado y reflexionar sobre las variedades lingüísticas distintas al estándar o a la suya propia.
- Analizar la incidencia de la diversidad geolingüística del español en el proceso educativo.
- Motivar hacia una actitud abierta, empática y respetuosa hacia las diferentes variedades, así como a los distintos sociolectos y registros de la lengua española.

3. METODOLOGÍA DOCENTE Y RECURSOS EMPLEADOS

En aras de alcanzar los objetivos señalados, entre otros, el estudiante debe consignar en la ficha lexicográfica, tal y como mostraremos en las siguientes páginas, información de interés lingüístico de variada índole, como la que afecta al plano gráfico-fonológico, etimológico, gramatical, sintáctico, semántico o pragmático que experimentan determinadas voces hispánicas, así como documentación textual e icónica que estos términos presentan en la historia y devenir de esta lengua.

Para ello, impartimos un seminario especializado en el que mostramos cómo ha de cumplimentarse la tarea propuesta, esto es, la ficha lexicográfica, integrado en las sesiones magistrales de la asignatura “Lexicografía general y española”, las cuales versan sobre las técnicas de acopio y la confección de repertorios léxicos. Así pues, mediante el modelo chupaflores (‘colibrí’, s. v. DLE), mostramos al alumnado cómo interpretar adecuadamente la información etimológica y morfogenética que se consigna en el Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico de Corominas y Pascual (en adelante, DECH), relevante y necesaria para completar el apartado “Información etimológica” y “Familia léxica” (tabla 1).

Variantes gráficas:		Categoría gramatical:		
		Género:		Número:
		Tr.:	Intr.:	Prnl.:
Definición:		Fuente lexicográfica:		
Otras definiciones históricas (NTLLE):		Fuentes lexicográficas:		
INFORMACIÓN ETIMOLÓGICA				
Préstamo	Del...	Fuente lexicográfica:	1. ^a doc.:	
Derivación, composición, cruce, acortamiento.	Base(s) - Prefijo: - Sufijo:	Fuente lexicográfica:	1. ^a doc.:	
Familia léxica:				

Tabla 1: Subpartados de la ficha lexicográfica correspondientes a la información etimológica y familia léxica. Fuente: elaboración propia.

De igual modo, este diccionario nos permite, en algunos casos, datar la primera documentación de la voz objeto de estudio y anotar algunas de las variantes gráficas que presenta el término en la historia del español. Estos datos, requeridos también en el primer bloque que constituye la ficha lexicográfica (tabla 1), han de ser contrastados, no obstante, con la información que nos suministran los bancos de datos léxicos del español; a saber: los corpus académicos, como el Corpus del Nuevo diccionario histórico del español (CDH) —en el que están volcados el Corpus diacrónico del español (CORDE) y el Corpus del español actual (CREA)—, el Corpus del español del siglo XXI (CORPES) o el Corpus diacrónico y diatópico del español de América (CORDIAM). Además, para cada concepto consignado en las fichas lexicográficas, los alumnos han de llevar a cabo un rastreo lexicográfico de la palabra en cuestión que representa (o ha representado) ese concepto en los principales diccionarios del español. Así pues, acudimos tanto al Nuevo tesoro lexicográfico del español (NTLLE) como al Mapa de diccionarios académicos para analizar “Otras definiciones históricas” de la palabra. Igualmente, estos recursos digitales nos permiten comprobar si la información

gramatical y semántica (en especial, la marcación) ha variado en los diferentes recursos lexicográficos hispánicos. Asimismo, la consulta de estas herramientas digitales nos permite advertir si la voz que se está investigando ha generado nuevas acepciones con el paso del tiempo o si alguna de estas ha caído en desuso, por ejemplo.

Por otro lado, en el segundo bloque de la ficha (tabla 2) hallamos los apartados “Información semántica” e “Información pragmática y diatópica”. En estos recuadros, los alumnos han de ir desgranando si el término que se les ha propuesto investigar presenta algún sinónimo o equivalente semántico en otras variedades del español (o si, por el contrario, ofrece algún antónimo en su documentación léxica o lexicográfica). Para ello, ponemos a disposición del estudiantado y explicamos el manejo de la plataforma lingüística Enclave RAE⁴³⁴ (en particular, hacemos hincapié en la utilidad del recurso “diccionario avanzado”) y del diccionario inverso IEDRA⁴³⁵.

INFORMACIÓN SEMÁNTICA		
Sinónimos:		Antónimos:
Hiperónimos:		Hipónimos:
Marca(s) diatécnica(s):	Marca(s) diastrática(s):	Marca(s) diacrónica(s):
INFORMACIÓN PRAGMÁTICA Y DIATÓPICA		
Marca(s) diatópica(s):		Uso contrastivo (Esp./Am.):
Comentario:		Uso figurado:

Tabla 2: Subapartados de la ficha lexicográfica correspondientes a la información semántica, pragmática y diatópica. Fuente: elaboración propia.

En este apartado, además de explicar en qué consisten las marcas lexicográficas y sus implicaciones en la interpretación de los términos registrados, sobre todo, en la última edición del Diccionario de la lengua

434 Accesible en <https://enclave.rae.es>.

435 Accesible en <http://iedra.es>.

española de la RAE (DLE) y en el Diccionario de Americanismos de la ASALE (DAA) (ambos en sus respectivas versiones digitales), incentivamos a los discentes a que reflexionen sobre las marcas diatópicas, diatráticas y diafásicas que los diferentes recursos lexicográficos del español ofrecen para el término que están investigando y a valorar, mediante el estudio exhaustivo de la documentación textual de la voz extraída de los corpus, la idoneidad (o no) de las mismas. Un apartado de especial relevancia en esta tarea consiste en identificar y comentar si el americanismo que se está estudiando presenta un uso contrastivo con respecto al término con el que se da nombre a esa realidad en España o en el estándar del español, en general (es decir, en las voces de uso generalizado en toda la hispanofonía).

A continuación, en el tercer bloque (tabla 3) se han de recopilar un máximo de tres ejemplos (los más representativos) de la voz estudiada y con la acepción o sentido concreto que se haya asignado en el listado distribuido por los profesores los primeros días de clase, en el caso de que la palabra sea polisémica. Así, han de incorporar, dispuestos cronológicamente, el primer testimonio que se consigna para la voz objeto de estudio de la ficha lexicográfica (en muchos casos, procedente de la capa CORDE de CDH), así como otro par de ejemplos de interés que ilustren —aunque sea de modo sucinto— la historia de cada palabra hasta nuestros días (si su uso se mantuviera vigente, como verificamos en las consultas a CORPES).

EJEMPLOS	Referencias bibliográficas: Corpus, obra, año, autor, pág.
	(CORDE)
	(CREA)
	(CORPES XXI)
Tipología textual y frecuencia de uso:	
Información enciclopédica y observaciones:	
*imagen o vídeo (URL)	

Tabla 3: Subapartados de la ficha lexicográfica correspondientes a los ejemplos, a la tipología textual y a la frecuencia de uso. Fuente: elaboración propia.

En este apartado recomendamos también consultar los datos que ofrece el Fichero General de la RAE, digitalizado y accesible a través del portal web de la docta corporación. Para completar este análisis, se ha de revisar y comentar la tipología textual y la frecuencia de uso del término investigado, a partir de las estadísticas y las búsquedas complejas que generan los corpus de referencia citados. Por último, brindamos a nuestros alumnos la posibilidad de que añadan información enciclopédica (extraída, por ejemplo, de herramientas colaborativas de gran alcance y difusión internacional, como la Wikipedia) u observaciones que estimen de interés y pertinentes para una mejor caracterización de la voz investigada, así como la opción de que agreguen una imagen o vídeo (en la mayoría de los casos, tomados de Youtube o de redes sociales, como Facebook, Instagram o Twitter), entre otros recursos multimedia que permitan ilustrar de manera adecuada aspectos relevantes de la investigación que han llevado a cabo en su ficha.

4. DE LA GAVETA AL ENTORNO DIGITAL COOPERATIVO: RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

En las semanas previas al inicio del curso, el profesorado estableció y acordó la selección léxica —compuesta, en este caso, por un total de 94 voces cuyo uso se circunscribe bien a América en toda su extensión (jonronero, yersi, etc.) o bien a alguna de sus regiones en particular (como cuentapropista [Arg.], pasapalo [Ven.], camellar [Hond.], profesionista [Méx.])— que iba a ser propuesta a los alumnos matriculados con el fin de llevar a cabo el proyecto.

Por otro lado, la profesora Molina Sangüesa confeccionó, a partir de los criterios pautados con los profesores González Plasencia y Llorente Pinto, los ítems de la ficha lexicográfica, acompañada de una guía para la elaboración de este trabajo individual, publicados, después, en Studium plus. De igual modo, entre el profesorado se consensuaron los criterios y porcentajes de evaluación en cada asignatura (25% de la calificación final en “Lexicografía general y española” y 10% en el caso de la asignatura “Español de América”) y se elaboró una rúbrica para la evaluación de esta tarea (cfr. Anexo I) que estuvo a disposición del alumnado desde el inicio del curso.

Finalmente, y tras exponer en clase un modelo de ficha lexicográfica, se publicó en el curso virtual el tutorial para la realización del trabajo individual, en el que figuran todas las URL y enlaces a las herramientas digitales de las que habían de servirse los participantes en el proyecto para la realización de la tarea.

4.1. EL GLOSARIO INNOVALEX EN EL MOODLE STUDIUM PLUS (USAL)

A continuación, mostramos una serie de fragmentos que conforman una de las fichas que se publicaron en el glosario colaborativo. Se trata del trabajo correspondiente a la palabra largavista que elaboró la alumna Beatriz P. de Miguel. Como se puede comprobar en la siguiente imagen, este compuesto léxico presenta variación gráfica (formas con guion, sin guion y con espacio en blanco entre las unidades léxicas) y su inclusión en los diccionarios del español (tanto académicos como extracadémicos)

es relativamente reciente, pues traspasa la barrera del mismo por primera vez en 2001.

The screenshot shows the INNOVALEX website interface. At the top, there is a navigation bar with links: NORMATIVA, FORMACIÓN, ANTIPLAGIO, VIRTUALE, CONTACTO, MIS ENCUESTAS. The main content area displays the entry for 'Largavista' under the letter 'L'. The entry includes:

- Variantes gráficas:** *Largavista, larga vista, larga-vista*
- Categoría gramatical:** sust.
- Género:** m. **Número:** sing.
- Definición:** 'Catalejo' (II Anteojo portátil y extensible)
- Fuente lexicográfica:** DLE (2019, 23.2.)
- Otras definiciones históricas (NTLLE):** 1. m. Arg. y Ven. Catalejo
- Fuentes lexicográficas:** DLE 2001 (22ª ed.) – Mapa de diccionarios
- Comentario:** Esta voz aparece recogida por primera vez en uno de los diccionarios que aparecen en el NTLLE y en el Mapa de diccionarios en la 22ª edición del DLE (2001). Entre esta edición y la actual solo se ha producido un cambio, las acepciones de este lema han intercambiado su posición. Por tanto, la segunda acepción del DLE (23ª ed.), que es la que estamos investigando, era la primera en aquella edición.

Figura 1: Lematización y definición de largavista en INNOVALEX.

Fuente: elaboración propia.

Entre los equivalentes semánticos que se consignan para este término, Beatriz enumera los siguientes: anteojo, catalejo, largomira, monocular y telescopio. A este respecto, señala que se trata de un argentinismo y, a propósito del uso contrastivo, así como de otros sublemas relacionados con este concepto, destaca lo siguiente:

Uso contrastivo: Sí (en España, y en el español general, solo se emplea la voz catalejo y en algunos casos largomira, pero esta última está en desuso).

Comentario: Como señala el DLE (s.v. anteojo) existe una locución verbal coloquial fijada: mirar, o ver, algo con anteojo de aumento o de larga vista, que significa ‘preverlo mucho antes de que suceda’ o ‘ponderarlo o abultarlo’. Su primera acepción sería equivalente a la expresión ver algo venir.

Anteojo de larga vista es lo mismo que largavista, esto lo prueba que durante muchos años en los diccionarios de la Academia catalaje se definió como ‘Anteojo de larga vista’. (DRAE -1837 (8ª ed.) - NTLLE).

Uso figurado: Sí, en la expresión mirar, o ver, algo con anteojo de aumento, o de larga vista.

De modo análogo a la documentación lexicográfica, la primera datación de este término en la historia del español es reciente, pues no se atestigua hasta comienzos del siglo XX (González Prada, 1906; CDH, capa CORDE). Además, con respecto a la tipología textual y frecuencia de uso, la autora de la ficha comenta que:

Las apariciones de esta acepción de largavista en los corpus no son muy abundantes y, además, muchas de ellas pertenecen a los mismos documentos. Aun así, podemos señalar que esta palabra suele documentarse en singular y que, como indica el DLE, se usa sobre todo en Argentina y Venezuela, aunque también la encontramos en textos de Perú, Paraguay y México.

En cuanto a la tipología textual, esta voz se consigna sobre todo en novelas, guiones y relatos de ficción. Tampoco es extraño encontrarla algunas veces en reportajes de arte, cultura y espectáculos.

No la encontramos como palabra lexicalizada (sustantivo) hasta principios del siglo XX; antes aparece siempre como complemento del nombre de anteojo introducido por la preposición de. Llama la atención que la documentación de la forma amalgamada sea previa a la de sus variantes larga vista (1995) y larga-vista (2009) con el significado de esta acepción. También se puede apreciar que con el paso del tiempo las apariciones de esta voz han aumentado.

Finalmente, Beatriz incorpora una serie de observaciones e información enciclopédica de interés, como puede apreciarse a continuación:

Los catalejos suelen ser instrumentos ligeros y simples de transportar que se emplean para ver objetos lejanos de cerca. Tienen mayor potencia que los prismáticos, ya que su distancia focal es menor, y poseen dos características muy importantes:

1. el diámetro, que sirve para controlar la cantidad de luz que entra por el objetivo
2. el aumento, que mide cuánto se ampliará la imagen.

Durante muchos siglos fueron usados por los marineros y piratas para avistar tierra y observar aves, e incluso los astrónomos los utilizaron, antes de que existieran los telescopios, para observar el firmamento⁴³⁶. ¿Cómo funcionan? – Explicación física: “Su sistema consiste básicamente en dos lentes: la primera es el objetivo, que concentra la luz que proviene de objetos lejanos; la segunda lente, el ocular, cumple el papel de una lupa para ampliar el tamaño de la imagen. El movimiento del ocular (deslizando catalejo) sirve para acomodar (enfocar) el sistema objetivo-ocular- ojo del observador para producir una imagen nítida en la retina de este último.”⁴³⁷

Algunas peculiaridades: “En algunas ocasiones se pueden realizar catalejos cuadrados. Esto solo es posible gracias al efecto de lentes focalizadoras de gran aumento. A ciertos modelos se les puede agregar un adaptador especial para cámaras fotográficas.”⁴³⁸

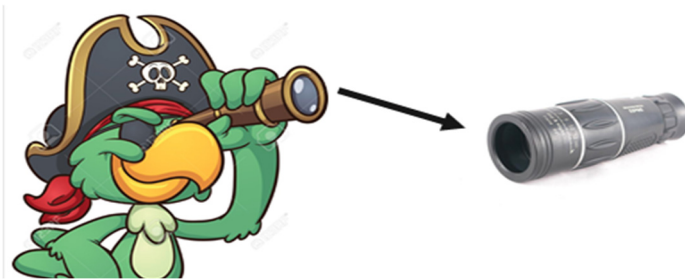


Figura 2: Imagen de largavista incorporada a INNOVALEX. Fuente: INNOVALEX.

4.2. EFICACIA DEL PROYECTO Y SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

Tras la ejecución de este proyecto de innovación docente, hemos comprobado que prácticamente la totalidad de los alumnos han sido capaces de: manejar y explotar todas las funcionalidades que ofrecen los corpus o bancos de datos académicos y extracadémicos para un adecuado

436 Club telescopios, “Catalejo o telescopio”, 16/11/2019, en línea: <https://bit.ly/2YoHDcU>

437 Recursos TIC educación, “catalejo”, 16/11/2019, en línea: <https://bit.ly/3rdrsLV>

438 Wikipedia, “catalejo”, 16/11/2019, en línea: <https://bit.ly/39to7lQ>

conocimiento de la lengua (estadísticas, frecuencia de uso, dispersión y extensión de las voces en el mundo hispanohablante, etc.); realizar una investigación lexicológica y lexicográfica, a partir de las principales fuentes de consulta en lengua española, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica (NTLLE, Mapa de diccionarios académicos, Diccionario de Autoridades > DLE, DAA, etc.); identificar las variedades diatópicas del español de América y las características de una (o varias) de sus áreas a partir del estudio de la marcación en lexicografía y reflexionar sobre las similitudes y contrastes que se consignan entre el español hablado en España y al otro lado del Atlántico.

De hecho, con el ánimo de valorar tanto el progreso de nuestro alumnado como su grado de satisfacción con respecto a las tareas derivadas del proyecto, administramos, como pretest y postest, un cuestionario elaborado ad hoc para este proyecto, compuesto por una escala Likert de 5 puntos (1 = en desacuerdo; 5 = muy de acuerdo) y 16 ítems que mide la competencia lexicográfica y lexicológica de los discentes (EsCoLeX) (tabla 4).

Valore las siguientes afirmaciones sobre su competencia lexicográfica y lexicológica según la siguiente clave: 1 = muy en desacuerdo ----- 5 = muy de acuerdo					
1. Sé qué es una ficha lexicográfica y qué componentes tiene.	1	2	3	4	5
2. Conozco qué es la <i>norma panhispánica</i> y puedo definirla.	1	2	3	4	5
3. Sé cuáles son los principales diccionarios del español.	1	2	3	4	5
4. He manejado varios de los principales diccionarios del español.	1	2	3	4	5
5. Soy capaz de filtrar la información en los bancos de datos léxicos.	1	2	3	4	5
6. Sé cómo se cumplimenta una ficha lexicográfica.	1	2	3	4	5
7. Si necesito obtener información sobre las relaciones morfológicas de una palabra, sé a qué repertorio lexicográfico debo acudir.	1	2	3	4	5
8. Puedo localizar americanismos en el diccionario e interpretar adecuadamente las marcas diatópicas.	1	2	3	4	5
9. Soy capaz de distinguir los cambios semánticos que ha experimentado una voz.	1	2	3	4	5
10. Identifico fácilmente los usos contrastivos del español de España y el español de América.	1	2	3	4	5
11. Conozco cuál es la utilidad de una ficha lexicográfica.	1	2	3	4	5
12. Soy capaz de obtener la primera documentación de una voz de un repertorio lexicográfico.	1	2	3	4	5
13. Cuando me encuentro con voces exclusivas del español de América que desconozco, sé a qué repertorio(s) lexicográfico(s) acudir.	1	2	3	4	5
14. Sé buscar e identificar las variantes gráficas de un vocablo en toda su documentación.	1	2	3	4	5
15. Confío en mi capacidad para discriminar los contextos de uso de las variedades diatópicas del español.	1	2	3	4	5
16. Si necesito obtener información etimológica fiable y precisa de una voz, sé a qué repertorio(s) lexicográfico(s) acudir.	1	2	3	4	5

Tabla 4: Escala de competencia lexicográfica y lexicológica (EsCoLex). Fuente: elaboración propia.

EsCoLex se administró antes (septiembre de 2019) y después (diciembre de 2019) de la implementación docente virtualizada mediante la herramienta Qualtrics. A estas medidas, en el postest se añadieron tres preguntas sobre el grado de disfrute (“Indique su grado de disfrute con la

elaboración de la ficha lexicográfica”; 0 = no he disfrutado nada en absoluto; 10 = he disfrutado muchísimo), de utilidad (“Indique el grado de utilidad que, en su opinión, supone la realización de este trabajo en su formación filológica; 0 = no es útil en absoluto; 10 = fundamental para mi formación) y de dificultad (“Indique el grado de dificultad que le ha supuesto la realización de este trabajo”; 0 = facilísimo; 10 = difícilísimo) que percibieron los alumnos al completar el trabajo.

A los estudiantes se les informó previamente sobre las condiciones de la investigación: la participación es voluntaria, anónima, no tiene ningún impacto en la calificación de la asignatura y, del mismo modo, no obtendrán ningún tipo de contraprestación por completar los cuestionarios. Los informantes emplearon una media de 473 segundos en completar el pretest (N = 75, 83.3 % de los matriculados) y de 511 en completar el postest (N = 61, 67.7 % de los matriculados).

4.2.1. Pretest

De todos los ítems de la escala, en esta primera fase nos interesaban especialmente los siguientes siete (tabla 5), puesto que nos proporcionaban una perspectiva general del conocimiento previo de los estudiantes en aquellas áreas más importantes para el proyecto.

1. Sé qué es una ficha lexicográfica y qué componentes tiene.	M = 2.24; SD = 1.34
3. Sé cuáles son los principales diccionarios del español.	M = 4.15; SD = 0.98
4. He manejado varios de los principales diccionarios del español.	M = 3.92; SD = 1.11
5. Soy capaz de filtrar la información en los bancos de datos léxicos.	M = 2.87; SD = 1.37
8. Puedo localizar americanismos en el diccionario e interpretar adecuadamente las marcas diatópicas.	M = 2.92; SD = 1.36
9. Soy capaz de distinguir los cambios semánticos que ha experimentado una voz.	M = 3.09; SD = 1.24
13. Cuando me encuentre con voces exclusivas del español de América que desconozco, sé a qué repertorio(s) lexicográfico(s) acudir.	M = 2.65; SD = 1.40

Tabla 5: Ítems de la EsCoLEx destacados en el pretest. Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, tan solo los ítems 3 y 4 obtuvieron una puntuación relativamente alta, hecho que se podría justificar debido a que estos estudiantes cursan una asignatura en el primer ciclo en la que deben trabajar con diccionarios generales del español. No obstante, la media agregada de los siete ítems es relativamente baja ($M = 3.12$, $SD = 0.79$), más aún si se eliminan el tercero y el cuarto ($M = 2.75$, $SD = 0.93$).

4.2.2. Postest

Inmediatamente después de la subida a moodle Studium plus de cada una de las fichas lexicográficas, se les comunicó a los alumnos que podían acceder a Qualtrics para realizar el postest. Lamentablemente, algunos informantes introdujeron su clave identificativa erróneamente, de modo que no se pudieron relacionar sus respuestas con el pretest ($N = 61$, 67.7%). De un modo general, destacamos el impacto notable que INNOVALEX supone en la competencia lexicográfica de los estudiantes, como muestran las siguientes figuras y tablas (figura 3) (tabla 6), en las cuales se puede observar la diferencia de medias en la valoración de todos los ítems de la EsCoLex, así como su nivel de significación.

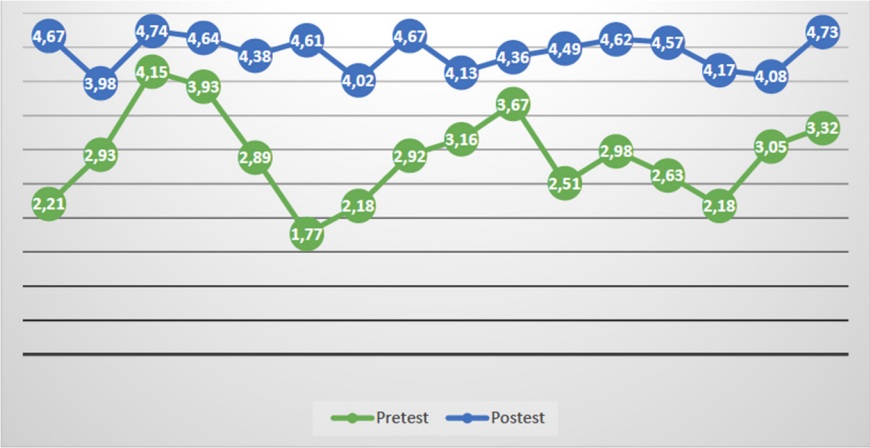


Figura 3: Medidas de los 16 ítems de la EsCoLex en el pretest y en el postest. Fuente: elaboración propia.

1. Sé qué es una ficha lexicográfica y qué componentes tiene.	t(60) = 12.26, p. <.000
2. Conozco qué es la <i>norma panhispánica</i> y puedo definirla.	t(60) = 5.01, p. <.000
3. Sé cuáles son los principales diccionarios del español.	t(60) = 4.19, p. <.000
4. He manejado varios de los principales diccionarios del español.	t(60) = 4.38, p. <.000
5. Soy capaz de filtrar la información en los bancos de datos léxicos.	t(60) = 9.25, p. <.000
6. Sé cómo se cumplimenta una ficha lexicográfica.	t(60) = 17.48, p. <.000
7. Si necesito obtener información sobre las relaciones morfogénicas de una palabra, sé a qué repertorio lexicográfico debo acudir.	t(60) = 9.24, p. <.000
8. Puedo localizar americanismos en el diccionario e interpretar adecuadamente las marcas diatópicas.	t(60) = 9.71, p. <.000
9. Soy capaz de distinguir los cambios semánticos que ha experimentado una voz.	t(60) = 5.43, p. <.000
10. Identifico fácilmente los usos contrastivos del español de España y el español de América.	t(60) = 3.99, p. <.000
11. Conozco cuál es la utilidad de una ficha lexicográfica.	t(60) = 11.00, p. <.000
12. Soy capaz de obtener la primera documentación de una voz de un repertorio lexicográfico.	t(60) = 9.05, p. <.000
13. Cuando me encuentro con voces exclusivas del español de América que desconozco, sé a qué repertorio(s) lexicográfico(s) acudir.	t(60) = 9.53, p. <.000
14. Sé buscar e identificar las variantes gráficas de un vocablo en toda su documentación.	t(60) = 9.94, p. <.000
15. Confío en mi capacidad para discriminar los contextos de uso de las variedades diatópicas del español.	t(60) = 5.52, p. <.000
16. Si necesito obtener información etimológica fiable y precisa de una voz, sé a qué repertorio(s) lexicográfico(s) acudir.	t(60) = 8.76, p. <.000

Tabla 6: Diferencia de medias (pretest-posttest) en los 16 ítems de la EsCoLex. Fuente: elaboración propia.

A pesar de que la diferencia de medias es significativa tanto en los 16 ítems ($p < .001$) como a nivel agregado (pretest, $M = 2.91$, $SE = 0.10$; posttest, $M = 4.42$, $SE = 0.05$; $t(60) = -14.32$, $p < .000$), dados los objetivos del proyecto, se destacarán algunos de ellos. Como era esperable, INNOVALEX aproxima a los alumnos a la técnica lexicográfica y

lexicológica y a los procedimientos implicados en este trabajo, como puede observarse en los ítems 1, 6, 7, 11, 12 y 16. No obstante, cabe reseñar que este proyecto también fortalece destrezas transversales a la disciplina filológica, como muestran los ítems 2, 5, 8, 13 y 14, entre otros.

Finalmente, otro de los objetivos de esta iniciativa era comprobar cómo se relacionaba la valoración que los estudiantes hacían de su competencia lexicográfica y lexicológica con otras variables, como la lengua materna del informante, su género, o el grado de disfrute, utilidad y dificultad que consideraban que habían experimentado durante la realización de la ficha lexicográfica. En cuanto a la lengua materna, los informantes fueron divididos en dos grupos: aquellos cuyo idioma es el español ($N = 47$, 77 %) y aquellos para los que el español es una lengua extranjera ($N = 14$, 23 %), escisión motivada porque las asignaturas se imparten en esta lengua. No obstante, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ($t(59) = 1.88$, $p > .05$). Del mismo modo, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género de los estudiantes (femenino = 51, 83.6 %; $t(59) = 1.36$, $p > .05$).

En lo concerniente a las otras tres variables, esto es, grado de disfrute, utilidad y dificultad, se comprobó la correlación de estas medidas con el total del postest y se ejecutó una regresión lineal simple para cada una de ellas. Entre el grado de dificultad y el postest la correlación no es estadísticamente significativa ($r = -.14$, $p > .05$), como tampoco lo es el coeficiente de regresión ($b = -.036$, $t(59) = -1.07$, $p > .05$). Sin embargo, los grados de disfrute y utilidad se comportan de diferente manera, puesto que, a mayor grado de disfrute, mayor valoración de su competencia lexicográfica y lexicológica ($r = .50$, $p < .000$; $b = .112$, $t(59) = 4.45$, $p < .000$), e, igualmente, a mayor grado de utilidad, mayor valoración de su competencia lexicográfica y lexicológica ($r = .54$, $p < .000$; $b = .106$, $t(59) = 4.87$, $p < .000$) (figura 4).

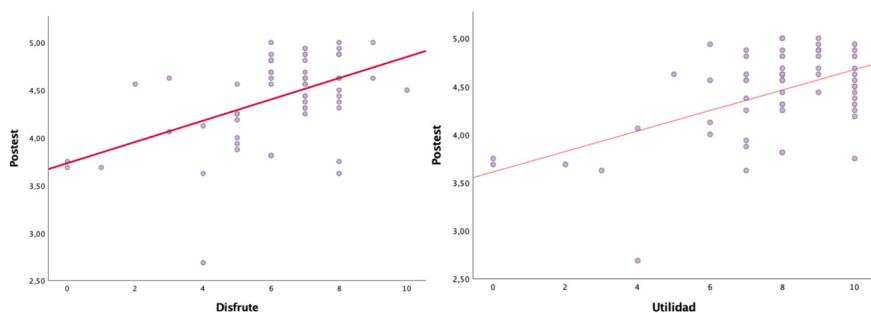


Figura 4: Distribución de las medidas del postest en relación con el grado de disfrute y de utilidad percibido por los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los alumnos de tercer curso del Grado en Filología Hispánica de la USAL (2019/2020) han elaborado un glosario contrastivo panhispánico que atiende algunas de las diferencias léxicas que se perciben en las variedades geolectales de la lengua española. Este instrumento ha servido, además, como una herramienta de consulta o recurso para el estudio y caracterización de un buen número de dialectos del español que se han abordado en las clases y exposiciones del español de América.

En suma, la ejecución de las tareas previstas en el proyecto de innovación docente implementado ha permitido tanto que el alumnado aumente su caudal léxico y atienda a la diversidad lingüística del español como que desarrolle su competencia lexicográfica y lexicológica, como queda patente gracias a sus respuestas a la EsCoLex. Igualmente, queda constatado que cuestiones como el género o la lengua materna de los estudiantes, así como el grado de dificultad que han percibido en la realización de las tareas, no afecta decisivamente a su competencia lexicográfica y lexicológica. Sin embargo, sí que se observa una fuerte dependencia entre el grado de disfrute y de utilidad que perciben los estudiantes y la valoración que hacen de su competencia. Queda por discernir, no obstante, si estas relaciones (y dichas ausencias de relación) se manifestarían de igual modo con otras promociones de alumnos, lo que, sin duda, reforzaría la labor docente e investigadora del equipo del proyecto.

Por todo ello, y dadas las bondades que los integrantes de INNOVALEX estimamos que aporta esta iniciativa a la formación

filológica, hemos continuado engrosando la nómina del recurso con la inclusión y el estudio de voces del español de México (INNOVALEX_Méx.) durante el curso 2020/21, con cuyos datos estamos trabajando en estos momentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CDH = Real Academia Española. Corpus del Nuevo diccionario histórico [en línea]: <http://web.frl.es/CNDHE>.
- CORDE = Real Academia Española. Corpus diacrónico del español [en línea]: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>.
- CORDIAM = Academia Mexicana de la Lengua. Corpus diacrónico y diatópico del español de América [en línea]: <http://cordiam.org>.
- CORPES = Real Academia Española. Corpus del español del siglo XXI [en línea]: <http://web.frl.es/CORPES>.
- CREA = Real Academia Española. Corpus del español actual [en línea]: <http://corpus.rae.es/creanet.html>.
- DAA = Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): Diccionario de americanismos [en línea]: <https://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>.
- DECH = Corominas, J. y J. A. Pascual (1980-1991): Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico, Madrid, Gredos.
- DLE = Real Academia Española (2014-): Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [en línea]: <http://dle.rae.es>.
- NTLLE = Real Academia Española (2008-): Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española [en línea]: <http://ntlle.rae.es/ntlle>.
- Real Academia Española (2012-): Fichero general, [en línea]: <http://www.frl.es/Paginas/FicherolexicoRAE>.
- Real Academia Española (2015-): Mapa de diccionarios académicos, [en línea]: <https://webfrl.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub>.

ANEXO I. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA FICHA LEXICOGRÁFICA

Criterios de evaluación	Nivel de desempeño		
	Excelente	Satisfactorio	Insuficiente
LEMATIZACIÓN, INFORMACIÓN GRAMATICAL Y ETIMOLÓGICA	Aparece toda la información exigida de manera correcta, es decir, se incluyen: todas las variantes gráficas documentadas en los bancos de datos; las definiciones (actual e históricas) y sus fuentes; las categorías gramaticales pertinentes; los datos ofrecidos por el <i>DECH</i> ; la etimología y los posibles vocablos de la familia léxica.	No se expresan correctamente (o no se incluyen) algunos de los datos requeridos: las variantes gráficas documentadas en los bancos de datos; las definiciones (actual e históricas) y sus fuentes; las categorías gramaticales; los datos ofrecidos por el <i>DECH</i> ; la etimología y los posibles vocablos de la familia léxica.	No se expresan correctamente (o no se incluyen) ninguno de los datos requeridos, esto es, no se identifican las variantes gráficas documentadas en los bancos de datos; las definiciones (actual e históricas) y sus fuentes; las categorías gramaticales pertinentes; los datos ofrecidos por el <i>DECH</i> ; la etimología y los posibles vocablos de la familia léxica.
	0,6 puntos	0,3 puntos	0 puntos
Justificación:			
INFORMACIÓN SEMÁNTICA, PRAGMÁTICA Y DIATÓPICA	Se incluyen (e interpretan) correctamente: los sinónimos y antónimos registrados en todos los recursos habilitados (<i>DLE, DAA, Enclave, corpus, etc.</i>); los correspondientes hiperónimos; las marcas semánticas consignadas en los repertorios	Se incluyen (e interpretan) parcialmente: los sinónimos y antónimos registrados en todos los recursos habilitados (<i>DLE, DAA, Enclave, corpus, etc.</i>); los correspondientes hiperónimos; las marcas semánticas consignadas en los repertorios (si	No se incluyen ni se interpretan: los sinónimos y antónimos registrados en todos los recursos habilitados (<i>DLE, DAA, Enclave, corpus, etc.</i>); los correspondientes hiperónimos; las marcas semánticas consignadas en los repertorios lexicográficos (si las hubiera); la

	lexicográficos (si las hubiera); la identificación del uso contrastivo y figurado (si lo hay).	las hubiera); la identificación del uso contrastivo y figurado (si lo hay).	identificación del uso contrastivo y figurado (si lo hay).
	0,8 puntos	0,4 puntos	0 puntos
Justificación:			
EJEMPLOS, TIPOLOGÍA TEXTUAL Y FRECUENCIA DE USO	Se aporta el primer ejemplo documentado en los corpus, así como uno de los más actuales; se seleccionan adecuadamente los tres testimonios (conforme al sentido de la acepción del término objeto de la investigación); se respetan las convenciones en la citación de las referencias bibliográficas; se aporta una síntesis correcta sobre los tipos de textos y la frecuencia de uso que ofrece la voz estudiada.	Se aporta un ejemplo temprano (pero no el primero) documentado en los corpus, así como uno de los más actuales; no se seleccionan adecuadamente los tres testimonios (conforme al sentido de la acepción del término objeto de la investigación); se respetan parcialmente las convenciones en la citación de las referencias bibliográficas; se aporta una síntesis correcta sobre los tipos de textos y la frecuencia de uso que ofrece la voz estudiada.	No se aporta adecuadamente el primer testimonio documentado en los corpus, así como uno de los más actuales; no se seleccionan correctamente los tres ejemplos (conforme al sentido de la acepción del término objeto de la investigación); no se respetan las convenciones en la citación de las referencias bibliográficas; no se aporta una síntesis correcta sobre los tipos de textos y la frecuencia de uso que ofrece la voz estudiada.
	0,8 puntos	0,4 puntos	0 puntos
Justificación:			
INFORMACIÓN ENCICLOPÉDICA, OBSERVACIONES E IMAGEN	Se añaden una serie de observaciones de interés; asimismo, se ofrece	Se añaden algunas observaciones de interés; pero no se ofrece información	No se añaden observaciones de interés ni se ofrece información enciclopédica sobre el

	información enciclopédica sobre el término que designa el concepto investigado y una imagen que lo ilustre.	enciclopédica sobre el término que designa el concepto investigado ni se aporta una imagen que lo ilustre.	término que designa el concepto investigado (de igual modo, no se aporta una imagen que lo ilustre).
	0,3 puntos	0, 015 puntos	0 puntos
Justificación:			
NOTA FINAL	___ / 2,5 (*las faltas de ortografía penalizarán en la calificación final)		

LA INTEGRACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR (ELAO) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DRA. BEATRIZ MARTÍN MARCHANTE
Universitat Politècnica de València

RESUMEN

El concepto de ‘sociedad del conocimiento’ hace referencia, como indica Krüger (2006), a cambios en las áreas de tecnología y economía estrechamente relacionadas con la tecnología de la información y la comunicación (TIC), tanto en el ámbito de planificación de la educación y formación, como en el ámbito de la organización y del trabajo. Sin lugar a duda, nuestra sociedad plantea nuevos desafíos educativos. Los enfoques innovadores basados en las (TICs) y la inteligencia artificial (IA) son un reto frente a los enfoques pedagógicos tradicionales. Sin embargo, los estudios sobre la integración de las TICs en el aula siguen siendo insuficientes y, en gran medida, poco desarrollados. Los resultados de estudios recientes muestran que sigue existiendo una brecha entre los currículos en los que se contempla la inclusión de las TICs y el uso real que de las mismas se lleva a cabo en las aulas. Este estudio piloto indaga sobre la integración de la Enseñanza de Lenguas asistido por Ordenador (ELAO), por parte del profesorado de lenguas en el contexto de la educación superior. Se llevó a cabo un sondeo al que respondieron 53 profesoras y profesores de lengua de la Universitat de València (UV) y de la Universitat Politècnica de València (UPV). Tras obtener los resultados se realizó un análisis descriptivo del que se extrajo, como principal conclusión, la siguiente: la integración de la ELAO no está plenamente consolidada en estas dos universidades ya que todavía un 45% del profesorado encuestado no recomienda al alumnado la utilización de TICs de manera habitual.

PALABRAS CLAVE

CALL, ELAO, Educación superior, Enseñanza de lenguas, TIC.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la mayoría del profesorado en Europa utiliza tecnologías de la información y la telecomunicación (TIC) para preparar sus clases (Empirica, 2006). Los países de la UE han invertido en equipos, conectividad, desarrollo profesional y contenido de aprendizaje digital (Balanskat, Blamire y Stella, 2006). También la Unión Europea ha establecido objetivos para mejorar la alfabetización, las competencias y la inclusión digitales (Stanley, G., 2013). Sin lugar a duda la nuestra es la sociedad del conocimiento y la tecnología, una sociedad en la que nuestros estudiantes son “nativos digitales” (Prensky, 2001), la mayoría de ellos utiliza Internet habitualmente y está presente en las redes sociales. Si bien esto no significa necesariamente que sean competentes en las destrezas que se requieren para trabajar en una economía digital (European Commission, 2010; 2012). Aunque algunos aspectos relacionados con la Web2.0 presentan una parte negativa (aislamiento, ciberdelitos, problemas de salud, fraude, disminución del esfuerzo intelectual y la creatividad que pueden conducir al plagio etc.), los beneficios que las TICs aportan a los estudiantes han sido ampliamente demostrados. Las TICs ofrecen enormes posibilidades de cambio en los procesos educativos. Para muchos profesores, la tecnología mejora el aprendizaje de idiomas, como señala Jewell (2006), ya que proporciona un enfoque más centrado en el alumno que permite a este mayor autonomía y control y hace que se sienta más comprometido en su aprendizaje que con los métodos tradicionales de instrucción directa. Entre los beneficios que las TICs ofrecen se destacan, por ejemplo, la mejora de la motivación (Schoepp y Eroglu, 2001), la autonomía y la adquisición de habilidades diversas (Galavis, 1998; Nhu, Keong, & Wah, 2018). Sin embargo, debemos tener en cuenta que todavía hoy un alto número de docentes son “inmigrantes digitales”, lo que significa que se han incorporado al tren de la tecnología e intentan adaptarse a esta situación. Tal vez este sea uno de los motivos por el que el uso de las TICs y de la inteligencia artificial (IA) sigue sin estar completamente integrado en el ámbito educativo, ya que el papel del profesorado para que esta integración sea efectiva es fundamental e imprescindible. Para una parte del profesorado esta integración no resulta fácil ya que se requiere un cambio drástico de

metodología y de roles. Como explica Dooly (2008), si realmente estamos interesados en preparar a nuestros estudiantes para que sean ciudadanos responsables en una sociedad tecnológicamente avanzada, nuestra forma de enseñarles debe reflejar este interés. El discente espera encontrar herramientas tecnológicas en el aula y es responsabilidad del profesor estar familiarizado con ellas y seleccionar las más adecuadas según los objetivos pedagógicos y el contexto educativo. Por este motivo, los profesores se sienten cada vez más presionados para utilizar TIC en las aulas que prepare a los estudiantes para desenvolverse en un mundo globalizado e interconectado tecnológicamente.

Antes de continuar, veamos brevemente el estado de la cuestión respecto a la disciplina en la que se circunscribe esta investigación, la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO), más conocida por sus siglas en inglés CALL (Computer Assisted Language Learning).

Desde la aparición de la ELAO en los años 60, se han producido en la sociedad cambios transcendentales provocados por los avances tecnológicos, que han precipitado su evolución. El desarrollo en las tecnologías digitales, su uso en la educación y la multitud de posibilidades tecnológicas para elegir (portátiles, tabletas o teléfonos móviles) ha propiciado que algunos ya anuncien que el término CALL ha llegado a su fin (Jordan y Doodney, 2011). Motteram (2013), sin embargo, defiende que sigue siendo apropiado usarlo ya que es todavía el referente más común entre los grupos de investigación en este ámbito, y en las revistas especializadas.

CALICO, CALL, International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching, Language Learning and Technology and ReCALL. CALL is also written about in journals that take a more general focus on technology in education, for example, *Computers in Education*, or the *British Journal of Educational Technology* and arguably more significantly for the general acceptance of the discipline, there are a number of journals in the language teaching field that also regularly feature articles on CALL[...] *Computers in Education* and *Language Learning and Technology* being ranked in the top 20 most influential journals in education.(p.5)

Por tanto, de acuerdo con Motteram (ibid.) aunque en este trabajo sigamos utilizando el acrónimo ELAO, al usarlo nos estaremos refiriendo

a la enseñanza de lenguas a través de TIC o tecnología educativa en términos generales.

Como afirma Martín Monje (2012), la tendencia actual de la ELAO y del uso de las tecnologías en la educación presenta dos vertientes. Por una parte, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y los entornos personales de aprendizaje (EPA). Por otra, el “mobile assisted language learning” (MALL) o aprendizaje móvil (mobile learning o m-learning), que facilita el acceso a contenidos desde diferentes dispositivos (teléfonos móviles inteligentes, tabletas digitales, etc.). Un paso más adelante nos lleva el aprendizaje ubicuo “u-learning”. El aprendizaje ubicuo transmite una visión del aprendizaje que tiene lugar no solo en las aulas, sino también en el hogar, el lugar de trabajo, en el patio de recreo, la biblioteca, el museo y en nuestras interacciones diarias con los demás (Bruce, 2009). El aprendizaje ubicuo viene definido por las siguientes características (Educational Technology, 2020):

Accesibilidad: dado que los datos de aprendizaje, los trabajos, las tareas académicas y las conferencias, son permanentes, los estudiantes siempre deben tener acceso al material. Debido a que este material es accesible, los estudiantes pueden autorregularse mejor y ser más independientes que antes.

-Permanencia: tanto el material del curso como el material producido por los estudiantes no se borra a propósito; Únicamente se elimina este material en circunstancias imprevistas. Por otra parte, el rendimiento de los estudiantes y los materiales del curso se actualizan continuamente.

-Interactividad: los alumnos deben poder interactuar con otras personas en su "red educativa". Estas personas pueden incluir al profesor del curso, compañeros de clase o incluso expertos en la materia. La interactividad puede ser sincrónica, lo que requiere que los participantes estén presentes al mismo tiempo, como una conversación de video o una sala de chat de mensajería instantánea, o bien asincrónica, como un video subido a YouTube o un foro.

-Situación o contextualidad de las actividades de instrucción: los problemas y los conocimientos adquiridos a partir de las actividades de

aprendizaje se presentan de forma natural o de una manera que imita una situación del mundo real.

-Adaptabilidad: la tecnología se adapta a los cambios de vida de los estudiantes.

Jones, & Jo pronosticaban en 2004, que a medida que las nuevas tecnologías evolucionasen y surgiesen formas de tecnología más generalizadas, los ordenadores se volverían "invisibles" y se integrarían en todos los aspectos de nuestra vida. Aseguraban que se integrarían perfectamente en nuestro mundo en un fenómeno conocido como tecnología "tranquila". Los ordenadores portátiles y los microchips integrados no son percibidos actualmente como lo eran cuando se describieron por primera vez en las primeras novelas y películas de ciencia ficción. Estos autores afirmaban que muchas tecnologías se habían integrado en la vida de todos a lo largo de los años, por ejemplo, el teléfono; la televisión; los PCs; Internet y teléfonos móviles, y que esas innovaciones parecieron extrañas y futuristas al principio, pero que con el tiempo se integraron en la vida cotidiana. Jones, & Jo (ibid.) explican que en esta era de progreso y gran cambio, tendemos a adaptarnos fácilmente a las tecnologías y pedagogías que surgen y que la tecnología ubicua y el *u-learning* van más allá de los ordenadores y pueden ser la nueva esperanza para el futuro de la educación.

Las redes sociales y TIC basadas en internet, el video, las imágenes y una variedad de aplicaciones de web híbridas que involucran a estos medios se crean, comparten y distribuyen pródigamente como una parte diaria normal de la cultura participativa que es omnipresente en Internet hoy en día (Kessler, 2013). Asistimos, por tanto, a un cambio de paradigma en el que, como indican Manguisch y Spinelli (2020), el conocimiento ya no se organizará por disciplinas sino por problemas, temáticas o focos. También la evaluación sufrirá cambios, se priorizará la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación externa. Los libros serán sólo una alternativa más, priorizándose el uso de páginas web y redes sociales. Los profesores se organizarán en grupos para seguir una estrategia de enseñanza común, ya que se trabajarán, además, aspectos diferentes a los cognitivos. Por otra parte, se está produciendo una

transformación en los modos en que se produce y circula el conocimiento y en el acceso a investigaciones llevadas a cabo en diferentes países y universidades. Presenciamos, asimismo, modificaciones en los vínculos entre expertos y neófitos, y en los formatos de la innovación y cambios en la toma de decisiones.

En términos generales, podríamos decir que la ELAO ha alcanzado un estado de normalización en tanto en cuanto las llamadas aplicaciones Web 2 se han convertido en un fenómeno social. Ante el avance de la sociedad digital, en las últimas décadas las administraciones han hecho esfuerzos para la dotación y adaptación tecnológica de los centros educativos procurando que el profesorado esté expuesto con frecuencia a nuevas prácticas, ya que la figura docente es el primer factor de innovación. Como exponen Dogoriti y Pange (2012), las TICs pueden ser efectivas solo con el rol del profesor como un "facilitador" que planifica y guía la clase. Por tanto, el profesor de lenguas debe estar preparado para asumir nuevos roles. Debe, además, establecer criterios pedagógicos específicos del aprendizaje de lenguas y también debe apoyarse en modelos teóricos que consideren el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, como subraya Seiz (2015).

En cualquier caso, el debate en torno a la normalización de las TICs en la enseñanza sigue en ebullición, y tal como plantea Bax (2011), cabe preguntarse si esta normalización se produce de la misma manera y en igual medida con cada tecnología específica. La lista de recursos, herramientas, programas y aplicaciones de las que puede disponer cualquier profesor de lenguas es actualmente casi infinita, por ello es necesario que podamos delimitar el uso real que de las TICs están haciendo los profesores, cuáles utilizan más y con qué finalidad.

MÉTODO

El objetivo general del presente estudio piloto es indagar sobre el grado de integración de las TIC por parte del profesorado de lenguas en un contexto universitario. Como objetivos específicos se plantea la resolución de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué recursos TIC y con qué frecuencia recomiendan los profesores utilizar a los alumnos para realizar trabajos académicos escritos?
- ¿Qué recursos TIC utilizan los profesores para realizar trabajos académicos propios y con qué frecuencia?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se recogió información a través de un sondeo individualizado utilizando *Google Forms*. El sondeo se dividió en dos partes. En la primera, se recopilaban los datos sociodemográficos, edad, sexo y asignatura impartida. En la segunda, se incluyeron ítems de elección múltiple y escala Likert. Según el modelo propuesto por Taquez, Rengifo y Mejía (2017), las funciones clave que desarrolla un docente al integrar TIC en su trabajo pueden situarse dentro de cinco dimensiones: la tecnológica, la pedagógica, la de gestión, la social ética y legal, y la dimensión actitudinal.

Centrándonos en la dimensión actitudinal, se hizo un sondeo vinculado a las tres preguntas de investigación. Se contó con la colaboración de 53 profesores y profesoras de lenguas pertenecientes al departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València (UV) y al Departamento de Lingüística Aplicada de la Univesitat Politècnica de València (UPV). La edad media de la muestra es de $48,2 \pm 7,8$ años, con un rango entre 29 y 61 años. El 72% de los respondientes son mujeres.

Una vez obtenidos los resultados se realizó un análisis descriptivo que proporciona los datos estadísticos más relevantes para todas las variables recogidas en el formulario, frecuencias absolutas y relativas, al tratarse de valoraciones en escala categórica.

RESULTADOS

En respuesta a la primera pregunta referente a la frecuencia de recomendación de utilización de las TICs al alumnado, podemos ver en la Figura 1 que el 79,2% de los profesores recomienda a sus alumnos, siempre o casi siempre, la utilización de herramientas y recursos TIC para realizar los trabajos escritos de la asignatura. Sin embargo, todavía encontramos

un porcentaje considerable, casi el 21%, que solo recomiendan su uso alguna vez.

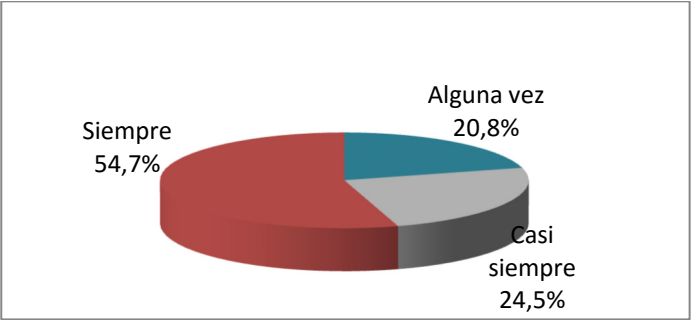


Figura 1. Frecuencia de recomendación de uso de TIC

En cuanto al tipo de herramientas y recursos TIC que suelen recomendar los profesores al alumnado para la realización de trabajos académicos escritos, se puede observar, en la Figura 2, que los diccionarios en línea y los editores/correctores de textos son las herramientas más recomendadas con diferencia. Los diccionarios en línea son recomendados por el 96 %, lo que supone la práctica totalidad del profesorado, y los editores de texto son recomendados por casi el 87%. Observamos, sin embargo, que los correctores de texto o *Grammar checkers* así como los traductores, son mucho menos recomendados ya que bajan su porcentaje a un 49% y a un 43%, respectivamente. La evaluación automatizada, por otra parte, apenas es recomendada, ya que solo el 15% del profesorado recomienda su uso.

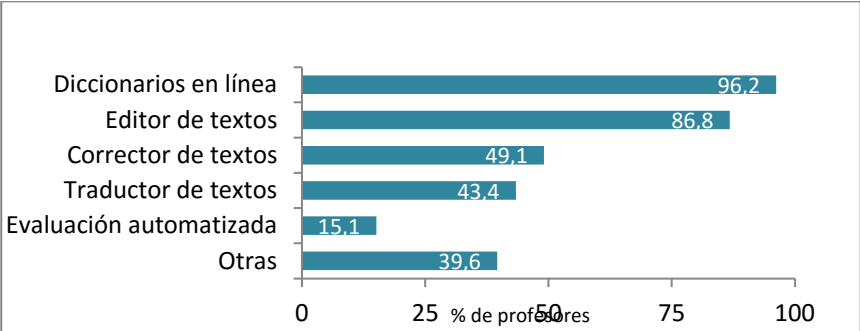


Figura 2. Herramientas TIC más recomendadas por los profesores

La Tabla 1 lista más específicamente las herramientas concretas que se recomiendan con frecuencia. El diccionario online *Wordreference* (39,6%) y el traductor de Google (31,3%) encabezan una larga lista de elementos de la que se muestra un extracto. Entre estas herramientas se encuentran Softcat (16,7%), Optimot (14,6%), Word (12,5%), Linguee (10,4%), y Termcat (10,4%)

TP3.- ESPECIFICAR HERRAMIENTAS CONCRETAS

	N	%
Total	48	100,0%
Wordreference	19	39,6%
Google translator	15	31,3%
Softcatalà	8	16,7%
Optimot	7	14,6%
Word	6	12,5%
AVL	6	12,5%
DNV	5	10,4%
Termcat	5	10,4%
Linguee	5	10,4%
IEC	4	8,3%
DIEC	4	8,3%
Cercaterm	3	6,3%
Salt	3	6,3%
Politrador	3	6,3%
Google Drive	3	6,3%
Corrector de Word	3	6,3%

Tabla 1. Herramientas TIC, específicas recomendadas

En cuanto a la recomendación del uso de teléfonos inteligentes o tabletas, los resultados muestran que solo el 15 % del profesorado lo recomienda siempre, como se puede comprobar en la Figura 2.

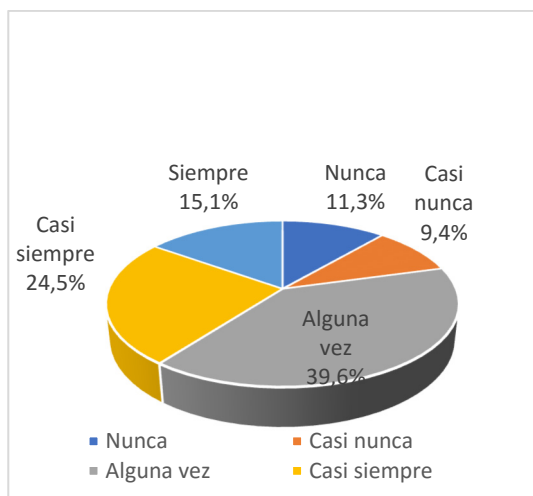


Figura 2. Recomendación de uso de teléfonos inteligentes o tabletas.

El 24,5 % de los profesores recomiendan casi siempre su uso, frente a casi un 40%, que lo hace alguna vez. El 20,7% de los profesores no lo recomienda nunca o casi nunca.

DISCUSIÓN

Si comparamos las herramientas que se recomiendan y las que dicen utilizar los participantes en este estudio con las que se proponen y sobre las que se reporta en diferentes estudios, comprobamos que la mayoría de estas herramientas no son mencionadas por los participantes en esta investigación.

Motteram (2013) recopila una serie de estudios de caso centrados en ejemplos de práctica docente que nos aportan una comprensión amplia de lo que sucede en las aulas de distintos países. Vemos que estos estudios, se centran en experiencias para el desarrollo de las destrezas orales; la comprensión cultural; la telecolaboración; aprendizaje móvil dentro y fuera del aula; la utilización de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS); la utilización de entornos virtuales para apoyar la evaluación de la escritura reflexiva; el desarrollo de la fluidez escrita a través de temas de discusión; la mejora de las presentaciones, y el desarrollo de la destreza oral, entre otros objetivos. Para cada finalidad los profesores que

reportan sus estudios de caso hacen uso principalmente de las siguientes herramientas y recursos: blogs (www.wordpress.com; www.blog-ger.com); wikis (www.pbworks.com; www.wikispaces.com); Second Life; Exposiciones en línea vía Glogster (www.glogster.com); Video conferencias con Whiteboard; PowerPoint; libros interactivos (Adobe Creative Suite); iBook; juegos de móviles; el propio ordenador del profesor; proyector; Skype privado; grupo de Facebook; MP3; Edmodo; Voxopop; Podcasts del estudiante; vídeos de feedback del profesor (www.educations.com); Windows Movie Maker (para Digital Story Telling); teléfonos móviles de los alumnos; herramientas de creación de páginas web. Doodle Kit; cuestionarios y exámenes de gramática en línea; diccionarios en línea; PowerPoint, Google Drive; servidores de vídeo; grabadores de audio y video digitales; Media Player; Windows Movie Maker; tablas de equivalencia; Corpora; LMS, p.ej. Moodle o Blackboard etc.

Comprobamos, por tanto, que existe divergencia entre las prácticas que se proponen para la mejora de la docencia en estos estudios y los resultados aquí obtenidos, referentes a la integración efectiva de las TICs por parte del profesorado de lenguas de los departamentos participantes en el presente trabajo.

Por otra parte, según un estudio realizado por Martínez Rodrigo, Martínez-Cabeza & Martínez-Cabeza Jiménez, (2019) los teléfonos inteligentes son utilizados por el 75% de los alumnos en el aula con la función principal de realizar consultas puntuales de información. Estos dispositivos han sustituido al diccionario tradicional en el aula en titulaciones relacionadas con idiomas, ya que agilizan las consultas que surgen en el desarrollo de las clases. Además, añaden, se aprovecha para acceder a las plataformas específicas de las universidades y recursos que estas ofrecen, tales como la biblioteca etc. Parte del profesorado, atribuye al teléfono móvil un componente motivador en el proceso de aprendizaje y se piensa que con su utilización se propicia un cierto aumento de la atención y concentración del alumnado. Según un estudio realizado por Mangisch y Spinelli (2020), en la Universidad Católica de Cuyo (Argentina), el 50 % de los docentes y el 49 % de los alumnos dicen utilizar los teléfonos inteligentes para hablar y mandar mensajes por *WhatsApp*

y solo el 16% del profesorado dice usarlo para las clases. En este sentido, sí que podemos establecer similitud con este estudio, ya que se percibe que el porcentaje de los docentes que usan aplicaciones y herramientas que podrían contribuir a la utilización de dispositivos dentro de la universidad y el porcentaje de alumnos que declaran usarlos para estudiar es bajo. Este hecho resulta paradójico si consideramos que según un estudio realizado en la Universidad de Navarra (López y Silva, 2016) tres cuartas partes de los estudiantes utilizan dispositivos móviles para tareas asociadas a sus estudios y casi la mitad para tareas específicas de aprendizaje y lo hacen con independencia de los recursos que les preste la Universidad.

CONCLUSIONES

Ante la multitud de opciones disponibles que pueden incorporarse a nuevas propuestas metodológicas, surgen distintos interrogantes como los que han inducido el presente trabajo.

El principal propósito de este estudio ha sido comprobar en qué medida el profesorado de lenguas universitario integra las TICs en su práctica docente. Por otra parte, se ha querido averiguar cuáles son las herramientas, recursos y materiales digitales más utilizados y cuáles los menos. Investigar y aportar datos sobre el uso que de las TICs hace el profesorado es importante no solo para emprender acciones que conducen a un mayor aprovechamiento de estas y ayudar de este modo a la mejora de la docencia, sino también, para favorecer y focalizar las políticas que las universidades podrían seguir en materia de desarrollo tecnológico y digital.

Evaluar el nivel de uso y promoción de las TICs en docentes de una institución de educación superior, se constituye como un tema de debate y reflexión acerca del rol actual que la tecnología tiene en las prácticas educativas. La educación virtual en los últimos años en la universidad se ha ido consolidando muy poco y lentamente (Arkorful y Abaidoo, 2014). En cuanto al uso de los dispositivos móviles, son utilizados de manera habitual y frecuente en la vida cotidiana tanto por el profesorado como por el estudiantado y se está mayoritariamente de acuerdo en que son una herramienta importante fuera del aula y muy

útil para realizar todo tipo de actividades. Algo es seguro, su uso facilita la accesibilidad a la información, videos, bibliografía, y la posibilidad de realizar videoconferencias con quienes se encuentran en otros lugares del país o del mundo. Los teléfonos inteligentes facilitan muchísimas cosas. Entre otras, se pueden hacer grabaciones de presentaciones orales y de la voz de los estudiantes para mejorar la pronunciación, etc. El uso de dispositivos móviles con fines pedagógicos está en sus comienzos y sin duda la práctica docente se verá mejorada y enriquecida con su integración natural en el aula, como sostienen Mangisch y Espinelli (2020). El uso de las TICs, los dispositivos móviles, las redes sociales y los buscadores están configurando nuestra forma de comunicarnos. Por tanto, la utilización de las TICs deberá ser promovida por los propios docentes e investigadores, ya que componen y constituirán los principales canales de acceso a la información y a la innovación. No obstante, estas acciones debieran ir acompañadas de una nueva orientación pedagógica.

Los resultados de este trabajo nos conducen a reflexionar sobre qué tipo de enseñanza y metodología subyace la utilización o rechazo de determinadas TICs. Podemos preguntarnos porqué los diccionarios en línea y editores de texto son recomendados y utilizados por un alto porcentaje de profesores mientras que otras herramientas muy útiles e integradas plenamente en la vida diaria fuera del aula no son recomendadas de igual manera por el profesorado.

Los diccionarios en línea proporcionan autonomía y autosuficiencia a los estudiantes de lenguas, quienes muestran una actitud positiva hacia estos y consideran que es una herramienta para mejorar su dominio de la lengua y al mismo tiempo les motiva. Bax (2003), acertó en su pronóstico cuando vaticinaba que la tecnología se volvería invisible en el aula, tanto para los discentes como para los docentes, y que para que esto ocurriera era necesario que se convirtiera en algo natural, del mismo modo que los materiales tradicionales impresos tales como manuales, libros de texto o diccionarios. Según estos resultados podemos afirmar que sí se ha producido ese proceso de invisibilización de la tecnología, pero solo de aquella que permite continuar utilizando las mismas metodologías que se han venido utilizando en las últimas décadas. La mayoría de los recursos utilizados, según los resultados de esta investigación,

sirven para mecanizar y facilitar tareas no necesariamente innovadoras (diccionarios en línea, editores de texto, correctores de texto y traductores de textos). Percibimos, por tanto, que se trata de una integración de tipo sustitutivo, es decir la tecnología sustituye en estos casos a otras herramientas que se han utilizado para las actividades de aprendizaje y enseñanza de lenguas, pero sin que se produzca un cambio funcional. Como afirman Heift y Vyatkina (2017), la participación del profesorado es crucial, ya que de él depende que se pueda desencadenar, estimular, y orientar las actividades en línea y fuera de línea que conducen a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Según Brandl (2002), la realidad es la siguiente: para los profesores que utilizan un enfoque centrado en el alumno, las TICs son una posible solución a un problema, mientras que para los profesores que prefieren un enfoque más centrado en el profesor, la posición es muy diferente. Como explican Fabry & Higgs, (1997) en Scrimshaw, (2004), para integrar la tecnología en la práctica en el aula de la manera prevista por sus defensores, los profesores deben hacer dos cambios radicales, no solo deben aprender a usar la tecnología, sino que también deben cambiar fundamentalmente la forma en que enseñan. El profesorado debería compartir estrategias, métodos y técnicas de mejores prácticas ya que lo más común suele ser trabajar de manera individual. Es necesario hacer de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas una experiencia enriquecedora, participando en una colaboración real para integrar la tecnología en las aulas de idiomas y crear planes de estudio que utilicen la tecnología para desarrollar habilidades lingüísticas. Las TICs no puede relegarse al mundo fuera del aula. Los teléfonos inteligentes son solo un ejemplo de herramienta con un gran potencial educativo que todos nuestros estudiantes llevan en el bolsillo. También las redes sociales son tendencias tecnológicas que a todos nos son familiares, y se espera de nosotros, como una norma socialmente aceptada, que aprendamos a utilizarlas en nuestras vidas personales. Sin embargo, a menudo se pasa por alto su uso para la enseñanza de idiomas. La preparación tecnológica parece centrarse en aprender a utilizar las TICs existentes en lugar de indagar sobre las formas en que las tecnologías de vanguardia pueden mejorar o revolucionar la enseñanza y el aprendizaje. Desafortunadamente, muchos profesores de idiomas no están familiarizados con el extenso cuerpo de investigación y práctica producida por profesionales en

el campo de la ELAO. Los resultados obtenidos reflejan la necesidad de integrar recursos TIC que propicien el aprendizaje móvil, la interacción y las experiencias sociales. Eso sí, siempre ha de existir una mínima regulación y hay que tener presente que no se trata solo de utilizar e integrar las TICs en el aula sino de saber sacarles partido para proporcionar al estudiantado información de retorno continua y actividades interactivas y personalizadas.

LIMITACIONES DEL PRESENTE TRABAJO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se realizó con la participación de profesorado de la Universitat de València y la Universitat Politècnica de València. Consiguientemente, los resultados pueden no ser representativos del profesorado del resto de universidades de España u otros países. En este estudio se han presentado unos resultados que nos señalan en qué medida el profesorado de lenguas universitario está integrando las TICs en su práctica docente, cuáles son las herramientas, recursos y materiales digitales más y menos utilizados y recomendados a los alumnos. Estos resultados nos conducen ahora a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué motivos subyacen la decisión del profesorado de utilizar unas TICs determinadas y no otras?

Por otra parte, sería interesante comprobar el grado de relación existente entre la percepción y recomendaciones de uso de las TICs por parte del profesorado y la percepción y el uso real que de ellas hace el alumnado. Este estudio piloto nos ofrece resultados significativos y nos indica la necesidad de seguir desarrollando esta línea de investigación y plantear un cuestionario más amplio y con una muestra mayor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAIDOO, N., & ARKORFUL, V. (2014). Adoption and effective integration of ICT in teaching and learning in higher institutions in Ghana. *International Journal of Education and Research*, 2(12), 411-422.
- BALANSKAT, A., BLAMIRE, R & KEFALA, S. (2006). The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. Informe elaborado por European Schoolnet. En el marco European Commission's ICT cluster. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>
- BAX, S (2003) CALL – past, present, and future. *System* 31/1: 13–28.
- BRANDL, K. (2002). The integration of internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher-to student-centred approaches. *Language learning & technology*, 6(3), 87-107.
- BRUCE, B. C. (2009). Ubiquitous learning, ubiquitous computing, and lived experience. University of Illinois Press.
- DOGORITI, E. (2010). Perceptions and attitudes towards web-based ELT
- DOOLY, M. (Ed.). (2008). *Telecollaborative language learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Peter Lang.
- EDUCATIONAL TECHNOLOGY TODAY (2020, January 10). “Ubiquitous learning”. Recuperado de <https://educationaltechnologytoday.com/>.
- EMPIRICA (2006) Benchmarking access and use of ICT in European schools. *Empirica*, European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/information_society/europe/12010/docs/studies/final_report_3.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2010). “Shaping Europe’s digital future”. European e-skills week. <https://preview.tinyurl.com/y23zl2mw>
- EUROPEAN COMMISSION (2012) Digital literacy policies. Digital Agenda for Europe. Available online at: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/>
- FABRY, D. L., & HIGGS, J. R. (1997). Barriers to the effective use of technology in education: Current status. *Journal of educational computing research*, 17(4), 385-395.

- GALAVIS, B. (1998, October). Computers and the EFL class: Their advantages and a possible outcome, the autonomous learner. In *English Teaching Forum* (Vol. 36, No. 4, p. 27). Oct-Dec.
- HEIFT, T., & VYATKINA, N. (2017). Technologies for teaching and learning L2 Grammar. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 26-44.
- JEWELL, M. (2006). Real-world contexts, skills and service learning for secondary school language learners. *Learning languages through technology*. Alexandria, VA: TESOL.
- JONES, V., & JO, J. H. (2004, December). Ubiquitous learning environment: An adaptive teaching system using ubiquitous technology. In *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (Vol. 468, p. 474).
- JORDAN, G. Y DUDENEY, G. (2011). "Whatever happened to CALL". *TESOL-Spain Annual Convention*. Madrid.
- KESSLER, G. (2013). Collaborative language learning in co-constructed participatory culture. *CALICO Journal*, 30, 307– 322.
- KRÜGER, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11(683), 25.
- LÓPEZ-HERNÁNDEZ, F.A., SILVA-PÉREZ, M.M., (2016) "Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior", *Estudios sobre Educación*, Vol.30, (2016), pp. 175-195
- MANGISCH, G. C., & SPINELLI, M. D. R. M. (2020). El uso de dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 201-222.
- MARTÍN MONJE, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 203-212.

- MARTÍNEZ RODRIGO, M. E., MARTÍNEZ-CABEZA LOMBARDO, M. Á., & MARTÍNEZ-CABEZA JIMÉNEZ, J. (2019). Análisis del uso de dispositivos móviles en las aulas universitarias españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 997 a 1013. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1368/51es.html> DOI: 10.4185/RLCS-2019-1368-51
- MOTTERAM, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. British Council.
- NHU, P. T. T., KEONG, T. C., & WAH, L. K. (2018). Exploring teaching English using ICT in Vietnam: The lens of activity theory. *International Journal of Modern Trends in Social Sciences*, 1(3), 15-29.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5).
- SCHOEPP, K., & EROGUL, M. (2001). Turkish EFL students' utilization of information technology outside of the classroom. *TEFL Web Journal*, 1(1), 14.
- SCRIMSHAW, P. (2004). Enabling teachers to make successful use of ICT. Becta. British Educational Communications and Technology Agency. <http://www.becta.org.uk>
- SEIZ ORTIZ, R. (2015). Aprendizaje móvil de lenguas basado en criterios pedagógicos. @ tic. *Revista d' Innovació Educativa*, 15(15), 82-90. DOI: 10.7203/attic.15.6407
- STANFORD UNIVERSITY (2016). Artificial Intelligence and Life in 2030. <https://ai100.stanford.edu/2016-report/executive-summary/>
- STANLEY, G. (2013). Integrating technology into secondary English language teaching. *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council, 45-66. *studies of ICT impact on schools in Europe*.
- TAQUEZ, H., RENGIFO, D., & MEJÍA, D. (2017). Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución de educación superior.

LOS TEXTOS LITERARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA: MANUALES DE ELE Y EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

DR. JACINTO GONZÁLEZ COBAS
Universidad Autónoma de Madrid, España

RESUMEN

Los textos literarios han pasado por diferentes etapas en lo que se refiere a su uso por parte de los diferentes enfoques y métodos que ha habido a lo largo de la Historia. En lo concerniente al enfoque comunicativo, al principio su acogida fue tibia, si bien en la actualidad se apuesta de manera más decidida por ellos. No obstante, aún son bastantes los manuales que no los incluyen en las unidades didácticas, sino en secciones o unidades de carácter diferenciado, como son las reservadas a los materiales complementarios, repasos o autoevaluaciones. Las técnicas de explotación se han diversificado, si bien es cierto que la competencia sociocultural y la interculturalidad aún no están demasiado presentes en la mayoría de los manuales, por lo que se ve limitada su proyección comunicativa.

PALABRAS CLAVE

Enfoque comunicativo, manuales de ELE, metodología, textos literarios.

INTRODUCCIÓN

Los textos literarios han pasado por altibajos en la historia de la enseñanza de idiomas. Así, mientras en el Método Gramática-Traducción gozaron de un protagonismo indiscutible, en los métodos naturales y estructurales fueron desestimados por considerarse alejados de los usos cotidianos de las lenguas y tener poco encaje en el inventario de objetivos perseguidos. En lo que concierne al enfoque comunicativo, la acogida fue inicialmente tibia, si bien progresivamente ha aumentado el interés hacia ellos.

En este trabajo pretendemos comprobar cuál es la situación actual de la literatura a través del análisis de cinco manuales actuales de ELE de orientación comunicativa en sus series completas, dada la importancia de este tipo de recursos en el desarrollo de las clases. En términos más concretos, nuestra meta es averiguar si el tratamiento metodológico dado a los textos literarios incluidos en ellos responde verdaderamente a las premisas del enfoque comunicativo, y si se han producido avances significativos respecto de sus inicios. Se analizan, concretamente, los planteamientos didácticos propuestos para este tipo de textos, a partir de los siguientes parámetros: número de propuestas didácticas realizadas a partir de textos literarios en función de los distintos niveles establecidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, su integración o no en la unidad didáctica y tipo de explotación: lingüística, destrezas, competencia sociocultural e interculturalidad.

1. UNA HISTORIA DE ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

No es el objetivo de esta investigación, pero si hiciésemos un recorrido diacrónico a propósito de la presencia y el uso de los textos literarios en los distintos métodos y enfoques habidos hasta el momento en la enseñanza de idiomas, podríamos considerarlo una historia de encuentros y desencuentros. El Método Gramática-Traducción concedió un claro protagonismo a este tipo de textos, pues tenía como uno de sus objetivos desarrollar la capacidad de traducir textos literarios. Los métodos naturales, sin embargo, se presentaron como antítesis del método anterior, y rechazaron toda práctica docente que pudiera relacionarse con él. Los métodos estructurales también fueron ajenos al empleo del citado tipo

de textos, pues sus partidarios consideraron que la literatura se alejaba de los usos cotidianos de la lengua.

La aparición en escena del enfoque comunicativo, allá por los años 80 del pasado siglo, no supuso modificaciones relevantes en lo concerniente a este aspecto, al menos en un principio. Sí hay textos literarios en los manuales escritos por aquel entonces, pero eran relegados con frecuencia al final de las unidades temáticas (Martín Peris, 2000: 123), y da la sensación de que eran incluidos en ellas para aportar lo que Acquaroni (2008: 292-293) ha catalogado como meros “toques de distinción cultural”.

Millares (2003: 40) alude a algunas de las razones que justifican esa falta de entusiasmo en la acogida de la literatura en el nuevo paradigma: se consideró que los textos literarios eran demasiado artificiosos; que presentaban un nivel de complejidad bastante alto; que muchos de ellos eran demasiado extensos y presentarlos de manera fragmentada introducía en ellos una cierta dosis de adulteración; o que invitaban al tratamiento de cuestiones de índole un tanto especializada.

Tanto es así que Garrido y Montesa presentaron en 1990 una ponencia titulada “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”⁴³⁹, en el marco de la tercera edición de un encuentro académico de gran relevancia: las III Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera⁴⁴⁰. El título de la misma ilustra a la perfección la situación que atravesaba la literatura en los inicios del enfoque comunicativo, pero estos autores no solo defendían en ella la necesidad de recuperar los textos literarios, sino de evitar el mal uso que, según su punto de vista, se estaba

⁴³⁹ Esta ponencia fue publicada en las actas correspondientes, pero también puede accederse a ella a través de Miquel y Sans (2010), que es como nosotros hemos accedido a las mismas.

⁴⁴⁰ Miquel y Sans (2010: 5) ponen de manifiesto la importancia y el alcance de estas Jornadas: “Las Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera de las Navas del Marqués –1986, 1987, 1988 y 1990– constituyeron una de las gestas más cruciales para la batalla de convertir las prolijas y difuminadas clases de español que se daban tanto por el mundo como en el interior de nuestro país en lo que actualmente conocemos como ELE”.

haciendo de ellos en algunos de los manuales de la época que sí los habían incluido en sus páginas:

[...] los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como tales textos literarios. Son soportes de otras explotaciones didácticas y se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos. Por otra parte, no usarlos como lo que son ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo del mundo que toda literatura propone en una cultura específica (Garrido y Montesa, 2010 [1990]: 388).

Y llegan a afirmar (*ibid.*, 388) que son utilizados “para desarrollos fundamentalmente gramaticales, sin tener[se] en cuenta para nada las posibilidades de rendimiento en un marco más amplio, dentro de la propia serie o de la misma serie en relación con otros parámetros más amplios que remitan al horizonte cultural al que nos hemos referido”.

En los últimos años ha ido creciendo el número de autores que refrendan el uso de textos literarios⁴⁴¹, si bien ello no significa necesariamente que esta situación se haya trasladado a las clases o que en la actualidad se haga un aprovechamiento óptimo de los mismos; ni siquiera implica que ese respaldo se haya traducido en un nivel significativo de representatividad en los manuales respecto de otros tipos de textos.

2. EL PARADIGMA COMUNICATIVO

Con el surgimiento del enfoque comunicativo se producen cambios sustanciales en la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje de un idioma y en la consideración de los aspectos a los que hay que prestar atención en las aulas. La ruptura respecto de las metodologías anteriores es tan pronunciada que el Instituto Cervantes conmemoró en el año 2009 el 25 aniversario de ELE, al considerar como fecha de referencia la adopción en España de los postulados comunicativos.

⁴⁴¹ Entre otros, Garrido y Montesa (2010 [1990]), Sitman y Lerner (1996), Acquaroni (1997, 2008), Martínez Sallés (1999), Martín Peris (2000), Sanz Pastor (2000), Millares (2003), Albaladejo (2007), González Cobas y Herrero Sanz (2009), González Cobas (2014, 2019), Serradilla Castaño y González Cobas (2017) o Lanseros Sánchez y Sánchez García (2018).

A continuación presentamos algunas de las premisas en que se fundamenta el nuevo modelo:

1. El objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa.
2. Se postula la integración de las destrezas, porque es lo que más se asemeja a la realidad.
3. La interacción oral desempeña un papel muy relevante en el desarrollo de las clases, no solo por su importancia en la sociedad actual, sino porque cobra protagonismo como destreza procedimental, a partir de la cual los estudiantes se comunican al encarar la realización de ejercicios de índole diversa.
4. Se requiere del alumno una participación activa en clase.
5. Se utilizan materiales auténticos o *realia*.
6. La motivación del alumnado es un asunto que cobra mucha importancia.
7. En el aula se ponen en práctica ejercicios con una casuística muy variada, entre otras razones para evitar la monotonía, simular la realidad comunicativa y abarcar diferentes estilos de aprendizaje.
8. La gramática y el léxico no constituyen un fin en sí mismos, sino que son medios en los que se asientan las funciones comunicativas.
9. El tratamiento de la gramática es, al menos en gran parte, de carácter inductivo, en busca de una implicación real del estudiante en la construcción de su propio conocimiento (constructivismo).

En cuanto al componente cultural, en el *MCER*, de clara orientación comunicativa y cuyo papel es clave en cuestiones metodológicas y en el diseño y la elaboración de manuales, se alude al conocimiento sociocultural y a la consciencia intercultural, ligados a las competencias

comunicativas. En el *Diccionario de términos clave de ELE* hay una cita al respecto que reproducimos aquí por su claridad⁴⁴²:

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que –a su vez– se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

La literatura aparece ligada concretamente a los “Usos estéticos de la lengua” y, si bien su tratamiento no es precisamente extenso, se alude en esa parte a la importancia de aquella en lo referente a la herencia cultural europea.

La importancia de la cultura y del componente intercultural en el enfoque comunicativo queda de manifiesto en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, pues hay en él un apartado (el número 10) dedicado a los “Referentes culturales”; otro (el 11), a los “Saberes y comportamientos socioculturales”; y otro (el 12), a las “Habilidades y actitudes interculturales”. El primero de ellos incluye un subapartado titulado “Productos y creaciones culturales”, que contiene, a su vez, una sección llamada “Literatura y pensamiento”, en donde se imbrica claramente la literatura con la competencia sociocultural.

Por su parte, la interculturalidad está presente en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, documento confeccionado por el Instituto Cervantes para dar cuenta de las ocho competencias que deben desarrollar, en un principio, los profesores de esta institución, pero que puede servir como referencia general para los docentes de ELE. Se plantea que el profesor debe facilitar la comunicación intercultural, lo cual supone “implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural”, “adaptarse a las culturas del entorno”, “fomentar

⁴⁴² Entrada: *competencia comunicativa*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3j2uhvz>.

el diálogo intercultural” y “promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural”⁴⁴³.

Siendo estas y las anteriores algunas de las premisas que fundamentan el enfoque comunicativo, y dada la impronta del *MCER* y el *PCIC* en los manuales de ELE, cabe preguntarse si se aplican convenientemente en ellos en lo referido a los textos literarios, sobre todo si se tiene en cuenta lo que sucedió en los albores del paradigma comunicativo. Recordemos que ya Garrido y Montesa abogaron en 1990 por superar los marcos didácticos tenidos en cuenta en los primeros años del enfoque comunicativo para la explotación de textos literarios, y ponerlos en relación con planteamientos de índole cultural y superar los meramente lingüísticos⁴⁴⁴.

3. ANÁLISIS DE MANUALES

La razón que lleva a muchos investigadores a analizar los manuales de uno u otro idioma reside en el peso que estos tienen en el día a día de las aulas. Lo cierto es que el hecho de que determinados contenidos figuren o no en sus páginas determina, en no pocos casos, que estos sean o no tratados en clase. Además, la inclusión de ciertos recursos y actividades no deja de constituir una propuesta concreta de contenidos, ejercicios y procedimientos, pero también una apuesta metodológica específica. Por ello hemos decidido abordar el análisis de cinco métodos de orientación comunicativa de autores y editoriales diversos en sus series completas (hemos excluido los cuadernos de ejercicios) y comprobar tanto cuál es el peso y la relevancia que tienen en ellos los textos literarios como cuáles son las formas sugeridas para explotarlos. Se trata de *Agencia ELE* (de la editorial SGEL), *Bitácora nueva edición* (ed.: Difusión), *ELE Actual* (ed.: SM), *En acción* (ed.: Enclave-ELE) y *Nuevo Español en marcha* (ed.: SGEL).

⁴⁴³ Dirección web de la que proceden las citas: <https://tinyurl.com/y5yhcbjn>.

⁴⁴⁴ *Vid.* apartado 2.

3.1. PARÁMETROS DE ANÁLISIS

Hemos puesto el foco en los siguientes aspectos:

1. NÚMERO DE PROPUESTAS UNITARIAS A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS. No nos referimos al número de textos literarios, sino al de propuestas unitarias, porque no son pocos los casos en los que tres textos (a veces muy breves [por ejemplo, microrrelatos]) forman parte de una misma explotación didáctica. Si consideramos la suma total de textos literarios que figuran en un determinado manual, la cifra puede resultar demasiado abultada respecto de la realidad que representa y, por tanto, engañosa. En cualquier caso, para nosotros esta es una aproximación cuantitativa no necesariamente determinante a la hora de juzgar si realmente se concede o no importancia a la literatura. Los datos registrados a propósito de diversos niveles de referencia sí pueden resultar más significativos.
2. INTEGRACIÓN O NO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA. Nuestro deseo es saber si los textos literarios en cuestión forman parte de las unidades didácticas propuestas por cada manual o están ubicados en otro tipo de unidades o secciones: *Autoevaluación, Repaso, Materiales complementarios...*
3. TIPO DE EXPLOTACIÓN. Pretendemos averiguar, si es el caso, cuáles son las destrezas que son objeto de explotación en la citada clase de textos y si hay integración o no entre (algunas de) ellas. También si hay explotación lingüística y si se atiende o no a las competencias sociocultural e intercultural.

3.1.1. Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios

a) *Agencia ELE*

A1	0
A2	0
B1	1
B2.1	0
B2.2	5

b) *Bitácora nueva edición*

A1	0
A2	1
B1	2
B2	4

c) *ELE actual*

A1	0
A2	0
B1	12
B2	11

d) *En acción*

A1	0
A2	0
B1	3
B2	3
C1	8

e) *Nuevo español en marcha*

A1	0
A2	0
B1	1
B2	5

Los datos muestran que probablemente ningún manual considera oportuna la inclusión de textos literarios en el nivel A1, y tan solo *Bitácora nueva edición* apuesta por su inclusión (con una explotación) en el nivel A2. Da la sensación de que se considera que los textos literarios son demasiado complejos para ser tratados en los niveles iniciales del aprendizaje. Por otro lado, el B2 es el que está más ampliamente representado, excepto en el caso de *En acción*, que es el único que llega hasta el C1 y es ahí donde los concentra mayoritariamente.

3.1.2. Integración (o no) en la unidad didáctica

Que las actividades propuestas a partir de una serie de textos literarios formen o no parte de las unidades didácticas en las que está dividido el manual no es una cuestión menor, sino que se trata de decisiones metodológicas que pueden afectar al desarrollo de las clases. Consideramos que su aparición dentro de las unidades hace mucho más probable su explotación en el aula que si se halla en secciones o unidades ajenas a estas, como pueden ser las que muchos manuales dedican a los materiales de carácter complementario, repasos o a las autoevaluaciones. También creemos que su inclusión en las unidades didácticas, con el protagonismo que se concede a los textos ahí incluidos, es una apuesta metodológica mucho más firme que la de situarlos fuera de ellas o en secciones o unidades un tanto diferenciadas, aunque se haga en una proporción mayor.

a) *Agencia ELE*

Nivel	Número de propuestas incluidas plenamente en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
B1	1	0
B2.2	1	4 (sección <i>ConTextos</i> ⁴⁴⁵)

⁴⁴⁵ La sección *ConTextos* se halla formalmente separada de las unidades didácticas (está situada tras todas ellas) y está conformada, tal y como se señala en *Agencia ELE 6* (parte introductoria), por “textos adicionales para mejorar la comprensión lectora” (el subrayado es nuestro).

b) *Bitácora nueva edición*

Nivel	Número de propuestas incluidas en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
A2	1	0
B1	2	0
B2	4	0

c) *ELE actual*

Nivel	Número de propuestas incluidas en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
B1	4	8 (1 en la sección <i>Repaso 2</i> ⁴⁴⁶ y 7 en la sección <i>Materiales complementarios</i> ⁴⁴⁷)
B2	4	7 (1 en la sección <i>Repaso 1</i> ; 2 en la sección <i>Repaso 2</i> ; 1 en la sección <i>Además</i> ⁴⁴⁸ ; 2 en la sección <i>Materiales complementarios</i>); y 1 en la sección <i>Repaso 3</i>)

⁴⁴⁶ En este manual hay una unidad de repaso cada cuatro unidades didácticas.

⁴⁴⁷ “Las propuestas didácticas incluidas en la sección *Materiales complementarios* constituyen un auténtico banco de actividades extra. Aportan más variedad, innovación y calidad didáctica al programa; ayudan a centrar más el curso en el alumno y facilitan la flexibilidad del profesor, quien podrá decidir cuál es la actividad adecuada y el momento apropiado para realizarla una vez que haya detectado necesidades específicas de sus alumnos” (*Ele Actual B1*, pág. 5) (el subrayado es nuestro).

⁴⁴⁸ “*Ele Actual B2* proporciona también en cada lección una sección de dos páginas [*Además...*] en la que se complementa y enriquece la base lingüística y funcional aportada en la lección. En ella se abordan contenidos específicos de nivel avanzado para poder cubrir mejor diversos programas lingüísticos y satisfacer las necesidades de los distintos alumnos. El tratamiento que reciben es exhaustivo, atractivo y facilitador, mediante secuencias de actividades de un elevado nivel didáctico” (*Ele Actual B2*, pág. 5) (el subrayado es nuestro).

d) *En acción*

Nivel	Número de propuestas incluidas en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
B1	3	0
B2	3	0
C1	5	3 (1 en la sección <i>Repaso 1</i> ⁴⁴⁹ ; 1 en la sección <i>Repaso 2</i> ; 1 en la sección <i>Mundo latino</i> ⁴⁵⁰)

e) *Nuevo Español en marcha*

Nivel	Número de propuestas incluidas en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
B1	1	0
B2	3	2 (en la sección <i>Autoevaluación</i> ⁴⁵¹)

Las cifras anteriores permiten afirmar que solo uno de los cinco manuales analizados (*Bitácora nueva edición*) sitúa los textos literarios en todos los niveles en las diversas unidades didácticas de las que está constituido. Parece que la tendencia a situar los textos literarios al final de las unidades didácticas o en secciones o unidades diferenciadas aún es bastante pronunciada, veintiún años después de lo señalado al respecto por

⁴⁴⁹ En este manual hay una unidad de repaso cada tres unidades didácticas.

⁴⁵⁰ Las unidades de repaso incluyen las secciones *Mi portfolio de español* y la revista *Mundo Latino*. La segunda, que es la que nos interesa, "recoge cuatro textos sobre los temas desarrollados en las unidades y propone una serie de preguntas de comprensión para su explotación" (*En acción 4*, pág. 10) (el subrayado es nuestro).

⁴⁵¹ "Actividades destinadas a recapitular y consolidar los objetivos de la unidad. Se incluye un test con el que el alumno podrá evaluar su progreso según los descriptores del Portfolio europeo de las lenguas" (*Nuevo Español en marcha B2*, pág. 2).

Martín Peris (2000: 123), uno de los autores, por cierto, de *Bitácora nueva edición*:

Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa -unidad didáctica- o final del curso -últimos libros del manual-) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo.

3.1.3. Tipo de explotación

Nos centramos a continuación en las explotaciones de textos literarios a partir de los siguientes parámetros: explotación lingüística, destrezas, competencia sociocultural e interculturalidad.

3.1.3.1. Explotación lingüística

En primer lugar, nos ocupamos de comprobar si los textos literarios actuales limitan su explotación a actividades de índole lingüística, tal y como afirmaban que sucedía Garrido y Montesa en su ponencia de 1990⁴⁵². Precisaban algunas cuestiones referidas al rendimiento que se obtenía de ellos en los manuales de entonces (*op. cit.*, 388) en los siguientes términos:

Normalmente se parte de una comprensión general del fragmento para pasar a aplicar una batería de ejercicios del tipo: 1. Explicación de significados. / 2. Sinónimos. / 3. Antónimos. / 4. Formación de oraciones. / 5. Ejercicios de reafirmación del significado. / 6. Ejercicios parafrásticos de significado. / 7. Sustitución de unidades en una cadena de funciones variables.

Estos son los rendimientos que se obtienen del texto literario y, en consecuencia, es difícil encontrar más claros ejemplos de la utilización de los textos como pretextos [...].

Nuestros datos indican que, en lo relativo a este aspecto, sí parece que ha habido cierto cambio de tendencia, pues tan solo *Nuevo Español en marcha B1* y *B2* registran casos de explotación meramente lingüística:

⁴⁵² Vid. apartado 2.

- Nuevo Español en marcha B1: 1 caso de 1 (100 %).
- Nuevo Español en marcha B2: 3 casos de 5 (60 %), 2 de gramática y 1 de léxico.

La explotación que figura en el nivel B1 alude únicamente a la puntuación, pues se trata de puntuar adecuadamente el texto en cuestión; en el B2 se pide en uno de los casos (*Autoevaluación* situada tras la Unidad 4) que se rellenen con artículos los espacios dejados en el texto; en otro (Unidad 12), que se busquen en el diccionario ciertas palabras y después se localicen en el texto adjetivos con ciertos significados; y en el último (*Autoevaluación* situada tras la Unidad 12), que se complete una serie de huecos con los tiempos verbales adecuados.

En cuanto al resto de manuales, también presentan en ocasiones explotaciones de carácter lingüístico, si bien lo hacen junto a otras actividades. En cualquier caso, merece la pena comprobar en qué medida, en estos otros manuales, lo lingüístico cobra relevancia o no de manera explícita:

a) *Agencia ELE*

Nivel	Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios	Número de casos de explotación lingüística	Área de explotación
B1	1	1	gramática
B2.2	5	2	léxico en las dos propuestas

b) *Bitácora nueva edición*

Nivel	Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios	Número de casos de explotación lingüística	Área de explotación
A2	1	1	Gramática y entonación
B1	2	2	Gramática en ambos casos
B2	4	3	Léxico en los tres casos

c) *Ele Actual*

Nivel	Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios	Número de casos de explotación lingüística	Área de explotación
B1	12	8	- Léxico: 5 casos - Gramática: 2 - Pronunciación y entonación: 1
B2	11	11	- Léxico: 7 casos - Gramática: 1 - Léxico y gramática: 1 - Pronunciación y entonación: 1 - Pronunciación y gramática: 1

d) *En acción*

Nivel	Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios	Número de casos de explotación lingüística	Área de explotación
B1	3	0	-----
B2	3	1	Léxico
C1	8	1	Gramática

Puede comprobarse que léxico y gramática están bastante compensados en *Agencia ELE*, *Bitácora nueva edición*, *En acción* y *Nuevo Español en marcha B2*; en *Ele Actual*, sin embargo, predominan claramente los ejercicios de léxico. En cuanto a las actividades sobre pronunciación y entonación, están mucho más limitadas, y la explotación de la puntuación es absolutamente testimonial, al registrarse un solo caso, concretamente en *Nuevo Español en marcha B1*.

Con respecto a los ejercicios a partir de los cuales se explota el léxico en actividades con textos literarios en estos manuales, encontramos la siguiente casuística:

1. Sinónimos.

2. Compleción de huecos.
3. Deducción de significados.
4. Paráfrasis.
5. Relaciona (de unidades léxicas o de unidades léxicas e imágenes).
6. Selección de significados.
7. Búsqueda de derivados.
8. Búsqueda de palabras con un determinado significado.
9. Búsqueda de significados en un diccionario.

En lo que concierne a la gramática, las actividades muestran la siguiente tipología:

1. Compleción de huecos con formas verbales.
2. Repaso de formas verbales.
3. Búsqueda de construcciones gramaticales en un texto.
4. Conversión de estilo indirecto en directo.
5. Discriminación de tiempos verbales.
6. Deducción de reglas gramaticales.
7. Práctica de situaciones comunicativas que llevan asociadas determinadas construcciones gramaticales.

Sobre los ejercicios de pronunciación, entonación y puntuación, los incluimos en un mismo listado, dada su escaso número de apariciones:

1. Recitación de un poema.
2. Escucha de un poema prestando especial atención a la entonación, a las pausas y al ritmo.
3. Imitación de la entonación de una grabación.
4. Puntuación de un texto.

No cabe duda de que la tipología de explotaciones lingüísticas se ha enriquecido respecto de la situación descrita por Garrido y Montesa en 1990. Algunas de ellas entroncan con prácticas pedagógicas desarrolladas hace tiempo (compleción de huecos, imitación...), si bien la deducción de reglas gramaticales o de significados se relaciona con una búsqueda de mayor implicación y autonomía por parte del estudiantado, en consonancia clara con los postulados por los que aboga el enfoque comunicativo, así como la práctica de situaciones comunicativas que llevan asociadas determinadas construcciones gramaticales, en donde la

gramática y el léxico se ponen claramente al servicio de la comunicación. El aprovechamiento de tipologías de ejercicios provenientes de otros métodos o enfoques redundante en una amplia variedad de actividades, premisa básica de la metodología comunicativa⁴⁵³.

Por otro lado, lo habitual es que, en contraste con los datos aportados por Garrido y Montesa (2010 [1990]), la explotación lingüística (cuando la hay) aparezca acompañada de propuestas didácticas de desarrollo de una o varias destrezas.

3.1.3.2. Destrezas

A continuación recogemos el repertorio de destrezas que se trabajan en las diversas explotaciones didácticas de textos literarios de los diferentes manuales analizados⁴⁵⁴.

a) *Agencia ELE*

Nivel	Localización	Destrezas
B1	Unidad 10	IO, CL, EE, CA, EO
B2.2	Unidad 6	CL, EE, IO
B2.2	Sección <i>ConTextos nº 4</i>	CA, CL, IO
B2.2	Sección <i>ConTextos nº 5</i>	CL, IO
B2.2	Sección <i>ConTextos nº 6</i>	CL, EE
B2.2	Sección <i>ConTextos nº 8</i>	CL, IO

- Recuento por número de destrezas:
 - 2 destrezas: 3 actividades
 - 3 destrezas: 2
 - 5 destrezas: 1

b) *Bitácora nueva edición*

Nivel	Localización	Destrezas
A2	Unidad 3	CL, IO, CA

⁴⁵³ Vid. apartado 3.

⁴⁵⁴ Para interpretar adecuadamente esta parte debe atenderse a las siguientes claves: CL = comprensión lectora; CA = comprensión auditiva; CAV = comprensión audiovisual; IO = interacción oral; EO = expresión oral; y EE = expresión escrita.

B1	Unidad 4	CL, IO
B1	Unidad 4	CL, IO, CA
B2	Unidad 1	CL, CAV, IO
B2	Unidad 1	CL, IO, CA, EE
B2	Unidad 7	CL, IO, EO, EE
B2	Unidad 8	CL, IO, CA

- Recuento por número de destrezas:

- 2 destrezas: 1 actividad
- 3 destrezas: 4
- 4 destrezas: 2

c) *Ele Actual*

Nivel	Localización	Destrezas
B1	Unidad 1 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, EO
B1	Unidad 2	CL, IO
B1	Unidad 3	CL, IO
B1	Unidad 4 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL
B1	Unidad 5	CL, IO
B1	Unidad 5 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, IO
B1	Unidad 6 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, EE
B1	<i>Repaso 2</i>	CL
B1	Unidad 10 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, IO
B1	Unidad 10 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, EE, IO
B1	Unidad 11 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL
B1	Unidad 12	CL
B2	Unidad 1	CL

B2	Unidad 1 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, EE
B2	<i>Repaso 1</i>	CL, IO
B2	Unidad 5	CL, IO
B2	Unidad 8 (sección <i>Además</i>)	CL, IO
B2	Unidad 8	CL, IO
B2	<i>Repaso 2</i>	CL, IO
B2	<i>Repaso 2</i>	CL, CA, IO
B2	Unidad 12	CL
B2	Unidad 12 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, IO
B2	<i>Repaso 3</i>	CL

- Recuento por número de destrezas:
 - 1 destreza: 7 actividades
 - 2 destrezas: 14
 - 3 destrezas: 2

d) *En acción*

Nivel	Localización	Destrezas
B1	Unidad 7	CL, IO
B1	Unidad 11	CL, IO
B1	Unidad 12	IO, CL
B2	Unidad 2	IO, CL
B2	Unidad 2	CL, IO
B2	Unidad 2	CL, EE, IO
C1	Unidad 1	CL, EE, IO
C1	<i>Repaso 1</i>	CL, IO
C1	<i>Repaso 2</i>	CL, IO
C1	Unidad 7	CL
C1	Unidad 7	CL, EE, CA
C1	Unidad 7	CL, IO, EE
C1	Unidad 8	CL, IO
C1	<i>Mundo latino nº 3</i>	CL, IO, EE

- Recuento por número de destrezas:

- 1 destreza: 1 actividad
- 2 destrezas: 8
- 3 destrezas: 5

e) *Nuevo Español en marcha*

Nivel	Localización	Destrezas
B1	Unidad 4	-----
B2	Unidad 4	CL, CA, IO
B2	Autoevaluación (tras la Unidad 4)	-----
B2	Unidad 8	CL
B2	Unidad 12	IO, CL
B2	Autoevaluación (tras la Unidad 12)	-----

- Recuento por número de destrezas:
 - 0 destrezas: 3 actividades
 - 1 destreza: 1
 - 2 destrezas: 1
 - 3 destrezas: 1

Puede comprobarse que tanto en *Agencia ELE* como en *ELE Actual* predominan las actividades en las que se practican dos destrezas; en *Bitácora nueva edición* y *En acción*, las de tres; y en *Nuevo Español en marcha* existe una distribución equitativa entre las explotaciones de una, dos o tres destrezas (una actividad de cada una de estas situaciones). También es relevante que solo hay dos explotaciones de cuatro destrezas y, además, en un mismo manual: *Bitácora nueva edición B2*; y solo hay una explotación de cinco destrezas, que cabe ubicar en *Agencia ELE B1*. Por otro lado, únicamente hay un manual (*Nuevo Español en marcha B1 y B2*) en los que hay casos en que no se aprovechan los textos literarios para desarrollar ninguna destreza. Sucede en la única actividad con textos literarios que aparece en el nivel B1, y en dos actividades (de cinco) en el nivel B2.

Por otro lado, la comprensión lectora está presente en todos los casos en que hay explotación de destrezas (53), seguida de la interacción oral (39), muy presente en los procesos de realización de tareas en parejas y

grupos y también en la exposición de los resultados de las mismas en la dinámica grupo-clase. A bastante distancia se encuentran la expresión escrita (13), la comprensión auditiva (9), la expresión oral (3) y la comprensión audiovisual (1).

Todos estos datos dibujan un escenario en el que las destrezas desempeñan un papel muy importante en la explotación de los textos literarios, y también su integración, como cabría esperar en un marco comunicativo y un enfoque orientado a la acción, en el que el aprendiente es un agente social que se enfrenta a la realización de tareas diversas en circunstancias y entornos distintos.

Por otro lado, si manejamos estos datos en términos globales, obtenemos los siguientes resultados:

- Recuento general por número de destrezas:
 - 0 destrezas: 3 actividades (todas en el mismo manual: *Nuevo Español en marcha*)
 - 1 destreza: 9 (7 en el mismo manual: *Ele Actual*)
 - 2 destrezas: 27
 - 3 destrezas: 14
 - 4 destrezas: 2
 - 5 destrezas: 1

El panorama descrito permite confirmar que son mayoritarias las explotaciones de dos y tres destrezas, y que las que giran en torno a una, cuatro o cinco actividades de la lengua aparecen en menor proporción. Y no es corriente que a partir de textos literarios no se proponga el desarrollo de ninguna destreza, pues tan solo sucede en un manual.

□1.□□ Competencia sociocultural e interculturalidad

Comprobábamos en páginas anteriores la importancia que la competencia sociocultural y la interculturalidad cobran en documentos de referencia como el *MCER*, el *PCIC* y *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. También cómo Garrido y Montesa (2010 [1990]) defendían un mayor rendimiento para los textos literarios del que se les había dado hasta principios de la década de los 90, por las enormes posibilidades que ofrecen dichos textos en lo relativo a la

dimensión cultural. Estamos plenamente de acuerdo con esta consideración: ofrecen un sinfín de posibilidades en esos ámbitos, y probablemente la explotación (inter)cultural que pueda hacerse de ellos esté más justificada que con otros tipos de textos y resulte incluso más fluida. No hacerlo supone, creemos, una merma de la proyección comunicativa que despliegan, por no atenderse, al menos en parte, a los contenidos que incluyen tanto implícita como explícitamente. Por ello hemos optado por comprobar cuáles de los manuales analizados se acogen a estas premisas y dan a la literatura un papel relevante en lo concerniente al componente sociocultural e intercultural.

a) *Agencia ELE*

Nivel	Localización	Explotación socio-cultural	Explotación intercultural
B1	Unidad 10	Sí	No
B2.2	Unidad 6	No	No
B2.2	Sección <i>ConTextos</i> nº 4	Sí	No
B2.2	Sección <i>ConTextos</i> nº 5	Sí	Sí
B2.2	Sección <i>ConTextos</i> nº 6	Sí	No
B2.2	Sección <i>ConTextos</i> nº 8	Sí	No

b) *Bitácora nueva edición*

Nivel	Localización	Explotación socio-cultural	Explotación intercultural
A2	Unidad 3	Sí	No
B1	Unidad 4	Sí	Sí
B1	Unidad 4	No	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Unidad 7	Sí	No
B2	Unidad 8	Sí	Sí

c) *Ele Actual*

Nivel	Localización	Explotación socio-cultural	Explotación intercultural
B1	Unidad 1 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 2	No	No
B1	Unidad 3	No	No
B1	Unidad 4 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 5	No	No
B1	Unidad 5 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 6 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Repaso 2	No	No
B1	Unidad 10 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 10 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 11 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 12	No	No
B2	Unidad 1	No	No

B2	Unidad 1 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B2	<i>Repaso 1</i>	No	No
B2	Unidad 5	No	No
B2	Unidad 8 (sección <i>Además</i>)	No	No
B2	Unidad 8	No	No
B2	<i>Repaso 2</i>	Sí	No
B2	<i>Repaso 2</i>	No	No
B2	Unidad 12	Sí	No
B2	Unidad 12 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B2	<i>Repaso 3</i>	No	No

d) *En acción*

Nivel	Localización	Explotación sociocultural	Explotación intercultural
B1	Unidad 7	No	No
B1	Unidad 11	No	No
B1	Unidad 12	No	No
B2	Unidad 2	No	No
B2	Unidad 2	No	No
B2	Unidad 2	No	No
C1	Unidad 1	No	No
C1	<i>Repaso 1</i>	No	No
C1	<i>Repaso 2</i>	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 8	No	No
C1	<i>Mundo latino nº 3</i>	No	No

e) *Nuevo Español en marcha*

Nivel	Localización	Explotación sociocultural	Explotación intercultural
B1	Unidad 4	No	No
B2	Unidad 4	Sí	No
B2	<i>Autoevaluación (tras la Unidad 4)</i>	No	No

B2	Unidad 8	No	No
B2	Unidad 12	Sí	No
B2	<i>Autoevaluación (tras la Unidad 12)</i>	No	No

Los datos muestran que, en general, ni la competencia sociocultural ni la interculturalidad cobran el protagonismo que cabría esperar en el tipo de textos que nos ocupa, que, sin embargo, nadie dudaría en relacionar con la cultura producida en una determinada lengua. En lo referente a la primera, tan solo *Agencia ELE* y *Bitácora nueva edición* la incluyen con cierta frecuencia en sus respectivas explotaciones, mientras que en *Ele Actual* y *Nuevo Español en marcha* son pocos los casos en que este hecho tiene lugar. *En acción* no acoge ninguna actividad de esta naturaleza.

La tipología de ejercicios y de temas detectados en relación con la citada competencia son los siguientes:

1. Comentarios de lectores sobre libros.
2. Definiciones de cierto género.
3. Características de un determinado género.
4. Biografías de autores.
5. Orígenes de un determinado género.
6. Búsqueda de información sobre un escritor en Internet.
7. Preguntas sobre el conocimiento de los aprendientes acerca de determinados autores.
8. Escucha de un audio relacionado con el tema tratado en el texto literario.

En cuanto a la interculturalidad, apenas encuentra eco en los manuales analizados, a pesar de que la interrelación de culturas puede ser un factor importante de motivación para el alumnado. Solo *Agencia ELE* y *Bitácora nueva edición* introducen algunas explotaciones en sus páginas: una en la que se pregunta sobre la existencia o no de textos parecidos a las greguerías en sus respectivas lenguas maternas (*Agencia ELE B2.2*); otra en la que se pide a los discentes que narren cuentos populares propios de sus culturas de origen (*Bitácora nueva edición B1*); y otra en la que se pregunta a los estudiantes si en sus culturas se celebran fiestas parecidas

a las recogidas en el texto literario en cuestión (*Bitácora nueva edición B2*).

4. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo nos hemos ocupado de averiguar en qué medida la explotación de textos literarios ha experimentado cierta evolución respecto de los albores del enfoque comunicativo. Para ello hemos tenido en cuenta las manifestaciones de Garrido y Montesa realizadas en el año 1990 a propósito de los manuales publicados en aquella época, y también las de Martín Peris en su trabajo del año 2000. Aquellos aludían a las explotaciones extraordinariamente limitadas de los textos literarios (casi exclusivamente gramaticales), lo cual les impulsaba a hablar del uso de textos como pretextos. Martín Peris (2000), por su parte, constataba que se habían producido avances en el tratamiento de los textos literarios, lo cual se traducía, por ejemplo, en una mayor integración en las unidades didácticas que la que había habido anteriormente, si bien aquellos estaban situados normalmente al final de las mismas o formaban parte de las fases finales del aprendizaje.

Nosotros hemos analizado si en los manuales actuales de ELE (la muestra está constituida por cinco series completas con una orientación comunicativa) los textos literarios están integrados realmente en las unidades didácticas; si hay casos de explotación meramente lingüística; si hay explotación de destrezas, tal y como cabría esperar en el marco comunicativo vigente; y si hay actividades en las que se desarrollan la competencia sociocultural y la interculturalidad, dadas las posibilidades que brindan estos textos en lo referente a estas dos cuestiones.

Los resultados de nuestras indagaciones son los siguientes:

1. Partimos del hecho de que constituye una apuesta metodológica más firme situar los textos literarios en las diversas unidades didácticas del manual que hacerlo en otras secciones o unidades de carácter complementario, aunque sea en un número mayor. Aun así, no son pocos los manuales que asumen esta última forma de actuación; en realidad, *Bitácora nueva edición* es el

- único, de entre los analizados, que acoge todos los textos literarios en sus respectivas unidades didácticas.
2. Los manuales optan por introducir en sus páginas los textos literarios a partir del nivel B1, y tan solo un manual adelanta su inclusión (con una explotación) al nivel A2: *Bitácora nueva edición*.
 3. En términos generales, es habitual la explotación de destrezas (generalmente dos o tres) a partir de textos literarios, y resultan esporádicas, frente a los primeros años del enfoque comunicativo, las explotaciones meramente lingüísticas. Por otro lado, las técnicas de explotación también se han diversificado respecto de aquel momento, utilizándose planteamientos procedentes de métodos y enfoques diversos, que se conjugan con los de índole comunicativa.
 4. Sorprendentemente, y a pesar de la importancia que se concede en la actualidad a la competencia sociocultural y a la interculturalidad, en tres de los manuales analizados (*Ele Actual*, *En acción* y *Nuevo Español en marcha*) las explotaciones en torno a estos dos aspectos aún distan de alcanzar proporciones notables y, en no pocos casos, las referencias a ellos son mínimas. Ello acarrea, a nuestro parecer, un aprovechamiento un tanto limitado del potencial comunicativo de estos textos, por no atenderse a una de sus dimensiones fundamentales: la cultural.

MANUALES ANALIZADOS

Agencia ELE. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SGEL.

Bitácora nueva edición. Niveles A1, A2, B1 y B2. Barcelona: Difusión.

ELE Actual. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SM.

En acción. Niveles A1, A2, B1, B2 y C1. Madrid: Enclave-ELE.

Nuevo Español en marcha. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SGEL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997). La experiencia de la poesía en E/LE (o cómo llenar de columpios la clase de gramática). *Frecuencia L*, 4, 17-20.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3xmx3df>.
- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5, 1-51. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxyt54ly>.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya. Recuperado de <https://tinyurl.com/7gkb2vd>.
- GARRIDO, A. y MONTESA, S. (2010 [1990]). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. *MarcoELE*, 11, 384-396. Recuperado de <https://tinyurl.com/uhlk8hd>.
- GONZÁLEZ COBAS, J. (2014). Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en la enseñanza de ELE. En J. GONZÁLEZ COBAS *et al.* (Eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, vol. monográfico *RedELE*, 99-129. Recuperado de <https://tinyurl.com/wogucxc>.
- GONZÁLEZ COBAS, J. (2019). *Quijote* y fraseología: una propuesta para la enseñanza del español. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 191-216. Recuperado de <https://tinyurl.com/ukm82ue>.
- GONZÁLEZ COBAS, J. y HERRERO SANZ, E. (2009). El *Quijote* en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. *Espéculo*, 42. Recuperado de <https://tinyurl.com/tuhq3e7>.
- INSTITUTO CERVANTES. (2001). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Recuperado de <https://tinyurl.com/yda6fqab>.

- INSTITUTO CERVANTES. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5yhcbjn>.
- LANSEROS SÁNCHEZ, R. y SÁNCHEZ GARCÍA, M. R. (2018). Explotación didáctica de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de trabajo para el nivel avanzado de las EE. OO. II a partir de un poema de Clara Janés. *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 105-115. Recuperado de <https://tinyurl.com/t88fqjl>.
- MARTÍN PERIS, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130. Recuperado de <https://tinyurl.com/uhnmu6u>.
- MARTÍN PERIS, E. (2008). (Dir.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5z2nylz>.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico*, 3, 19-22. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4had8gk>.
- MILLARES, S. (2003). Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua. *Frecuencia L*, 22, 41-45.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2010). *Antología de los Encuentros Internacionales del Español como Lengua Extranjera. Las Naves del Marqués. MarcoELE*, 11. Recuperado de <https://tinyurl.com/qt86ufc>.
- SERRADILLA CASTAÑO, A. y GONZÁLEZ COBAS, J. (2017). Unidades fraseológicas con verbos de movimiento en el *Quijote*: un acercamiento a la lengua real de la época. *Paremia*, 26, 41-54. Recuperado de <https://tinyurl.com/v4ecpeq>.
- SITMAN, R. y LERNER, I. (1996). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. En S. MONTESA PEYDRÓ et al. (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I (Actas del V Congreso Internacional de ASELE)*. Málaga: ASELE, 227-233. Recuperado de <https://tinyurl.com/wr9u8kw>.

SECCIÓN 3

LENGUA, TRADUCCIÓN Y SOCIEDAD

SEXUALIZAR LA LENGUA O CASTRARLA:
NUEVAS APROXIMACIONES A LA BILATERALIDAD
ENTRE *GÉNERO* Y *SEXO* DESDE LA
SOCIOLINGÜÍSTICA COGNITIVA

DR. JULIÁN SANCHA VÁZQUEZ
Universidad de Cádiz, España

RESUMEN

Este texto que tiene por delante presenta apenas un bosquejo de un nuevo tema dentro del paraguas de la sociolingüística cognitiva donde todavía no se ha tratado dicha cuestión. El fin último pasa por establecer un «consenso» dentro de uno de los denominados *polarizing topics* de mayor controversia en los últimos tiempos, pues, así, tanto los que pretenden «sexualizar» la lengua hasta el extremo como aquellos que la consideran una «castrada» estarían posiblemente fallando con un análisis que imposibilita la amplia gama de grises que esconden los problemas presentes en la compleja relación entre lengua y realidad o, aquí, entre *género gramatical* y *género biológico* (o sexo). Conceptos que han sido explorados recientemente como los universos sociolingüísticos de conciencia «sexuado» y «no sexuado» se pondrán aquí en relación con el conocimiento científico ya extraído de otras investigaciones donde se entablaba relación entre la pragmática y la sociolingüística histórica con el concepto de «tradiciones discursivas», lo que por otra parte será de utilidad para rescatar aquella «gama de grises» tan necesaria para la comprensión de distintos fenómenos en nuestra lengua. En este sentido, este repaso teórico dilucidará cuáles podrían ser las claves teórico-metodológicas para entender *por qué*, en primer lugar –y sobre todo *cómo*–, un hablante activa o desactiva en su conciencia la asociación entre el género y el sexo; asimismo y en segundo lugar, esto se pondrá en práctica con un instrumento discursivo como el desdoblamiento de género en textos históricos, el cual podría tratarse dentro de este marco metodológico con el fin de entender por qué nos serviría como lingüistas atender a cuestiones que enfrentan problemas que no conciernen únicamente a la lengua, sino que acaban tocando también distintas sensibilidades así políticas como sociales.

PALABRAS CLAVE

Género y sexo, sociolingüística histórica, sociolingüística cognitiva, conciencia lingüística, desdoblamiento de género, tradiciones discursivas

1. INTRODUCCIÓN: ¿SEXUALIZAR LA LENGUA O CASTRARLA?

Como lleva ya algún tiempo debatiéndose, la discusión sobre el supuesto «sexismo» en la lengua española (o en el lenguaje) no parece tener fin⁴⁵⁵. Esto es así porque, como ya se ha dicho, este tema entraría dentro de uno de los *polarizing topics* (Escandell-Vidal, 2020), donde diferentes ideologías en pugna intentan convertir su discurso en hegemónico (incluso el que ya lo es, en este caso, por ejemplo, el de la Real Academia Española).⁴⁵⁶ En general, cuando un tema atañe tanto a lo lingüístico como a la conciencia de grupo (ideologías) e individual (actitudes lingüísticas), es lógico que el debate se polarice y surjan opiniones contrarias, las cuales acaban por ser utilizadas como contrapesos en constante anulación el uno del otro. Lo que hemos aprendido en nuestras diferentes investigaciones es que la radicalidad en este sentido produce más malestar que bienestar al estudioso, pues no le deja separar el grano de la paja, o, dicho de mejor modo, le impide entender *cuándo sí y cuándo no* existe una bilateralidad entre género gramatical y sexo biológico, y si esto es así, *por qué* ocurre en la conciencia de cada hablante de diferente manera. El problema que persiste detrás de un posicionamiento absoluto pasa, por tanto, por impedir reconocer la fantástica escala de grises dentro de un mismo debate: por ejemplo, que la lengua española sería «sexual» y «asexual» al mismo tiempo, dependiendo de qué estructuras gramaticales usemos y cómo las queramos interpretar cognitivamente. Sin embargo, desgraciadamente, en general el ser humano tiende al

455 Sobre la pertinencia de diferenciar entre el concepto «lengua» (sistema) y «lenguaje» (uso) en este caso ya ha hablado sobradamente uno de los iniciadores de la *crítica feminista del lenguaje* en España (quien luego se detractó de algunas de sus opiniones), el lingüista García Meseguer (1994, 2002a): «Hasta hace pocos años mi respuesta a la que da título este libro habría sido positiva. Pero un estudio más profundo del género gramatical me hizo ver que había confundido género por sexo. Ahora afirmo que la pobre lengua es inocente y que el sexismo lingüístico radica en el hablante o en el oyente, pero no en la lengua» (2002b: «¿Es sexista la lengua española?»). Cf. Sancha Vázquez (2015a, 2015b).

456 Puede revisarse un estudio más completo al respecto en Sancha Vázquez (2020b), donde se analiza desde un punto de vista antropológico-lingüístico las diferentes visiones de la actualidad al respecto del género gramatical español y qué influencias tendrían estas hacia conceptos como la «naturalidad» o la «artificialidad» de la lengua.

blanco o al negro, a exculpar o culpar a la lengua de todos y cada uno de los males que en la realidad encontramos, lo que intentamos resarcir con nuestras investigaciones y lo que pretende resaltarse en este trabajo de índole más teórica que práctica.

1. 1. ENTONCES, ¿CUÁNDO SÍ Y CUÁNDO NO?

La línea tradicional de la *crítica feminista del lenguaje* (Lakoff, 1975; Cameron, 1995, 2003) se abordó en España a través de diferentes trabajos que vinieron a enseñarnos cómo de sexista eran diferentes productos lingüísticos como pares léxicos, diccionarios, refranes, frases hechas, lenguaje usado para el hombre o la mujer... (cf. Forgas Berdet, 1986, 2001; y Calero Fernández, 1991, 1999). Sin embargo, aunque todo esto seguía respondiendo a la evidencia histórica y a cómo el lenguaje reproduce en el uso diferentes motivaciones del pasado (por supuesto, algunas de carácter sexista, entre muchas otras), seguía sin responder a si la «lengua» en sí misma lo era (siquiera si tenía potestad para serlo). La crítica más moderna que parte desde el enfoque glotopolítico referente a las ideologías lingüísticas de la antropología del lenguaje (Vigara Tauste, 2006, Lledó Cunill, 2012; Llamas Sáiz, 2015; Bengoechea, 2015; Muntané, 2018; Del Valle, 2018 y Castillo Sánchez y Mayo, 2019) ha urgado en la herida para enfocarse en la «culpa» de la lengua como «sistema» heredero de un supuesto androcentrismo, con lo que se estaría generalmente «sexualizando» la lengua hasta el punto de extremar la correlación entre género y sexo en lo absoluto (el género gramatical siempre respondería al «sexo» de los designados), frente a opiniones contrarias que, en su defecto, la exculpan y la visionan como simple «estructura» (Bosque, 2012; Rivas Zancarrón, 2018; Grijelmo, 2019; Escandell-Vidal, 2019, 2020). Sin embargo, ninguno de los dos caminos parece haber solucionado el problema de raíz; unos, generando incomodidades al respecto; otros, observando una sola parte del ajedrez. Así, de un lado, la lengua podría ser llevada hasta el extremo de convertirse en un «ente sexual», si se entiende la metáfora, en el sentido de que cada morfema y cada palabra tuviese que tener una correlación con categorías ónticas extralingüísticas como el sexo. Esto podría observarse a la hora de negar la función «no marcada» del género (que reproduce realmente algo «neutral», sin

designación sexual) en un enunciado como en *Todos los que están aquí reunidos*, asumiendo que ese morfema *-o* en la voz *todos* estaría siempre designando lo ‘macho’ y acudiendo, por tanto, a recursos anormativos como el uso del morfema *-e* (Alemany, 2019), la forma *-x o*, en otras lenguas, incluso el asterisco (*), resultando todas estas actitudes que mostrarían una no aceptación de estructuras «neutrales» en la lengua que no refieren al sexo (pues, según algunas ideologías, todas deberían referirlo)⁴⁵⁷. Esto significaría a la larga que estructuras gramaticales con designación sexual cero, tales como los sustantivos epicenos, podrían también sufrir su «sexualización», voces como *persona, víctima, sujeto*, etc.⁴⁵⁸, como ya se ha hecho o se hace con sustantivos de categorías más permeables al cambio como los sustantivos comunes (*juez/jueza; fiscal/fiscala, miembro/miembra, estudiante/estudiante*, etc.). De ser así, de querer una lengua donde cada estructura gramatical tenga su correspondiente sexuado fuera del espacio lingüístico, tendríamos que desmontar la lengua al completo para volver a hacerla (lo que sabemos que no funciona en las lenguas «naturales», o que, al menos, no se deciden así en una mesa redonda). De otro lado, de querer justamente lo contrario, o sea, exculpar a la lengua de ser contenedora o producto de nuestra propia historia, veríamos la lengua como simple estructura y no querríamos aceptar que las actitudes de los hablantes y su comportamiento afectaron y afectan también a la evolución de los signos lingüísticos, esto es, que la lengua no es impermeable a lo que sus hablantes piensan, sienten y evalúan al respecto de cómo hablan y escriben (Silverstein, 1985; Baker, 1993)⁴⁵⁹, lo que es visible respecto del género gramatical en el campo léxico-semántico, por ejemplo, cuando

si hasta un determinado momento histórico disponíamos solo de las palabras *juez* o *médico* o *modista*, cuando se hizo necesario, los hablantes crearon, de inmediato, las formas correspondientes, recurriendo bien a

⁴⁵⁷ Cf. Mendivil Giró (2020) y María Gil (2020) al respecto de las estrategias del denominado en algunos casos «lenguaje inclusivo» y sus complicaciones en cuanto a la planificación.

⁴⁵⁸ Teniendo, en su defecto, voces como **persona*, **víctimo* o **sujeta*.

⁴⁵⁹ Para leer más sobre el origen de esta confusión en el objeto de estudio científico «lengua» entre «sustancia» y «forma», véase Sancha Vázquez (2015-2016).

la versión con doble género (*el juez/la juez; el médicolla médico; el modistalla modista*), bien a la versión flexiva (*jueza, médica, modisto*). Los dos procedimientos son, pues, totalmente legítimos y son parte de la gramática del idioma. No hay ninguna razón de peso para oponerse a estos usos. (Escandell-Vidal, 2020: 5)

Esta última opinión, sin embargo, trata de establecer un «consenso» entre los dos polos orientativos y formadores de opinión de las distintas ideologías, lo que sí nos parece un acierto, porque ya no se trataría entonces de decir si la lengua sí responde ante la realidad (el género ante el sexo) o no, sino *cuándo y por qué*. Se intenta, de este modo, aceptar el cambio ecológico lingüístico y cómo los hablantes cambian su propia lengua a lo largo del tiempo, sin que esto signifique que toda la lengua deba ser permeable a estos mismos cambios ignorando la manera por la que funcionan los diferentes elementos de los que disponemos en nuestra gramática.

2. LOS UNIVERSOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE CONCIENCIA: «SEXUADO» Y «NO SEXUADO»

Hasta la fecha son varios los trabajos donde se han establecido estos dos nuevos universos de conciencia lingüística⁴⁶⁰, los cuales se pretenden encorsetar dentro de los postulados de la sociolingüística cognitiva por lo operativos que podrían resultar dentro de este marco teórico para explicar cómo funciona el *sí* y el *no* en nuestra lengua, o sea, cuándo *sí existe* correlación entre el género gramatical y el sexo y *cuándo no*, y cómo estos dos *universos de conciencia* son activados a través del uso en diferentes enunciados emitidos en contextos particulares por el hablante. Esto significaría que, en realidad, la lengua no puede «sexualizarse» como sistema, ni hablarse de ella, como decía García-Meseguer, como «culpable» o no de dichos males, sino solo a la hora de actualizarse a través del discurso, donde el hablante es capaz de elegir activar la correlación existente en ocasiones entre el género y el sexo y, asimismo, también capaz de no hacerlo. Es aquí, en la intersección entre lengua y uso, donde el hablante activa en su conciencia o no los rasgos ‘macho’ o ‘hembra’ de

⁴⁶⁰ Véase, por ejemplo, Sancha Vázquez (2020a: 138-152 ; 2020d).

la realidad y decide realizarlos o no en estructuras gramaticales a través de muy diferentes tácticas.

Dado que ya se ha explicado en múltiples trabajos cómo funcionan estos dos universos de conciencia, baste aquí una mera aplicación desde los postulados de la sociolingüística cognitiva para entenderlos y aplicarlos, a su vez, a la bimembración o el desdoblamiento de género como herramienta pragmático-lingüística y discursiva a la hora de activar el universo sociolingüístico sexuado (también llamado «genérico», solo en este sentido, en otras publicaciones)⁴⁶¹.

2. 1. EL PROCESAMIENTO COGNITIVO DEL DESDOBLAMIENTO EN LA CONCIENCIA DEL HABLANTE: METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO

Para poder acercarnos a un fenómeno como las estructuras bimembres que sirven para el desdoblamiento de género —sobre todo, cuando este sirve a la identificación de sujetos sexuados de la realidad extralingüística—, sería necesario situarnos en el nivel del análisis del discurso, y no solo en este, sino que habría que recurrir al análisis de la conciencia que había detrás de aquellas enunciaciones. Para ello, podríamos acudir a conceptos de la sociolingüística cognitiva, la cual ha sido construida sobre aspectos pragmáticos y mentales como «interacción comunicativa» y «procesamiento cognitivo», con el fin de establecer un marco teórico que pudiera servir adecuadamente para insertar los resultados de esta investigación. Dado que los usos lingüísticos de cada interacción del habla esconden tras de sí actitudes lingüísticas por parte de sus usuarios, habría que reparar, en este caso, en la dimensión «instrumental» de la actitud (Moreno Fernández, 2012, 215; o «elemento conductual» o conativo en Fasold, 1980: 148; López Morales, 1989: 233), gracias a la cual podría percibirse cuándo los hablantes «actúan» en dichos contextos

⁴⁶¹ La voz *genérico* aquí escapa de la terminología tradicional con la que se menciona lo «neutral» o «no marcado», para hablar precisamente de lo contrario, de lo que es «afectado por el género» (como el adjetivo *gendered* en inglés) cuando este sirve para designar rasgos semánticos como lo 'macho' o lo 'hembra' de la realidad extralingüística. Por tanto, el «universo sociolingüístico genérico» podría también denominarse «sexuado» y, al contrario, el «universo sociolingüístico no genérico» podría denominarse como «no sexuado», si esta distinción resultase menos ambigua, lo que haremos a lo largo de este trabajo.

recurriendo a la bimetración de pares —o desdoblamiento— y a la necesidad de apelación al sexo a través de estructuras gramaticales. Y, al contrario, cuándo no lo harían. Esto es, que del «testimonio implícito» se sonsacarían en el análisis las diferentes actitudes que podían esconder actos discursivos concretos. Sobre esta interacción, que se produciría siempre dentro de un tipo de texto determinado, Moreno Fernández (2012: 109) ha dicho que el intercambio conversacional (los actos, los enunciados, los discursos...)

no está completamente fijado antes de la producción lingüística, sino que se negocia durante la interacción en el marco y con la incidencia de contextos específicos. Esto supone fundamentalmente que la comunicación opera con significados emergentes, siquiera parcialmente, que afectan también a los componentes de cualquier tipo de producción.

Sin embargo, ¿cómo se podrían estudiar estos «significados emergentes» si la producción —aquella interacción— fue verbalizada hace siglos y, por tanto, el investigador solo puede acceder a aquella a través del texto escrito? El término «interacción» donde se desatarían esos significados emergentes del hablante podría conducirnos a pensar, en un primer momento, solo en la lengua oral del presente; sin embargo, la «oralidad» puede estudiarse en el texto escrito y a siglos de distancia del ahora, como ha demostrado de manera sobrada la historia de la lengua y los estudios de «lo hablado en lo escrito» (Jauralde Pou, 1992: 101; Oestreicher, 1996: 317-340; Cano Aguilar, 1998: 219-224; Medina Morales, 2004: 130). En este sentido, el estudio y cotejo de textos antiguos que se le supone a la sociolingüística histórica podría engarzarse con la sociolingüística cognitiva (Moreno Fernández, 2012) con el fin de indagar en los motivos que activaban determinada «actuación» en interacciones determinadas. En cualquier caso, aquí no se rastreará un fenómeno exclusivo de la lengua oral, sino que se utiliza el concepto de «interacción» como catalizador de un fenómeno discursivo —también en el texto escrito— que un hablante producía en un momento dado, siendo este fenómeno del desdoblamiento algo que podría asociarse fuertemente con marcas del discurso oral (debido a su carácter pragmático y, a veces, poco económico). Al mismo tiempo, esta decisión del hablante de desdoblar los rasgos de sexo a través del lenguaje se podría

encontrar en textos determinados y dentro de una tradición concreta. Esto reforzaría la línea crítica por la que los estudios filológicos todavía encuentran problemas a la hora de delimitar lo que es «oral» y lo que es «escrito» dentro de un texto (Medina Morales, 2004: 126-132). Además, como bien dijo Coseriu (1981: 224), la economía o no de un sistema lingüístico tendría que ver con que este aprovecharse el máximo de sus rasgos distintivos para formar oposiciones entre estos y, por lo tanto, de lo que se habla normalmente cuando se dice que algo es «antieconómico» es en referencia a fenómenos de habla, del discurso, como lo sería el desdoblamiento de género, incluso si este puede escribirse y trasladarse al texto escrito. El hecho de que un sistema mantenga ciertos patrones económicos (como ocurre con las oposiciones privativas y las inclusiones referenciales⁴⁶²) no significaría que el hablante no tenga potestad potencial para romperlos cuando le convenga en un contexto situacional determinado, lo que podría pensarse como fenómeno de la «oralidad» dentro del texto (tanto en el presente como en el pasado). Esto significa también que la sociolingüística cognitiva —en cuanto a análisis del discurso en textos concretos— podría ser utilizada para indagar en el pasado diacrónico y no solo, como de hecho se hace, para resaltar aspectos sincrónicos. Si bien es cierto que, como ya se ha dicho en multitud de ocasiones, la sociolingüística histórica tiene el problema de tener como fuente únicamente el texto escrito (y no el análisis de conciencias individuales por sexo, edad, encuestas y otras de las muchas técnicas de la sociolingüística sincrónica). En este sentido, tal y como ha demostrado la investigadora Schrott (2017), la pragmalingüística histórica podría ponerse en relación con conceptos como las «tradiciones discursivas» de la escuela alemana filológica de los últimos tiempos⁴⁶³, por lo que no sería desdeñable pensar que la sociolingüística cognitiva, que

⁴⁶² Cf. Coseriu (1981: 239); Escandell-Vidal (2018: 9; 2020); Rivas Zancarrón (2018) y Grijelmo (2019: 71) respecto de oposiciones como las dadas entre *día* y *noche*, entre muchas otras, en el nivel léxico-semántico, y de las que podría hablarse de «inclusión» lingüística al respecto —término, por otra parte, totalmente alejado de lo que se dice hoy día desde la opinión pública al referirse a «lenguaje inclusivo» (cf. Sancha Vázquez, 2020a: 101-104).

⁴⁶³ Para ello baste echar un simple vistazo a la ya archiconocida bibliografía al respecto, cf. Loureda Lamas, (2006); Koch (2008); Koch y Oesterreicher (2001, 2007) y Kabatek (2018).

ampara dentro de su paraguas lo sociolingüístico, lo pragmático y el análisis del discurso, pudiese entroncar asimismo con tradiciones históricas para el análisis sociolingüístico.

Por último, y dado que, como se decía al inicio, la lengua no basta para representar la realidad —o al menos no lo hace siempre del mismo modo— parece necesario construir dos nuevos dispositivos metalingüísticos que pudieran ayudarnos a entender cuándo el hablante activaría en su conciencia rasgos de la realidad extralingüística sexuada que se designa, o sea, a determinar el modo en el que podría estudiarse aquel «procesamiento cognitivo» a la hora de darse dichas fórmulas como el desdoblamiento. Por ejemplo, sabemos que, en general, cuando en la lengua española se utilizan estructuras neutrales que sirven a la función no específica o no marcada del género, se suelen dar antineutralizaciones contextuales para «delatar» el sexo escondido (como *Todos los aquí presentes, niños del sexo masculino y del sexo femenino* o *Los trabajadores de dicha empresa, tanto los hombres como las mujeres*, etc.), así como ocurre también cuando se acude a la utilización de sustantivos epicenos (*La persona que ha mencionado se llama Juan; La víctima era del sexo masculino; Esa alma pura que era Francisco vivirá por siempre con nosotros*), pues el hablante de español no tiende a identificar estas estructuras gramaticales de la dimensión género con características ópticas como lo ‘macho’ o lo ‘hembra’ (como «todos»; «los trabajadores»; «la persona» y «la víctima»). Sin embargo, sí que lo haría en otras ocasiones con determinados sustantivos, que perteneciendo a distintas categorías del nombre, son permeables de manera flexiva a la distinción genérica para lo ‘macho’ y lo ‘hembra’ (*chico y chica; alumno y alumna; socio y socia; hombre y mujer*, etc.). Este hecho empírico por el que se comprueba que el género gramatical no se correspondería siempre con el género biológico —el sexo— sirvió para la creación de dos nuevos artilugios metateóricos: los denominados «universo sociolingüístico genérico» (o sexuado) y «universo sociolingüístico no genérico» (no sexuado). Estos servirían para explicar cuándo el hablante sí activaba en su conciencia rasgos de sexo a través del lenguaje, aquí el «universo sociolingüístico genérico» —el hablante sí asocia estructuras gramaticales con rasgos semánticos sexuados— y, a su vez, el «universo sociolingüístico no genérico» —cuando,

al contrario, esto no ocurriera en la conciencia de quien hablaba y escribía, lo que le conduciría a designar el sexo de los sujetos de distinta manera.

3. MUESTRARIO REPRESENTATIVO DEL FENÓMENO EN UNA TD HISTÓRICA

Con el fenómeno del desdoblamiento de género en los discursos lo que se muestra siempre es una activación del dispositivo «universo sociolingüístico sexuado» (genérico) en la conciencia de quien habla o escribe, puesto que, por las razones que sean, el que se expresa necesita apelar a los sexos del espacio extralingüístico (rompiendo, para ello, a través de diferentes tácticas, la neutralidad de un epiceno o de un morfema con función no específica).⁴⁶⁴ Valgan como ejemplos los siguientes textos elegidos de entre un conjunto muy superior⁴⁶⁵, donde se encontraron bimembraciones y desdoblamientos de género en la llamada «tradición discursiva escolar», dado que las escuelas —a veces comunales o religiosas también— tendrían que lidiar igualmente con una mayor parte de escuelas por segregación de sexos en los siglos XVIII y XIX⁴⁶⁶, razón que haría que los hablantes necesitaran hablar de ellos y de ellas, como se trasluce de los siguientes enunciados: «Cumplida la edad en que otros niños son admitidos en los Colegios de pobres, Convictorios, Casas de Huerfanos y demás de misericordia, tambien han de ser recibidos los Expósitos sin diferencia alguna, y han de entrar á optar en las dotes y consignaciones dexadas y que se dexaren para casar jóvenes de uno y otro sexô» (*Semanario erudito y curioso de Salamanca*, 8/2/1794, n. 38, p. 109); «Los establecimientos de instruccion pública prosperan, se ha abierto el colegio musulman anglo oriental de Alligarh y muchas Escuelas de ambos sexos» (*El Movimiento científico, artístico y literario*, 1877, año 1, n. 5, p. 72); «[...] y la cual será representada únicamente por alumnos de ambos sexos del Conservatorio Nacional de Música» (*El*

⁴⁶⁴ Y esto se puede hacer a través de la flexión morfológica (*niños y niñas*) o de requiebros sintácticos-perifrásticos (*personas o niños* «de ambos sexos», etcétera).

⁴⁶⁵ Para ello, puede revisarse el corpus completo de la tesis doctoral (Sancha Vázquez, 2019).

⁴⁶⁶ Cf. Sancha Vázquez (en prensa).

trabajo, n. 30, p. 119); «Los cuidados de la sociedad abrazan los niños de ambos sexos, desde la edad de dos hasta la de seis años [...] Para aleccionar maestros y maestras que puedan dilatar el radio de su influencia» (*Semanario de agricultura y artes*, 1829, pp. 103-104); «NOTA. El profesor da igualmente lecciones particulares en su casa y fuera de esta, á personas de ambos sexos» (*Diario oficial de avisos de Madrid*, 26/9/1850, n. 1039, p. 2); «En el año lectivo de 1855 á 1856 frecuentaron las aulas públicas 52,426 alumnos del sexo masculino y 3,025 niñas, que suman 55,451 alumnos. A estos deben agregarse 270 niños y 111 niñas que asistieron á las escuelas particulares y podemos representar el movimiento y el valor de la primera enseñanza en Portugal, con el número 55,832, total de los alumnos que han frecuentado las escuelas públicas y las particulares» (*La Época*, 18/8/1857, n. 2577, p. 3); «[...] enseñanza privada de los alumnos de uno y otro sexo» (*La Época*, 25/5/1886, n. 12156, p. 3); «[...] los ejercicios de concurso & premios por muchos de los alumnos de uno y otro sexo» (*La Época*, 20/6/1886, n. 12182, p. 3); «[...] acostumbrad a los niños y las niñas» (*El Mundo femenino*, 1886, n. 6, p. 3) y «Posee un Liceo y escuelas comunales y privadas en gran número, para gentes de uno y otro y sexo y de ambas religiones» (*Revista contemporánea*, 1/1/1888, n. 69, p. 634).

4. CONCLUSIONES

En definitiva, con este pequeño trabajo hemos querido acercar algunas de las ideas ya presentes en anteriores publicaciones con el fin de delimitar un nuevo horizonte metodológico dentro de la denominada sociolingüística cognitiva, abarcándola desde un nuevo paradigma (en estudios diacrónicos) y colindante con conceptos como «tradiciones discursivas» para analizar diferentes usos —y discursos— lingüísticos en la historia y, por tanto, emparentándola también con la propia sociolingüística histórica con la que algunos pregonan que debería estar en contradicción. Escapando de los llamados *polarizing topics*, por último, pretendimos con estas ideas presentar al lector un marco donde ambas ideas lingüísticas tengan cabida, tanto la político-actitudinal (el género gramatical responde al sexo de lo designado) como la estructural-formal (el género gramatical no responde al sexo de lo designado), a través de los

descritos universos sociolingüísticos de conciencia «sexuado» y «no sexuado». El hablante, en fin, tiene potestad a través de sus enunciados para activar en su conciencia o no la categoría óptica «sexo» de la realidad y, de hacerlo, esas estructuras pueden a veces sufrir cambios (en un momento sincrónico, en el nivel *discurso*; en diacronía, tal vez incluso como cambio lingüístico, como ya ha sucedido en el nivel léxico-semántico en ocasiones). Para ello se ha revisado un pequeño conjunto de textos de la prensa histórica perteneciente a un corpus mayor donde se establecieron diferentes tradiciones discursivas en las que pudo estudiarse una técnica pragmático-lingüística como el desdoblamiento de género. En esta selección se ha utilizado el anterior concepto del «universo sociolingüístico sexuado» (o genérico) para explicar cómo en todos esos casos el hablante activaba un determinado universo de conciencia al procesar cognitivamente cada enunciado, de lo que podemos ser observadores a la hora de leer los simples testimonios y analizar el discurso.

En conclusión, la lengua hierve cuando un hablante la actualiza y, en la ebullición de distintos sentires e ideologías, uno es capaz en español de sexualizarla o, en su defecto, de castrarla, de expresar los rasgos semánticos de lo ‘macho’ y lo ‘hembra’ o no a través de las estructuras gramaticales de las que en nuestra lengua se dispone, para lo que no valdría más que el ejercicio de su conciencia.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

Diario oficial de avisos de Madrid (1847-1917), Madrid, Diario oficial de avisos.

El Movimiento científico, artístico y literario: revista semanal (1877). Madrid, Establecimientos tipográficos de Manuel Minuesa.

El Mundo femenino (1886-1887). Madrid, El Mundo femenino.

El trabajo: literatura, artes, ciencias, comercio, miscelánea, noticias, avisos, etc. (1880). Valparaíso, Julio Real y Prado.

La Época (1849-1936). Madrid, La Época.

Revista contemporánea (1875-1907). Madrid, Revista contemporánea.

Semanario de agricultura y artes (1829-1831). Londres.

Semanario erudito y curioso de Salamanca (1793-1794). Salamanca, Imprenta de Doña María Rico Villoria.

FUENTES SECUNDARIAS

ALEMANY, L. (2019): «La -e como género neutro es un acto político, no lingüístico», *El Mundo*, disponible en línea, 20/11/2019.

BAKER, C. (1992): *Attitudes and Language*, Clevedon, Multilingual Matters.

BENGOECHEA, M. (2015): «Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical», Alcalá de Henares, *Bulletin of Hispanic Studies*, 92 (1), pp. 6 y ss.

BOSQUE, I. (2012): «Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer», *Boletín de información lingüística* (BILRAE), RAE.

CALERO FERNÁNDEZ, M. Á. (1991): *La imagen de la mujer a través de la tradición paremiológica española* (*Lengua y cultura*), Barcelona, Universitat de Barcelona.

——— (1999): «Misoginia y androcentrismo en la lengua española», *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*, Madrid, Narcea, pp. 87-152.

CAMERON, D. (1995): *Verbal Hygiene*, Londres/Nueva York, Routledge

——— (2003): «Gender and Languages Ideologies», en Janet Holmes y Miriam Meyerho (eds.), *The Handbook of Language and Gender*, Malden (MA), Wiley-Blackwell, pp. 447-467.

CASTILLO SÁNCHEZ, S. y M., SIMONA (2019): «El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores», *Literatura lingüística*, n. 40.

DEL VALLE, J. (2018): «La política de la incomodidad», *Anuario de Glotopolítica*, disponible en línea, 21/8/2018.

ESCANDELL-VIDAL, V. (2018): «Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística», en M. Ninova (ed.): *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación*, Sofía, Universidad S. Clemente de Ojrid.

——— (2020): «En torno al género inclusivo», *IgualdadES*, 2.

- FASOLD, R. (1984): *The Sociolinguistics of Society*, Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- FORGAS BERDET, E. (1986): «Sexo y sociedad en el último DRAE», *Universitas Tarraconensis*, X, pp. 79-101.
- (2001): «Implicaciones de género en la comunicación: el sexismo en el lenguaje», *Els papers socials de les dones*, Tarragona, S. P. Universidad Rovira i Virgili.
- GARCÍA MESEGUER, Á. (1977): *Lenguaje y discriminación sexual*, Cuadernos para el Diálogo.
- (1994): *¿Es sexista la lengua española?*, Madrid, Paidós.
- (2002a): «El español, una lengua no sexista», *Estudios de Lingüística del Español*, 16.
- (2002b): «La lengua española no es sexista, lo son sus propios hablantes y oyentes», *La Opinión*, 23 de noviembre de 2002.
- GRIJELMO, Á. (2019): *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*, Barcelona, Taurus.
- JAURALDE POU, P. (1992): «Un aspecto esencial de la prosa barroca (La palabra hablada en el Buscón)», *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, III (2), Madrid, Castalia, pp. 101-112.
- KABATEK, J. (2018): *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas*, Madrid, Iberoamericana, 72.
- KOCH, P. (2008): «Tradiciones discursivas y cambio lingüístico: el ejemplo del tratamiento vuestra merced en español», en Johannes Kabatek (ed.): *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: Nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas*, Madrid, Iberoamericana Vervuert, pp. 53-88.
- KOCH, P. y W. OESTERREICHER (2001): «Langage parlé et langage écrit», en Holtus et al. (1988-2005): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. 8 vols, Tübingen, Niemeyer, I/2, pp. 584-627.
- (2007): *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*, Madrid, Gredos.

- LOBO PUGA, A., MARTÍN AIZPURU, L. y R. SÁNCHEZ ROMO (2015): «De los ricos omnes e de las ricas fembras. Desdoblamientos de género en documentación jurídica medieval», en Sánchez Méndez, J. P., De la Torre, M. y V. Codita (2015): *Temas, problemas y métodos para la edición y el estudio de documentos hispánicos antiguos*, pp. 823-848.
- LAKOFF, R. (1975): *Language and woman's place*, Nueva York, Harper & Row.
- LÓPEZ MORALES, H. (1989): *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- LOUREDA LAMAS, O. (ed.) (2006): *Lenguaje y discurso*, Pamplona, Universidad de Navarra: EUNSA.
- LLAMAS SÁIZ, C. (2015): «Academia y hablantes frente al sexismo lingüístico: ideologías lingüísticas en la prensa española», *Circula: Revue d'idéologies linguistiques*, n. 1, pp. 196-215.
- LLEDÓ I CUNILL, E. (2012): *Cambio lingüístico y prensa*, Barcelona, Laertes.
- MARÍA GIL, J. (2020): «Las paradojas excluyentes del "lenguaje inclusivo": Sobre el uso planificado del morfema flexivo -e», *Revista Española de Lingüística*, 50/1, pp. 65-86.
- MEDINA MORALES, F. (2004): «Problemas metodológicos de la sociolingüística histórica», *Forma y función*, 18, pp. 115-137.
- MENDÍVIL GIRÓ, J. L. (2020): «El masculino inclusivo en español», *Revista Española de Lingüística*, 50/1, pp. 35-64.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2012): *Sociolingüística cognitiva*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert.
- MUNTANÉ, I. (2018): «El lenguaje es política», *El País*, edición impresa, 16 de agosto.
- OESTERREICHER, W. (1996): «Lo hablado en lo escrito», *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, (T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann, eds.), Madrid, Iberoamericana, pp. 317-340.
- RIVAS ZANCARRÓN, M. (2018): «Algunas consideraciones sobre las diferencias entre género natural y gramatical. Motivación social vs. motivación lingüística», en Gaviño Rodríguez, V. y Marchena Domínguez, J., *Civilización, literatura y lengua españolas*, Cádiz, Editorial UCA, pp. 225-238.

- ROCA, I. (2005a): «La gramática y la biología en el género del español (1ª parte)», *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, año 35, n. 1, pp. 17-44.
- (2005b): «La gramática y la biología en el género del español (2ª parte)», *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, año 35, n. 2, pp. 397-432.
- (2009): «Todas las vascas son vascos, y muchos vascos también vascas», *Boletín de la Real Academia Española*, 89, 299, pp. 77-117.
- SANCHA VÁZQUEZ, J. (2015a): «Un acercamiento al mal llamado “sexismo lingüístico” y las razones lingüísticas de su confusión», *La identidad nacional a través del diálogo entre culturas*, Rostov del Don, Universidad Federal del Sur, pp. 102-108.
- (2015b): «El sexo y la lengua, ¿qué es lo que corrigen en realidad las guías de lenguaje no sexista?», *Problemas actuales del conocimiento en Humanidades: aspectos teóricos y aspectuales*, Piatigorsk, Universidad Lingüística de Piatigorsk, pp. 52-67.
- (2015-2016): «El nacimiento de la lingüística como ciencia y un problema, su confusión con las ciencias naturales», *Ubi Sunt*, n. 30-31, pp. 48-59.
- (2019): *Conciencia lingüística ante la dimensión «género» en el español de la opinión pública de los siglos XVIII y XIX*, tesis inédita, Universidad de Cádiz.
- (2020a): *La injerencia del sexo en el lenguaje. Dos siglos de historia del género gramatical en español*, Berlin, Peter Lang.
- (2020b): «La lucha por el poder entre las ideologías "alternativas" y la ideología "hegemónica" del género gramatical en español: reflexiones en torno a la innovación lingüística y la "artificialidad"», *Études romanes de Brno*, vol. 41.
- (2020c): «“Je la suis aussi”. De pronombre acusado a pronombre acusativo: historia de una antineutralización sociolingüística», en Rivas Zancarrón, M. y V. Gaviño (eds.), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVIII y XIX)*, Iberoamericana Vervuert, pp. 227-250.
- (2020d): «Exploración de los universos sociolingüísticos «genérico» (sexuado) y «no genérico» (no sexuado) como explicación de la

injerencia del sexo en la lengua española: cómo, cuándo y por qué», en Alonso, Borja; Escudero, Francisco; Villanueva, Carlos; Quijada, Carmen y Gómez, José J. (eds.) (*en prensa*): *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

——— (*en prensa*): «Niños y niñas en la conciencia lingüística decimonónica. Un caso de activación del universo sociolingüístico genérico en la tradición discursiva escolar», *Onomázein*, n. 61, <DOI 10.7764/onomazein.61.03>.

SCHROTT, A. (2017): «Las tradiciones discursivas, la pragmalingüística y la lingüística del discurso», *Revista de la Academia Nacional de Letras*, 13, pp. 25-57.

SILVERSTEIN, M. (1985): «Language and the Culture of Gender: At the Intersection of Structure, Usage and Ideology», *Semiotic mediation*, pp. 219-259.

VIGARA TAUSTE, A. M. (2008): «Miembra», Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

LOS RETOS DE LEER, TRADUCIR E INTERPRETAR UN TEXTO JUDEO-ÁRABE MEDIEVAL

MARÍA ÁNGELES GALLEGO

Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España

OMAR SALEM OULD GARCÍA

Universidad Complutense de Madrid, España (contratado predoctoral FPU)⁴⁶⁷

RESUMEN

El estudio de los manuscritos judeo-árabes medievales supone la descripción de una parte importante del testimonio 'escrito' de los judíos en un momento histórico de especial relevancia para el judaísmo por ser una época de gran producción cultural y científica. En este artículo se exponen los desafíos ligados a la lectura, traducción e interpretación de los textos judeo-árabes medievales. De igual manera, se exponen las diferentes etapas desde los inicios de esta disciplina con el hallazgo de los manuscritos y su conservación y catalogación en bibliotecas de todo el mundo, hasta la etapa actual.

ABSTRACT

The study of medieval Judeo-Arabic manuscripts supposes the description of an important part of the 'written' testimony of the Jews in a historical moment of special relevance for Judaism as it was a time of great cultural and scientific production. In this article the challenges related to the reading, translation and interpretation of medieval Judeo-Arabic texts are exposed. Similarly, the different stages are exposed from the beginning of this discipline with the discovery of the manuscripts and their conservation and cataloging in libraries around the world, up to the current stage.

PALABRAS CLAVE

estudios diacrónicos. Judeo-árabe medieval, lingüística histórica, manuscritos, Sociolingüística

⁴⁶⁷ Contratado predoctoral del programa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la Formación de Profesorado Universitario (FPU18/04740).

INTRODUCCIÓN

Se entiende por judeo-árabe aquella variante de lengua árabe utilizada por los judíos, que difiere en alguno o varios aspectos del árabe utilizado por musulmanes y cristianos. Las principales características del judeo-árabe medieval (del que solo contamos con testimonios escritos) son el uso del alfabeto hebreo en la escritura, la inclusión de préstamos léxicos de las lenguas hebrea y aramea, y el empleo de registros del árabe dialectal. En cuanto al judeo-árabe moderno, son señaladas habitualmente las numerosas divergencias dialectales de la lengua hablada por los judíos con respecto al resto de la población. Estas diferencias lingüísticas son a menudo fruto de la movilidad inherente a determinadas comunidades judías. En la investigación sobre judeo-árabe, la época medieval ha tenido especial preponderancia por la relevancia de la aportación escrita de los judíos en este periodo. Grandes obras del pensamiento judío fueron escritas en esta variedad de la lengua árabe tales como la obra filosófica y médica de Maimónides (s. XII), o los trabajos gramaticales y lexicográficos de autores como Yehudah Hayyuy (s. X) o Yonah ibn Yanah (s. XI).

En este capítulo de libro se exponen los retos a los que se enfrentan los investigadores a la hora de leer, traducir e interpretar un texto judeo-árabe medieval utilizando las distintas metodologías desarrolladas en las ramas del conocimiento utilizadas para dicho propósito. La primera referencia a la ciencia dedicada al estudio de los manuscritos, se ha atribuido a François Masai en un artículo de 1950 de en el que expone la naturaleza arqueológica de esta ciencia. J. P. Gumbert⁴⁶⁸ considera tres categorías de codicología. La ‘codicología arqueológica’ es el estudio de un determinado manuscrito en todos sus aspectos, valorado en su medio natural -ya sea *scriptorium* o biblioteca-. La ‘technologische Kodikologie’ se correspondería con el análisis general de los manuscritos en su materialidad. El tercer tipo de codicología sería la ‘cultural’, es decir, el

⁴⁶⁸ Ruiz García (2002: 23) citando a Gumbert (1974, pp. 2-4). Ruiz García (2002: 25) hace un recorrido de las etapas fundacionales de la codicología como ciencia y explica como las distintas opiniones iniciales han ido confluyendo en determinadas orientaciones analíticas. Una de las posturas que señala es la de J. P. Gumbert.

estudio de un libro como producto de la sociedad en la que se ha originado. Siguiendo estas categorías de codicología, se hará un recorrido del estudio de estos manuscritos y las dificultades encontradas en distintas etapas. Comenzaremos con una breve exposición sobre el uso de la lengua árabe por parte de los judíos en época medieval, seguida por una presentación sobre las principales colecciones de manuscritos a disposición del investigador y, finalmente, un repaso a los retos a los que se enfrenta un judeo-arabista en la actualidad.

1. EL USO DE LA LENGUA ÁRABE ENTRE LOS JUDÍOS EN LA EDAD MEDIA

En la Edad Media, especialmente en el periodo comprendido entre los siglos VII y XIII, la mayoría de la población judía vivía en tierras gobernadas por el Islam⁴⁶⁹ y eran hablantes de alguna de las variedades del neoárabe. Hay que señalar, sin embargo, que el árabe escrito utilizado por los judíos era diferente del árabe empleado por los musulmanes en varios aspectos. Dichas diferencias pueden ser entendidas dentro del marco de la sociolingüística y, más concretamente, a partir de la situación que conocemos como diglosia. La diglosia de la lengua árabe, es decir, la existencia de una variedad alta (árabe clásico) y una variedad baja (neoárabe) con funciones diferenciadas, fue solo parcialmente reproducida por los judíos.

En su artículo “Diglossia” de 1959, Ferguson la define de la siguiente manera: “DIGLOSSIA is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes

⁴⁶⁹ Goitein (1955: 62) “Because of the Arab conquests, which started almost immediately after the establishment of the Muslim community in al-Madina and continued for over a hundred years, the great majority of the Jewish people and most of the Christian communities of Western Asia, North Africa and Spain came under Muslim rule”.

but is not used by any sector of the community for ordinary conversation” (p. 336).

En el caso de los judíos, el estatus de lengua alta, según lo definido por Ferguson para situaciones diglósicas⁴⁷⁰, fue compartido por diversas lenguas: En primer lugar, el árabe clásico, que se utilizó en contextos formales dentro de la comunicación con musulmanes. En segundo lugar, el hebreo, en tanto que lengua del ámbito religioso, lengua de la poesía (el arte más valorado de la época) y como *lingua franca* con las comunidades no-arabófonas. En tercer lugar, los judíos emplearon el judeo-árabe en registros elevados como la composición de obras científicas pero de circulación interna entre comunidades judías. Los musulmanes, por el contrario, solo consideraban el árabe clásico como una lengua de cultura, religión y cualquier otro contexto formal. En este mismo contexto social, los dialectos neoárabes, el romance, el beréber y otras lenguas habladas en territorios islámicos solían corresponderse con variedades bajas, L, tanto para judíos como para musulmanes.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, si quisiéramos aplicar una categoría sociolingüística a la situación lingüística de los judíos, deberíamos denominarla diglosia extendida (Gallego 2010:25), dado que la especialización de la función de variedades H y L ocurrió entre diferentes lenguas y no solo entre dos variedades de una misma lengua.

Los musulmanes, por su parte, veneraban el árabe clásico⁴⁷¹ en tanto que lengua utilizada por Dios para transmitir su mensaje, el Corán, libro

⁴⁷⁰ Además, en toda situación diglósica hay una variedad superpuesta que se llamará variedad H(igh) ‘alta’, y dialectos regionales que denomina variedades L(ow) ‘baja’ o, en conjunto, simplemente L. De igual manera, Ferguson (1959: 328) afirma que ‘una de las características más importantes de la diglosia es la especialización de la función para H y L. En un conjunto de situaciones sólo H será apropiado y en otro sólo L, con los dos conjuntos superpuestos sólo muy ligeramente. (“One of the most important features of diglossia is the specialization of function for H and L. In one set of situations only H is appropriate and in another only L, with the two sets overlapping only very slightly”). Para más información sobre las variedades altas, H, utilizadas por los judíos en la Península Ibérica medieval, véase E. R. Miller, *Jewish Multiglossia: Hebrew, Arabic and Castilian in Medieval Spain* (Newark, Del.: Juan de la Cuesta, 2000).

⁴⁷¹ Según Ferguson (1959:327), la diglosia en el árabe parece remontarse hasta donde nuestro conocimiento de la lengua árabe llega, y la lengua “clásica” superpuesta se ha mantenido

sagrado del Islam. La lengua empleada en el Corán representó el modelo lingüístico para los musulmanes arabófonos a lo largo de toda la Edad Media y lo continúa siendo en la actualidad.

Ferguson (1959:330) identifica precisamente la religión como uno de los factores que contribuyen a que los hablantes le atribuyan superioridad a la variedad alta (H). En el caso del árabe, H es el idioma del Corán y los musulmanes entienden que recoge las palabras exactas transmitidas por Dios e incluso que está fuera de los límites del espacio y el tiempo, es decir, que ha existido "antes" de que el tiempo comenzara con la creación de el mundo.

La estrecha conexión entre el árabe clásico y el Islam no fue óbice, sin embargo, para su uso por parte de los judíos. Numerosos datos históricos dan testimonio de su profunda arabización⁴⁷², hecho comprensible dado que un profundo conocimiento del árabe clásico era esencial para poder participar al máximo nivel en la vida de la corte musulmana⁴⁷³, ya fuera como médicos, secretarios o visires. Algunos de los cortesanos judíos más conocidos de la Edad Media eran de origen andalusí, como el famoso caso de Samuel ibn Nagrella⁴⁷⁴, al servicio de la dinastía zirí en Granada⁴⁷⁵ en el siglo XI (Gallego 2003: 138).

relativamente estable. ("Arabic diglossia seems to reach as far back as our knowledge of Arabic goes, and the superposed 'Classical' language has remained relatively stable.").

⁴⁷² Gallego (2010: 24): "From the end of the ninth century onwards Jews contributed extensively to the general development of science and to the development of their own intellectual disciplines (Bible exegesis, Hebrew grammar, Jewish law, etc.) mostly in Judaeo- Arabic, but occasionally in classical Arabic. In all these writings Jews did not only show their linguistic embedment in the Arabic milieu but also their assimilation of Muslim Arabic culture".

⁴⁷³ Hourani (1992: 151) afirma que los poetas judíos adoptaron las formas de la poesía árabe como la *qasida* y la *muwashshah* "bajo la protección de los judíos acomodados y poderosos que tenían un importante papel en la vida cortesana y urbana".

⁴⁷⁴ Shemuel ibn Nagrella fue nombrado visir en el 1030. Ver Ashtor, E. (1979, 41-190) en el segundo capítulo titulado "Samuel the Nāgīd and His Son".

⁴⁷⁵ Sarr, B. (2018: 582) afirma que "Desde antiguo, el territorio granadino se ha relacionado con la presencia de comunidades hebreas. De hecho, tradicionalmente, ya para el periodo islámico, se ha hablado de *Garnāṭa al-Yahūd*, es decir, de Granada de los judíos [...] Pero de lo que no cabe duda es que en este siglo XI la Granada zirí va a contar con una de las comunidades judías

A pesar del amplio conocimiento de la lengua árabe clásica que las élites judías demostraron tener, los judíos desarrollaron una forma distintiva de árabe en sus escritos para uso intracomunitario. Como se ha dicho anteriormente, en su uso de la lengua árabe para comunicarse con otros judíos del mundo musulmán utilizaban el judeo-árabe.

Se entiende por judeo-árabe aquella variante de lengua árabe utilizada por los judíos, que difiere en alguno o varios aspectos del árabe utilizado por musulmanes y cristianos. Desde el punto de vista de la historia de la lengua árabe, el judeo-árabe medieval puede ser descrito como un tipo de árabe medio que, en palabras de Blau, es la lengua de los textos árabes medievales en la que elementos clásicos, posclásicos y, a menudo, también neoárabes y pseudo-correctos alternan libremente (“the language of medieval Arabic texts in which classical, post-classical, and often also Neo-Arabic and pseudo-correct elements alternate quite freely”)⁴⁷⁶.

Las principales características del judeo-árabe son el uso del alfabeto hebreo en la escritura, la inclusión de préstamos léxicos de las lenguas hebrea y aramea, y el empleo de registros del árabe dialectal. Ferrando (2001:156) señala que una de “las características que separa al judeo-árabe del resto del árabe medio es el uso de la grafía hebrea. El uso del alfabeto hebreo parece estar relacionado con un esfuerzo por mantener de alguna forma las señas de identidad de la comunidad judía”. Con respecto a la inclusión de rasgos del neoárabe y pseudocorrecciones, son rasgos que también afectan al árabe de los musulmanes. Sin embargo, el origen de estos rasgos es distinto ya que en el caso de los musulmanes se debe a un conocimiento deficiente de la lengua árabe clásica mientras que en el caso de los judíos hay que considerar su adscripción a un registro de lengua común para su comunicación interna. Como señala Versteegh (2001: 121) “When Jews and Christians write in Arabic [...]

más florecientes de todo al-Andalus, siendo considerada en muchos casos como la etapa dorada de los sefardíes en la Península Ibérica. Y esto se debe sobre todo al enorme protagonismo político, económico y cultural que va a adquirir una figura: Ismail o Semuel Banū Nagrāla.”.

⁴⁷⁶ Blau, J. (2002). *A Handbook of Early Middle Arabic*. Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem, p. 14.

it is legitimate to regard their language as a special variety, since their brand of written Arabic became a special in-group form of the language, a new norm”.

El judeo-árabe medieval se conoce también como judeo-árabe clásico por ser una etapa de brillantísima producción judía en lengua árabe y en la que se compusieron las obras más renombradas o clásicas del judeo-árabe⁴⁷⁷. Según Hary (2009: 36) fue la aparición de la traducción al judeo-árabe del Pentateuco de Saadia ibn Yosef al-Fayyūmī (882–942 C.E.), la que marcó el comienzo del tercer periodo del judeo-árabe, el periodo clásico. “Aunque la forma escrita de este lenguaje contenía tanto características dialectales como pseudocorrecciones, tendía a seguir en gran medida el modelo del árabe clásico (Blau 1980, 1981). Las obras escritas en este período abarcaron todo el espectro de la composición literaria: teología, filosofía, exégesis bíblica, filología, gramática y lexicografía, derecho, ritual y literatura, además de la correspondencia comercial y privada. Además, el número de obras de este tipo en este período superó el número de obras judeoárabes de cualquier otro período”⁴⁷⁸.

2. LOS MANUSCRITOS JUDEO-ÁRABES MEDIEVALES

A mediados del siglo XIX, en los inicios de esta disciplina, los retos a los que se enfrentaron los investigadores estuvieron principalmente ligados al descubrimiento de los textos y a su identificación.

Fue en esta época, mediados y finales de este siglo, cuando fueron hallados los manuscritos que componen las dos grandes colecciones de manuscritos judeo-árabes medievales, Colección de la Gueniza y Colección

⁴⁷⁷ La periodización que ofrece Hary (2009:34, 1992:78) del judeo-árabe es: Pre-Islamic Judeo-Arab, Early Judeo-Arab (eight/ninth to tenth centuries), Classical Judeo-Arab (tenth to fifteenth centuries), Later Judeo-Arab (fifteenth to nineteenth centuries), and Contemporary Judeo-Arab (twentieth century).

⁴⁷⁸ Hary (2009:36) “Although the written form of this language contained dialectal features as well as pseudocorrections, it tended to follow the model of Classical Arabic to a large extent (Blau 1980, 1981). The works written in this period covered the entire spectrum of literary composition: theology, philosophy, biblical exegesis, philology, grammar and lexicography, law, ritual, and literature, in addition to commercial and private correspondence. Furthermore, the number of such works in this period exceeded the number of Judeo-Arabic works of any other single period”.

Firkovich, pero los trabajos de conservación, identificación y clasificación de los materiales son tareas que se han prolongado hasta nuestros días.

Por otro lado, en este periodo, la dialectología⁴⁷⁹ y la sociolingüística⁴⁸⁰ todavía no se habían desarrollado, y no existía una percepción de la posible diferenciación lingüística de grupos de la población diferenciados por su etnia o religión. De ahí, por ejemplo, que en sus ediciones, los investigadores de esta época “corrigiesen” los textos originales para adaptarlos a la lengua árabe clásica. Cualquier rasgo que se alejase de la norma del árabe clásico era habitualmente eliminado y sustituido por la forma normativa⁴⁸¹. Además, editaban los textos con grafía árabe en lugar de la original hebrea, por lo que se perdía parte de la información lingüística.

A mediados del siglo XIX se produjo un punto de inflexión en el estudio de la literatura judeo-árabe medieval, un momento de inicio definitivo de los estudios judeo-árabes más allá de las contribuciones aisladas o esporádicas anteriores⁴⁸². Es un período clave para los estudios judíos e

⁴⁷⁹ Existen numerosas definiciones de *Dialectología*. Vendryes (1955: 16-17) la define así: “La dialectología es, considerada en su sentido más amplio, uno de los métodos más fecundos en la moderna investigación lingüística [...]. La dialectología, como estudio de las hablas vivas locales (conservadas en zonas tradicionalmente poco comunicadas...)”.

⁴⁸⁰ Los trabajos de dialectología se han enriquecido con las aportaciones de la sociolingüística, especialmente la variacionista de Labov que ha demostrado la estrecha relación existente entre los factores lingüísticos y sociales. El interés de los investigadores por las variedades y variaciones de los dialectos árabes ha tenido como consecuencia el desarrollo de la sociolingüística de los dialectos árabes (Owens, 2001; Haeri, 2000), aunque los métodos de investigación usados en Occidente no son siempre válidos para el mundo arabófono. La sociolingüística estudia las variaciones lingüísticas, resumidas en la frase “¿Quién habla qué, a quién y en qué circunstancias?” (Fishman, 1965), centrándose en el género (o sexo), la edad, la clase social y el nivel de escolarización.

⁴⁸¹ Khan (2002:609) afirma que “previously scholars who edited Judaeo-Arabic texts tended to take a pejorative view of the language and consider it to be a corrupted form of Classical Arabic, whcih, as remarked, they often did not hesitate to correct. The attitude is not held any longer [...]”.

⁴⁸² Contribuciones de autores como Edward Pococke, Daniel Bonifacious Von Haneberg y Léandre Bargès. Para más información consultar Gallego, M. A. (2010), “Interacción judeo-

islámicos, ya que comienzan a independizarse de su adscripción tradicional al campo teológico y a diversificar las áreas temáticas. Los investigadores judíos, a diferencia de los islamólogos cristianos, estaban familiarizados con el mundo semítico y el aprendizaje del idioma hebreo a través de la práctica religiosa. Se sentían cómodos con ambos campos de trabajo y eso promovió el desarrollo de la interdisciplinariedad de los estudios judeo-árabes.

En resumen, las etapas fundacionales de los estudios judeo-árabes se beneficiaron de una generación de ilustres arabistas judíos, versados en el comparativismo de las lenguas semíticas y profundos conocedores de la historia del Judaísmo y del Islam medieval. Las circunstancias históricas en las que produjeron sus obras los llevaron a resaltar los elementos que aproximaban al Judaísmo y al Islam, y su contribución permanece hasta el día de hoy como piedra angular en el estudio de la historia y cultura de los judíos del Islam.

En esta época se produjo el descubrimiento (fortuito) de una de las dos colecciones de manuscritos judeo-árabes más importantes y con las que se trabajan en la actualidad: la Colección de la Gueniza, de valor incalculable por su carácter documental.

En primer lugar, habría que dar una definición de trabajo del término Gueniza, ya que la mayor parte de los documentos que se han conservado y han llegado hasta nuestros días, han sido preservados de la degradación gracias a este sistema de almacenaje. De forma general, se trata de una sala de la sinagoga en la que los judíos depositan libros y otros textos de carácter sagrado o, simplemente, que contienen el nombre de Dios y que quedan en desuso. De esta manera cuando un judío tiene que deshacerse de un texto debe ir a la Gueniza de su sinagoga y depositarlo, aunque otra opción, sería el enterrarlo en el cementerio judío. Con el paso del tiempo y el deterioro -humedad y oscuridad- esos documentos escritos se degradan de forma progresiva y desaparecen.

islámica y arabismo judío decimonónico el nacimiento de los estudios judeo-árabes", *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Hebreo*, 59, 121-134.

En la Edad Media este procedimiento era el habitual, pero las circunstancias de cada gueniza marcaron el devenir de sus contenidos. En las sinagogas ubicadas en territorios con bastante humedad, cualquier papel manuscrito se desintegraba rápidamente por las condiciones ambientales, sin embargo, en zonas calurosas y con poca humedad se preservaban mejor. En el caso de la sinagoga de Ben Ezra en el Cairo concurren las siguientes circunstancias: se trata de una sinagoga con mucha antigüedad, ya que es sinagoga desde el siglo IX y se ha mantenido como tal hasta la actualidad. Esta circunstancia no es muy común debido a los avatares del pueblo judío, pero la comunidad judía del Cairo no tuvo que trasladarse a otro lugar, ni su sinagoga sufrió contratiempos como incendios u otras agresiones. La segunda circunstancia es el clima extremadamente seco del entorno y la baja humedad dentro de la sinagoga de Ben Ezra⁴⁸³, lo cual conservó los manuscritos.

En esta cámara o repositorio se fueron depositando materiales a lo largo de los siglos y debió ser sellada posteriormente, olvidando su existencia. Todo el material depositado en la Gueniza se correspondía con material documental como borradores de libros y cartas, cartas caducadas, garabatos, listas de libros, listas de la compra, recetas médicas, albaranes de compra-venta, etc.

En el siglo XIX se redescubre ese habitáculo, pero el material al que se tiene acceso cuando empiezan a rescatarlo, son los documentos más recientes, por lo que desconocen el valor de lo que está enterrado más abajo en la cámara. De esta manera, empiezan a sacar fragmentos y a hacerlos circular por anticuarios de Oriente Medio.

En una visita al Cairo en 1896, las hermanas Smith -grandes entusiastas de las lenguas semíticas y de la cultura de Oriente Medio- encontraron un fragmento de un manuscrito hebreo del Eclesiástico. A su vuelta a Cambridge, las hermanas le enseñan su descubrimiento al profesor de

⁴⁸³ La sinagoga de Ben Ezra está ubicada en Fustat (Cairo antiguo). Para más información consultar Ben-Sasson, M. (1995) "Ben Ezra Synagogue during the Medieval Period," in Phyllis Lambert, (ed.) *Fortifications and the Synagogue: The Fortress of Babylon and the Ben Ezra Synagogue*, Montreal: Canadian Centre for Architecture, pp. 201-223.

estudios talmúdicos, Solomon Schechter, que lo identifica como un posible original hebreo de la obra de Ben Sira. En un viaje de investigación posterior, Solomon Schechter terminara de descubrir la Gueniza perdida de la sinagoga de Ben Ezra.

Con el permiso del rabino principal de Egipto, Schechter se lo lleva a Cambridge, y así es como nace el fondo llamado “The Taylor-Schechter Genizah Collection”⁴⁸⁴. La sinagoga de Ben Ezra resultó contener más de 200.000 fragmentos valiosísimos para la historia del Judaísmo. Shaked (1964:11) afirma que la cantidad de manuscritos preservados superan el cuarto de millón. Existen, de igual manera, colecciones menores en otras bibliotecas del mundo que albergan fragmentos de la Gueniza de El Cairo⁴⁸⁵.

La otra gran colección de manuscritos judeo-árabes medievales, la Colección Firkovich, también fue compilada a mediados y finales de este mismo siglo. Esta colección está conformada por obras completas de toda la ciencia religiosa judía medieval. Es una colección muy relacionada con el movimiento religioso caraíta y que fue constituida gracias a los esfuerzos del judío caraíta Abraham Firkovich quien viajó a Oriente Medio y visitó todos los centros caraítas conocidos con el fin de adquirir todas las obras y documentos de esta corriente del Judaísmo.

⁴⁸⁴ “The Taylor-Schechter Genizah Collection is a window on the medieval world and has been colourfully described as ‘a refuge for writings’ and ‘a battlefield of books’. Its 193,000 manuscript fragments, mainly in Hebrew, Judaeo-Arabic, Aramaic and Arabic, are an unparalleled resource for the academic study of Judaism, Jewish history and the wider economic and social history of the Mediterranean and Near East in the Middle Ages and Early Modern period. They shed light on the mundane as well as the religious and cultural activities of that world, since the Collection preserves a huge number of personal letters, legal deeds and other documents, alongside literary and sacred texts”. Consultado en: <https://www.lib.cam.ac.uk/collections/departments/taylor-schechter-genizah-research-unit> [Último acceso el 30/01/2021].

⁴⁸⁵ Según Goitein (1973:6) algunas de estas colecciones se encuentran en la Bodleian Library, Oxford, the British Museum, the Jewish Theological Seminary of America, New York, Dropsie University, Philadelphia, the David Kaufmann Collection, Budapest, Hungría y la colección privada Mosseri. Por otro lado, existe otra docena de colecciones de manuscritos judeo-árabes.

Abraham Firkovich⁴⁸⁶ (n. 1787, Zalavie cerca de Lutsk o en Lutsk, Volhynia; m. 1874, Çufut-Qal'eh, Crimea) fue un coleccionista de manuscritos, viajero y activista comunitario caraíta. En octubre de 1862, Firkovich vendió la mayor parte de la colección de manuscritos judíos que tenía en sus manos a la Biblioteca Imperial Rusa por 125.000 rublos, convirtiendo a la biblioteca en el mayor depósito de manuscritos judíos en ese momento⁴⁸⁷. Posteriormente, su colección fue depositada en la Biblioteca Nacional de Rusia en San Petersburgo.

En la entrada sobre Firkovich de la *Encyclopedia of the Bible and Its Reception*, Saphira (2014: 94) afirma que fue uno de los primeros en visitar la Genizah de Ben Ezra con la intención de catalogar y estudiar su contenido, aunque se no se sabe si lo logró: “Thirty-four years before Solomon Schechter, he was one of the first to visit the as yet unknown Cairo Genizah with the intention of cataloging and studying its contents; it cannot be certain, nevertheless, whether Firkovich succeeded in getting the first pick of the documents contained in the Genizah”.

Estas dos grandes colecciones han necesitado de largos procesos para llevar a cabo los trabajos de conservación y catalogación. En el caso de los manuscritos de la Gueniza de El Cairo ubicados en la Universidad de Cambridge, fue en los años 70 del siglo pasado, cuando Stefan Reif⁴⁸⁸ es contratado por la Universidad para crear una unidad en la Biblioteca de

⁴⁸⁶ Para más información consultar: Saphira, D. (2014). “Firkovich, Avraham”. En Furey, C. M.; Matz, B.; Mackenzie, S. L.; Römer, T. C.; Schroeter, J.; Dov Walfish, B. & Ziolkowski, E. *Encyclopedia of the Bible and its Reception*, vol. 9, Berlin-Boston: Walter de Gruyter, pp. 91-95.

⁴⁸⁷ Saphira (2014: 94): “In October 1862 Firkovich sold the bulk of the collection of Jewish MSS in his hands to the Russian Imperial Library for 125,000 rubles, making the library the largest repository of Jewish MSS at the time”.

⁴⁸⁸ Stefan Reif ha sido durante 30 años el director “The Taylor-Schechter Genizah Research Unit” y en este tiempo “ha creado y expandido la Unidad de investigación de la Geniza, se han cotejado y conservado miles de fragmentos, producido una serie ‘Genizah’ de diecisiete aclamados catálogos; recaudado fondos muy necesarios de instituciones, individuos y cuerpos académicos; y traído la colección Cambridge Genizah a la atención mundial”. Actualmente dicha unidad la dirige el Dr Ben Outhwaite, Ver Rebeca Jfefferson, “Genizah Fragments (The Newsletter of Cambridge University’s Taylor-Schechter Genizah Research Unit at Cambridge University Library)”, No. 52, October 2006. Consultado en <https://www.lib.cam.ac.uk/GF/52/> [Último acceso el 30/01/2021].

Cambridge (financiada con fondos del mundo judío) encargada de conservar, restaurar y catalogar esos fragmentos. En la actualidad, prácticamente todos los fragmentos han sido catalogados, pero todavía hay mucho material sin terminar de estudiar por la dificultad de la labor. En cuanto a la Colección Firkovich, durante toda la época soviética estuvo cerrada y sin poder ser investigada. Desde su reapertura a finales de los años 80 ha comenzado el proceso ingente de descripción y catalogación, llevado fundamentalmente por centros de investigación israelíes.

En relación con la Gueniza, cabe mencionar la disparidad de orígenes de los manuscritos conservados allí, y esto es, en gran medida, gracias a los constantes intercambios comerciales a lo largo y ancho del Mediterráneo de los comerciantes judíos. Muchas de las cartas recuperadas se refieren a intercambios epistolares de los comerciantes entre sí y con sus familias⁴⁸⁹.

Abumalham (2004: 8) afirma que “la diferencia entre un texto *judeo-árabe* y uno *árabe* sería el contenido y el/los destinatarios del texto. La materia contenida en estos textos judeo-árabes sería de consumo interior de las comunidades judías y del interés por este contenido quedarían excluidos los no-judíos”. En este caso, podrían recogerse las obras de traducción bíblica, de gramática, retórica o lexicografía. Además de obras médicas y filosóficas creadas por autores judíos para competir en el campo del saber general y no solamente para los miembros de su comunidad. La colección Firkovich alberga obras completas de distintas disciplinas del saber y exeético-religiosas.

Otra tipología de textos judeo-árabe es la que se conoce como textos civiles o privados que suelen tener relación con la vida interna de las comunidades: contratos, cartas, contabilidades, anotaciones de agenda personal o trabajos escolares. Este es el tipo de manuscritos que se han conservado en la Gueniza de El Cairo.

⁴⁸⁹ Para más información consultar los cinco volúmenes de S. D. Goitein. (1973-88). *A Mediterranean Society: The Jewish communities of teh Arab World as portrayed in the documents of the Cairo Geniza*, Berkeley: University of California Press.

3. RETOS DEL ESTUDIO DE LOS MANUSCRITOS JUDEO-ÁRABES MEDIEVALES

En la época moderna, las dificultades son de carácter distinto. Una vez reconocidos los rasgos diferenciadores del árabe utilizado por los judíos, el principal reto, desde un punto de vista lingüístico, está en identificar y analizar esos rasgos de acuerdo con la dialectología árabe. Bakkala (1983: XXXIV) en la introducción de su libro *Arabic Linguistics. An introduction and Bibliography*, afirma que “La dialectología árabe es una ciencia lingüística moderna que se ocupa del análisis y la descripción de las variedades sociales, regionales, temporales de la lengua árabe para mostrar cómo varían en la pronunciación, el vocabulario y la gramática”.

Los estudios variacionistas en dialectología árabe nos han permitido contar con análisis de la situación lingüística de los judíos en otras épocas y contextos. Por ejemplo, Blanc Haim⁴⁹⁰ en 1964 hizo un estudio dialectológico de Irak, “Communal dialects of Baghdad”, basado en las diferencias dialectales entre las comunidades religiosas -judíos, cristianos y musulmanes-; como resultado se comprobó que cada una tenía su variante dialectal. Heikki Palva⁴⁹¹ señala la situación de los dialectos mesopotámicos como uno de los casos más relevantes dado que “el dialecto de los cristianos de Bagdad difiere del de los musulmanes en varios aspectos [...] El dialecto judío, que hasta principios de la década de 1950 era hablado por una parte significativa de la población de Bagdad, era en un alto grado idéntico al hablado por los cristianos” (p. 610).

Otra obra que incluye factores religiosos en su análisis es la de Heath (2002), *Jewish and Moroccan dialects of Moroccan Arabic*, en la que expone un estudio socio-lingüístico de los diferentes dialectos judíos del

⁴⁹⁰ Otros trabajos de Blanc Haim sobre judeo-árabe hablado en Egipto son los de 1974, 1981 y 1985.

⁴⁹¹ Palva, H. (2006). “Dialects: Classification”. En Versteegh, K. (ed.). *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Leiden: Brill. Página 610: “the dialect of the Christians of Baghdad differs from that of the Muslims in several points [...] The Jewish dialect, which until the beginning of the 1950s was spoken by a significant number of the population of Baghdad, was to a high degree identical with that spoken by the Christians”.

árabe marroquí en relación con su condición geográfica dentro del mapa de Marruecos. Estas diferencias de variantes dialectales en contextos contemporáneos también se han estudiado en el periodo medieval.

En relación con la lectura de los manuscritos en ocasiones las condiciones no permiten descifrar todo el texto por diferentes motivos: estado de conservación del manuscrito o manuscritos parciales, caligrafía del escriba, etc. A este respecto señala Ruiz García (2002: 406) que gracias a las nuevas tecnologías (especialmente las informáticas) se está pudiendo utilizar la técnica de la restauración ‘virtual’ que consiste en “deducir a través de lo conservado como pudo ser lo que falta o se ha deteriorado. Este medio consigue una reproducción del objeto tan perfecta que reduce la necesidad de consultar directamente el original, y, sobre todo, permite observar la pieza en unas condiciones óptimas”. Gutiérrez y Catalunya (2010: 48), sin embargo, explican que la restauración digital “consiste en aumentar virtualmente la visibilidad de elementos que, aunque a simple vista sean prácticamente imperceptibles, tienen existencia real en un manuscrito. Para ello es necesario emplear fotografías digitales de alta resolución y un software de edición fotográfica avanzada. El éxito de una restauración digital depende en primer lugar de que la información en el manuscrito sea “rescatable”, es decir, que no se haya perdido completamente como ocurre con raspados muy profundos, agujeros en el pergamino, etc.”. En cualquier descripción del proceso de restauración virtual se señala que permite conseguir una copia digitalizada en alta resolución del manuscrito original mediante la fotografía. En los últimos años se ha llevado a cabo la digitalización de gran parte de los manuscritos judeo-árabes, creando un corpus digital. La principal ventaja de la digitalización reside en que permite reducir el número de consultas físicas del manuscrito original al tener disponible el acceso a las fuentes a través de bases de datos y catálogos digitales de bibliotecas. La segunda ventaja, igual de relevante para los investigadores internacionales, es el acceso a estos materiales sin necesidad de desplazarse hasta la ubicación física del texto manuscrito original.

La última dificultad a la que el investigador se enfrenta es a la interpretación del texto en sí mismo: reconocer y entender los referentes comunes compartidos entre el escritor y destinatario. Cuando uno estudia

estos documentos, hay ocasiones en las que, a pesar de haber traducido todo el texto, el contenido resulta ininteligible. Esta dificultad para descifrarlos se puede deber a la presencia de frases problemáticas por su contenido figurado y, en ese caso, se ha de esperar a que aparezcan otros documentos que aporten luz sobre este contenido.

En el caso de material documental esta tarea es especialmente ardua a menos que el texto en cuestión se ponga en comparación con otros textos judeo-árabes contemporáneos. Las claves de interpretación de estos textos parten de la lectura de muchos fragmentos del mismo corpus, ya que a partir de la lectura de varios textos se va reconstruyendo el contexto general de todos ellos y entendiendo mejor las referencias implícitas. En la práctica, se hace necesario leer y especializarse en estos manuscritos para aproximarse al léxico, estructuras y contenido de los fragmentos, ya que ofrecen una visión de la vida cotidiana de las personas que los escribieron que solo puede entenderse en su contexto.

4. CONCLUSIONES

Desde el descubrimiento y compilación a mediados y finales del siglo XIX de los dos grandes corpus de manuscritos judeo-árabes, la mayor parte de los estudios sobre judeo-árabe se han dedicado a la época medieval mediante el estudio de los manuscritos datados en la Edad de Oro de la *producción* de los judíos en árabe.

Sin embargo, los miles de fragmentos encontrados en las colecciones de manuscritos judeo-árabes medievales siguen en proceso de estudio por parte de investigadores especialistas de todas las partes del mundo. El trabajo con manuscritos judeo-árabes tiene una serie de particularidades asociadas al hecho de trabajar con textos en lengua árabe y grafía hebrea, y la inclusión de un buen número de préstamos del hebreo y del arameo. Estas características hacen que los investigadores que se dedican a su estudio deban tener conocimientos de ambas lenguas para la lectura y traducción de los textos.

Cada fragmento tiene unas características y un contenido que lo hace único y las dificultades encontradas son de muy distinta índole, al igual

que los retos han ido cambiando para los investigadores desde los inicios de los estudios de manuscritos judeo-árabes medievales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abumalham (2004), “El significado lingüístico y social del Judeo-árabe”, *Ilu. Revista de ciencias de las religiones*. Anejos, 9, pp. 7-15.
- Ashtor, E. (1979). *The Jews of Moslem Spain*. Philadelphia: The Jewish Publication Society of America.
- Bakkala, M.H. (1983). *Arabic Linguistics. An introduction and Bibliography*. Londres: Mansell Publishing Limited.
- Blau, J. (2002). *A Handbook of Early Middle Arabic*. Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem, p. 14.
- Ben-Sasson, M. (1995) “Ben Ezra Synagogue during the Medieval Period,” in Phyllis Lambert, (ed.) *Fortifications and the Synagogue: The Fortress of Babylon and the Ben Ezra Synagogue*, Montreal: Canadian Centre for Architecture, pp. 201-223.
- E. R. Miller, (2000). *Jewish Multiglossia: Hebrew, Arabic and Castilian in Medieval Spain*, Newark, Del.: Juan de la Cuesta.
- Ferguson, C. A. (1959). “Diglossia”, *WORD*, 15:2, 325-340.
- Ferrando, I. (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Zaragoza: Navarro & Navarro.
- Fishman, J. (1967): “Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism”, *Journal of Social Issues*, 23,2, 29-38 (revised and reprinted as “*Societal Bilingualism: stable and transitional*,” in *Sociolinguistics: A brief introduction*, Rowley, MA: Newbury House, 1970, 78-89).
- Gallego, M. Á. (2010). “Arabic for Jews, Arabic for Muslims: on the use of Arabic by Jews in the Middle Ages” en Monferrer J. P. & Al Jallad, N. (eds.), *The Arabic language across the ages*. Wiesbaden: Reichert.
- Gallego, M. A. (2010), “Interacción judeo-islámica y arabismo judío decimonónico el nacimiento de los estudios judeo-árabes”, *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Hebreo*, 59, 121-134.
- Gallego, M. Á. (2003). “The languages of Medieval Iberia and their religious dimension”, *Medieval Encounters* 9 (1), 107-139.

- Goitein, S. D. (1955). *Jews and Arabs*. Nueva York: Schocken Books.
- Goitein, S. D. (1973). *Letters of Medieval Jewish Traders*. New Jersey : Princeton University Press.
- Goitein, S. D. (1967). *A Mediterranean Society: The Jewish communities of teh Arab World as portrayed in the documents of the Cairo Geniza, Vol.1, Economic foundations*, Berkeley: University of California Press.
- Goitein, S. D. (1971). *A Mediterranean Society: The Jewish communities of teh Arab World as portrayed in the documents of the Cairo Geniza, Vol.2, The community*, Berkeley: University of California Press.
- Goitein, S. D. (1978). *A Mediterranean Society: The Jewish communities of teh Arab World as portrayed in the documents of the Cairo Geniza, Vol.3, The Family*, Berkeley: University of California Press.
- Goitein, S. D. (1983). *A Mediterranean Society: The Jewish communities of teh Arab World as portrayed in the documents of the Cairo Geniza, Vol.4, Daily life*, Berkeley: University of California Press.
- Goitein, S. D. (1988). *A Mediterranean Society: The Jewish communities of teh Arab World as portrayed in the documents of the Cairo Geniza, Vol.5, The individual*, Berkeley: University of California Press.
- Gumbert. (1974). *Die Utrechter Kartäuser und ihre Bücher im frühen fünfzehnten Jahrhundert*. Leiden: E. J. Brill.
- Gutiérrez, C. J. & Catalunya, D. (2010). “Arqueología virtual de manuscritos. Tecnología digital avanzada aplicada al estudio de manuscritos medievales”, *CUADERNOS DE MÚSICA IBEROAMERICANA*, Vol. 20, pp. 37-48.
- Hary, B. H. (2009). *Linguistic analysis of Judeo-Arabic sacred texts from Egypt*, Leiden, Boston: Brill.
- Haeri, N. (2000). “Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond”. En *Annual Review of Anthropology* n° 29-1, pp. 61-87.
- Haim, B. (1974). “The Nekteb-Nektebu Imperfect in a Variety of Cairene Arabic.”, *Israel Oriental Studies*, 4, pp. 206–26.

- Haim, B. (1981). "Egyptian Arabic in the Seventeenth Century: Notes on the Judeo- Arabic Passages of Darxe No'am (Venice, 1697).", en Morag, S.; Ben-Ami, I. & Stillman, N. (eds.). *Studies in Judaism and Islam Presented to Shelomo Dov Goitein*, Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University. Pp. 185–202.
- Haim, B. (1985). "Egyptian Judeo-Arabic: More on the Subject of R. Mordekhai b. Yehuda Ha-Levi's Sefer Darxe No'am", *Sefunot*, 3, pp. 18:299–314. [in Hebrew].
- Heath (2002). *Jewish and Moroccan dialects of Moroccan Arabic*, Londres: Routledge Curzon.
- Hourani, A. (1992). *Historia de los pueblos árabes*. Barcelona: Ariel.
- Khan, G. (2002). "Judaeo-Arabic and Judaeo-Persian", en Goodman, M. (ed.), *The Oxford Hand Book of Jewish Studies*. Oxford: Oxford University Press, 601-620.
- Masai, F. (1950) 'Paléographie et codicologie', *Scriptorium*, 4, pp. 279–293
- Owens, J. (2001). "Arabic sociolinguistics". *Arabica* nº 48, pp. 419-469.
- Palva, H. (2006). "Dialects: Classification". En Versteegh, K. (ed.). *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Leiden: Brill, pp. 604-613.
- Rebecca, J. (ed.) "Genizah Fragments (The Newsletter of Cambridge University's Taylor-Schechter Genizah Research Unit at Cambridge University Library)", No. 52, October 2006. Consultado en <https://www.lib.cam.ac.uk/GF/52/> [Último acceso el 30/01/2021].
- Ruiz Garcia, E. (2002). *Introducción a la codicología*. Madrid: Fundación Gemán Sánchez Ruipérez.
- Saphira, D. (2014). "Firkovich, Avraham". En Furey, C. M.; Matz, B.; Mackenzie, S. L.; Römer, T. C.; Schroeter, J.; Dov Walfish, B. & Ziolkowski, E. *Encyclopedia of the Bible and its Reception*, vol. 9, Berlin-Boston: Walter de Gruyter, pp. 91-95.
- Sarr Marroco, B. (2018). "Del Magreb a al-Andalus. Los ziríes y la fundación de Madīnat Garnāṭa", en Sarr (ed. Lit.), *Tawaijf. Historia y arqueología de los reinos de taifas (s.XI)*, Salobreña (Granada): Alhulia, pp. 563-598.

- Shaked, S. (1964). *A tentative bibliography of Geniza documents*. Paris: Mouton.
- Vendryes (1955). *El Lenguaje. Introducción lingüística a la historia*. México: Unión tipográfica editorial hispano americana.
- Versteegh (2001). *The Arabic Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

LA UNIVERSALIDAD DE LA CORTESÍA
SOCIOLINGÜÍSTICA:
INFORMES BASADOS EN DATOS CUANTITATIVOS DE
HABLANTES DE INGLÉS, JAPONÉS, ESPAÑOL Y CHINO

CATALINA CHENG-LIN

Universidad de Granada, España

JOSÉ ENRIQUE NARBONA PÉREZ

Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

El presente trabajo de investigación parte de la revisión del documento de consulta “Universals Evidence from Japanese and American English” (1986). Con el propósito de averiguar el carácter universal de su aplicación, hemos reproducido el mismo estudio empírico intercultural para la petición de un bolígrafo y adaptarlo a los sujetos de nuestro análisis: los encuestados hispanohablantes (españoles) y sinoparlantes (China continental). Los resultados están basados en los datos cuantitativos y aspiran igualmente a validar las teorías de Brown & Levinson (1987) y Leech (1983) sobre pragmática en la cortesía.

PALABRAS CLAVE

Comunicación intercultural, Estudio empírico, Análisis contrastivo, Discernimiento, Volición, Cortesía, Datos cuantitativos.

INTRODUCCIÓN

Siguiendo la revisión que realizamos de la lectura “Universals Evidence from Japanese and American English” (1986), hemos tratado de reproducir el mismo estudio empírico con la introducción de nuestros encuestados: hispanohablantes (España) y sinoparlantes (China continental); de quienes tratamos de obtener datos cuantitativos y hacer una comparación entre los sistemas sociolingüísticos de la cortesía para hacer una petición en las dos lenguas.

En este sentido, el objetivo principal de la presente tarea es hacer un análisis contrastivo, a grandes rasgos, de los sistemas de la cortesía que se emplean en las culturas española y china, para poder identificar los elementos y las estrategias compartidos por ambas, así como puntualizar las diferencias existentes. Además, como objetivo secundario, se pretende también llevar a cabo otro análisis contrastivo con el fin de contrastar los datos de análisis obtenidos de nuestro encuestados (hispanohablantes vs. sinoparlantes) con aquellos del documento original (inglés americano vs. japonés). El propósito del segundo estudio empírico trata de hacer el mismo análisis contrastivo, pero ofreciendo una categorización comparativa de (+) formal a (-) formal entre las cuatro culturas.

En breve, siguiendo los planteamientos del documento de consulta, se espera que la presente tarea, de carácter empírico, nos proporcione datos estadísticos que puedan aportar, por un lado, detalles más específicos presentes en estos dos sistemas sociolingüísticos, y por el otro lado, datos cuantitativos que respalden ciertas afirmaciones teóricas acerca de la cortesía, cuya comprobación nos ayudará a profundizar con mayor exactitud la comunicación intercultural, así como entender los errores comunicativos debido a las diferencias culturales.

1. CONTEXTO TEÓRICO: REVISIÓN DOCUMENTAL

En consonancia con el documento de consulta, “Universals Evidence from Japanese and American English”, nuestro punto de partida tiene que ver con “wakimae” (Hill, p. 347), un concepto sociolingüístico de la cortesía esencial en el japonés, y que lo podemos asociar con el

concepto del “mianzi (面子)⁴⁹²” en chino, que tiene igualmente implicaciones socioculturales y sociolingüísticas. Además, al igual que ocurre con wakimae, no existe una traducción exacta para mianzi, y las aproximaciones más aceptadas en español son “cara”, “decoro” y “etiqueta social” (Hwang, p. 961).

Como posible explicación, hemos atribuido a la afinidad cultural y lingüística compartida, en general, por las culturas asiáticas: los principios del neoconfucianismo⁴⁹³ y la lengua china o kanji⁴⁹⁴ en japonés. Consecuentemente, en nuestro análisis hemos decidido mantener el uso del concepto “discernimiento”, que es uno de los factores de la cortesía que el hablante opta con el fin de cumplimentar el código sociolingüístico establecido, es decir, el hablante toma el rol de un agente pasivo, cuyo comportamiento y uso del lenguaje están marcadas por la comunidad lingüística a la que pertenece (Ho, 1976; Smith, 2012; Lin, 2017).

⁴⁹² miàn , 面 , zǐ , 子: se trata de un concepto sociológico de profundo arraigo en la cultura china. Asimismo, es posible encontrar matices similares en otras culturas, tanto próxima (i.e.) la japonesa (メンツ /mentsu/), la coreana (체면 /chemyeon/), etc., como lejana (i.e. la árabe-musulmana (حفظ ماء الوجه /hifz mā' al-wajh/), etc.). su definición más aceptada es la de imagen pública que un individuo muestra con el fin de alcanzar el prestigio social, obtener beneficios sociopolítico y/o económicos. Como ejemplo, podemos mencionar en una situación social, cuando uno gěi , 给 miàn , 面 zǐ , 子 ó , 不 gěi , 给 miàn , 面 zǐ , 子 alguien viene a decir que el primero tiene consideración o no con el segundo (Ho, 1976).

⁴⁹³ El neoconfucianismo hace referencia a un grupo de pensadores chinos que comparten los principios morales y filosóficos herencia de la tradición letrada china, pero muchos difieren en cuanto a los planteamientos de sus representantes, creando, de este modo, fervientes debates y discrepancias entre ellos. El punto de partida del neoconfucianismo moderno consiste en el reconocimiento de los dos aspectos de la tradición letrada: el confucianismo político y el confucianismo moral, los cuales no deben suponer contrariedad, sino complementarios (Moncada, p. 208).

⁴⁹⁴ Los kanji (漢字 /kanji/, literalmente significa «carácter han») son los sinogramas usados como una de las tres tipologías de escritura en japonés. La razón se debe a la proximidad de Japón con China, donde importó numerosos conocimientos, entre ellos la escritura. Los kanji son uno de los tres sistemas de escritura japoneses junto con los silabarios hiragana y katakana —existen reglas generales para su combinación, ya que cada uno desempeña una función diferente.

No obstante, consideramos importante puntualizar que, debido a su propia evolución lingüística –ello tiene que ver con la simplificación de la lengua china moderna por razones funcionales, es decir, la economía en la escritura y en el uso del lenguaje–, y cultural, en la China continental (donde hemos basado nuestro análisis), el concepto de “mianzi” en la cultura china, que aun guardando cierta afinidad con la japonesa por ser ambas “culturas de alto contexto⁴⁹⁵” (Hall, 1959; Cheng-Lin, 2018), se aprecia mayormente en el comportamiento de un hablante chino en sus tratos sociales con los demás hablantes. No obstante, al contrario que el japonés, en el chino solo existen un grupo muy reducido de elementos lingüísticos y fórmulas específicos. En otras palabras, en términos generales, las formulaciones corteses no implican cambios gramaticales–, para expresar la cortesía. Por consiguiente, nuestro análisis se basa principalmente en la intención del hablante chino, que se vería reflejado en los elementos lingüísticos como 您(nín) (usted), 请(qǐng) (por favor), 您(nín)是(shì)否(fǒu)介(jiè)意(yì)... (le importa si...), etc. Además del discernimiento, como elemento complementario hemos introducido también el concepto de “volición”, que, en oposición al anterior, es otro factor de la cortesía que permite al hablante cierta libertad de elección respetando siempre la voluntad del mismo.

⁴⁹⁵ Según Hall (1959), el contexto es todo aquello que en una cultura se da por sobreentendido y asimilado, sin necesidad de expresarlo explícitamente. Además, es importante mencionar la distinción que Hall hace entre culturas de alto contexto (high context) y culturas de bajo contexto (low context). Es decir, mientras los hablantes de las primeras (i.e. latinoamericanos, japoneses, chinos, etc.) se comunican, y muchas veces, el mensaje va implícito y se sobreentiende a través de la comunicación no verbal como son el lenguaje corporal (i.e. los gestos), los hablantes de las segundas (i.e. suecos, alemanes, etc.) tienen la necesidad de explicitar para que se entienda el mensaje intencionado. En un encuentro intercultural, a los hablantes del alto contexto les pueden parecer demasiado directos -la forma como se expresan los hablantes del bajo contexto; por el contrario, los segundos, como no pueden leer el mensaje entre líneas, siempre pedirán mayor clarificación. Por último, en las culturas de alto contexto la comunicación tiende a ser más densa, ya que persiste la importancia de priorizar la armonía social y las relaciones interpersonales positivas.

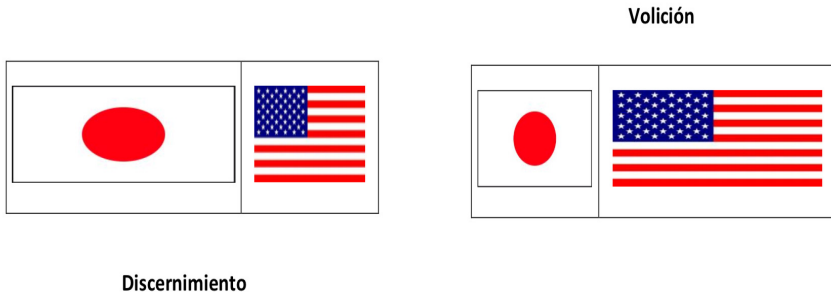


Figura 1: Modelo de correlación volición-discerniente Japón-EE.UU.
Fuente: Elaboración propia

Según los esquemas ilustrativos del documento original (Hill, p. 348) sobre los americanos y japoneses, se aprecia la ponderación del discernimiento sobre la volición en los hablantes de japonés. En contraposición, parece ser que la volición es el factor predominante frente al discernimiento en caso de los angloparlantes americanos. Además, aun con sus respectivas diferencias cuantitativas, está claro que los dos factores, el discernimiento y la volición, están presentes en ambos sistemas lingüísticos. En consecuencia, tomamos este mismo planteamiento, es decir, asumimos que, por su afinidad cultural con Japón, se ponderaría el discernimiento sobre la volición en el caso de los sinoparlantes, y a la inversa, se esperaría mayor ponderación de la volición sobre el discernimiento en los españoles, por su afinidad socio-ideológica con los americanos.

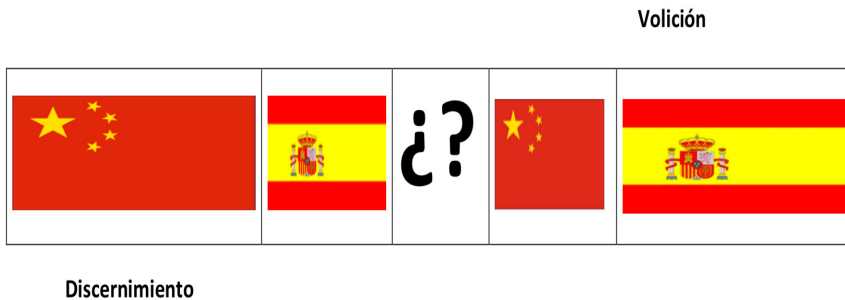


Figura 2: Modelo de correlación volición-discerniente China-España
Fuente: Elaboración propia

2. CONTEXTO PRÁCTICO: ANÁLISIS CUANTITATIVO

Habiendo descrito el contexto teórico donde plateamos la hipótesis de nuestro trabajo de investigación, a continuación, nos disponemos a formular base empírica tomando algunos de los conceptos estratégicos de la cortesía formulados por Brown & Levinson (1978) y Leech (1983) tales son la “cortesía positiva”, la “cortesía negativa” y el “acto de la amenaza a la cara” (FTA: face-threatening act). En lo que se refiere al FTA, tomamos los mismos tres variables: la distancia social (D: distance), el poder relativo (P: power) y el grado de imposición (R: rang).

Además, para un análisis más detallado sobre la adecuación de las estrategias de cortesía empleadas por los usuarios de las lenguas objetivo (el español y el chino mandarín), hemos considerado la inclusión de los siguientes aspectos: la situación y el receptor. Más, como conceptos complementarios, tomamos nota de la Distancia Percibida (PD: perceived distance), la cual implica además el grado de imposición (DI: imposed distance) en un acto de petición; ambos son elementos importantes para la medición abstracta del concepto de la cortesía, ya que permiten al hablante emplear las estrategias adecuadas en su interacción con su interlocutor.

1.1. METODOLOGÍA APLICADA A LAS ENCUESTAS

En términos generales, nos basamos en la misma metodología de análisis del documento de consulta: la “investigación cuantitativa”, y es aquella que «está directamente basada en el paradigma explicativo. Este paradigma [...] utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales» (Briones, p. 17).

Asimismo, nuestro análisis está centrado en un aspecto concreto del uso cortés del lenguaje: las fórmulas para hacer peticiones en español y en chino mandarín. Para esto diseñamos, por un lado, para los encuestados chinos diseñamos un cuestionario que comprendía tres partes (Anexo A): a) preguntamos a los encuestados el grado de formalidad que consideraban de las fórmulas de petición planteadas en el cuestionario, b) la

distancia que ellos perciben durante una interacción con cierto tipo de personas en situaciones cotidianas, y c) el tipo de fórmula de cortesía que ellos emplearían según el receptor con quien interactúan. Por otro lado, en el cuestionario dirigido a hablantes del español (Anexo B) aplicamos el mismo modelo, aunque consideramos, para estos, englobar las partes b y c en un mismo apartado; claro que hicimos hincapié en explicar los detalles que consideramos esenciales para nuestro propósito (ej.: al agente que te está poniendo la multa).

Finalmente, en lo que se refiere a la medición para el grado de la cortesía, en la parte I donde se les pedía a los encuestados el grado de formalidad que consideraban de las fórmulas de petición planteadas para pedir un bolígrafo, establecemos una escala de 1 a 5 siendo el 1 (+) relajada o desinhibida y el 5 (+) respetuosa o formal. En primera instancia, pedimos que tacharan aquellas expresiones que no usarían, a continuación, se les pedía que marcaran con un ($\sqrt{\quad}$)⁴⁹⁶ la expresión que consideraban la más respetuosa/formal, y antes de realizar la escala de valoración, les pedimos que marcaran la expresión que consideraban la más relajada/desinhibida con un (-). En las partes II y III, donde se preguntaba la distancia que los encuestados percibían durante una interacción con cierto tipo de personas en situaciones concretas, después de pedirles la eliminación de aquellos no considerados, les pedimos que marcaran con un ($\sqrt{\quad}$) la situación en la que ellos emplearían obligatoriamente o necesariamente expresiones de cortesía y marcar con un (-) aquella situación donde usarían expresiones más relajadas, y finalmente les pedíamos que colocaran las letras correspondientes a las expresiones de cortesía según el receptor y la situación.

1.2. Perfil de los encuestados.

En total, elaboramos veinte encuestas para los hablantes de cada lengua objetivo (el español y el chino mandarín), y los encuestados son estudiantes universitarios, cuya edad comprende entre 19 a 24 años, y que

⁴⁹⁶ Nota: en los cuestionarios dirigidos a encuestados chinos en vez de los símbolos $\sqrt{\quad}$, se optó por pedir a los encuestados a situar la letra o el número en los regionales () provistos. Véase anexo A.

se encuentran actualmente matriculados en una universidad de cada país⁴⁹⁷. Esta elección se justifica por lograr mayor uniformidad posible en lo que se refiere al estatus social, el nivel de educación y aspectos personales de los encuestados como puntúa igualmente los autores del documento original. No obstante, es preciso dejar constancia dos incidencias. Por un lado, en el cuestionario dirigido a los hablantes chinos, se incluyeron situaciones (ámbito laboral) y tipo de personas (jefe) que estos no encontrarían (o con probabilidad mínima) por su papel de estudiante, y por el otro lado, al final no se completó el número esperado de encuestados españoles, por lo que de los veinte cuestionarios impresos solo se pudo completar 14. En todo caso, consideramos estas las mencionadas incidencias subsanables, ya que constamos opciones para suprimir aquello que los encuestados consideraban innecesarios, y como se trataba de mediciones cuantitativas, aun siendo un número inferior, la media del cálculo final nos permitió establecer la estadística comparativa.

1.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS

Como se puede observar en la escala de a continuación (según las expresiones), el patrón predominante tanto para los encuestados españoles como para los chinos es relativamente el mismo. Sin embargo, esto solo nos confirma que los sujetos encuestados son conscientes de las reglas para el uso de las construcciones formales, ya que en las partes II y III de los cuestionarios, se puede observar que, en caso de los chinos, se mantiene la correspondencia entre las fórmulas de la cortesía empleadas y el receptor o la situación, donde estas son requeridas. Como fue señalado por los autores del documento original, al igual que los japoneses,

497 Encuestados chinos: Alumnos del 4º año del Dpto. Filología española de la Universidad de Yue Xiu de la provincia de Zhejiang. Total número de participantes: 20.

Encuestados españoles: Alumnos de la Facultad de Filología y Letras de la Universidad de Granada que tiene japonés como asignatura optativa. Total número de participantes: 14.

por las características culturales compartidas, aunque a nivel lingüístico se haya simplificado las fórmulas de cortesía, los chinos son conscientes de las distancias socioculturales establecidas en su cultura, por lo que el grado de imposición (R) siempre está muy presente y establece un claro predominio entre la distancia social (D), el poder relativo (P).

Cuadro 1. Escala de la cortesía, siendo 5 el más cortés, según las expresiones; Parte 1

Chino		Español	
D 您可以借我一下您的笔吗? H 打扰你一下, 能借我支笔吗?	5	c. Disculpe, ¿podría prestarme un momento su bolígrafo? P. ¿Podría usted prestarme un momento su bolígrafo? O. ¿Sería usted tan amable de prestarme su bolígrafo un segundo?	↑
Q 您可以借我您的笔用一下吗? I 您是否介意借我笔用一下? O 我可以借你的笔用一下吗?	4	T. ¿Le molesta si uso momento su bolígrafo? Q. ¿Podría usar su bolígrafo un momento? D. ¿Podría usted prestarme su bolígrafo un momento?	
C 我想, 是否可以借我你的笔用一下呢? N 我想, 是否可以借我一下你的笔? A 你可以借我你的笔用一下吗? E 你有笔可以借我用一下吗? (提问人已经知道对方有笔) K 你觉得我可以借一下你的笔吗? R 我可以借一下您的笔吗? J 我可以借一下你的笔吗? S 我借用一下您的笔可以吗? G 我可以借一下你的笔吗? V 您是否介意我用一下您的笔?	3	M. ¿Puedo usar tu boli? K. Voy a usar tu boli un momento, ¿puedo? I. ¿Puedo usar un momento tu boli?	

<p>M 我悄悄用一下你的笔，可以吗？</p> <p>P 我借你的笔用一下，这没事儿吧？</p> <p>B 给我你的笔用一下。</p> <p>T 拿支笔我用一下呗？</p> <p>L 拿你的笔给我用一下。</p> <p>F 让我用一下你的笔。</p>	2	<p>A. ¿Me dejas tu boli?</p> <p>F. ¡Déjame que use un momento tu boli!</p>
<p>U 拿支笔。</p>	1	<p>J. ¡Pásame un momento tu boli, anda!</p> <p>S. Te cojo el boli.</p> <p>R. ¡Cógeme un boli!</p> <p>B. ¡Déjame usar un momento tu boli!</p>

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 2. Escala de la cortesía, siendo 5 el más cortés, según el receptor y la situación; Parte 2 y 3

Chino		Español	
<p>14. 你的上司或领导.</p> <p>1. 在他自己办公室里的，你的论文指导老师.</p>	5	<p>3.A un funcionario de la secretaria de tu facultad (registro de matrícula)</p>	↑
<p>3. 给病人检查过后，呆在自己办公室里的外科医生.</p> <p>4. 一个高级部门的职员.</p> <p>11. 和你一起坐在大厅的一个给你上小班授课的年轻老师.</p> <p>17. 一个邮递员.</p> <p>7. 一个给你开了一张你应得罚单的警察.</p>	4	<p>1.A un/a desconocido/a de mediana edad dentro de un banco.</p> <p>10.AI empleado de un establecimiento donde entras por primera vez.</p> <p>23.A tu vecina (una señora mayor)</p>	
<p>16. 一个和你一起等待上课的熟人.</p> <p>8. 告诉你有一个预约会议的秘书处的人.</p>	3	<p>5.A tu profesor/a joven.</p> <p>7.A la secretaria de una conferencia que vas a asistir.</p> <p>20.A tu casero del piso.</p>	

<p>5. 一个给你提供续租合约的房东. 16. 一个和你一起等待上课的熟人. 8. 告诉你有一个预约会议的秘书处的人. 5. 一个给你提供续租合约的房东. 12. 一个你的全职或兼职同事。 9. 一个在你经常光顾的小店里，工作的职员。 13. 一个在你最经常光顾的咖啡厅里的，工作的服务员。 2. 当你在银行排队时，一个在你身后穿戴整齐的陌生中年人。 6. 当你在买票排队时，一个在你身后穿着褪色牛仔裤的陌生人。</p>			
<p>19. 正在家里和你说话的母亲。 15. 正在家里跟你聊天的哥哥或姐姐。</p>	2	<p>21. A tu mejor amigo/a, cuando estás en la biblioteca. 15. A tu madre. 8. A tus primos pequeños. 16. A tu mejor amigo/a, cuando estás a punto de entrar en un examen. 2. A tu pareja.</p>	
<p>v10. 一个正在家里跟你聊天的弟弟或妹妹。 18. 一个正在和你聊天，对你来说意义非凡的人（伴侣，恋人等）。</p>	1	<p>14. A un/a amigo/a que conoces de toda la vida.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Igualmente, la uniformidad se mantiene en los cuestionarios dirigidos a sujetos españoles. Tanto estos como los chinos están de acuerdo en que el grado de imposición (R) se disminuye cuando mayor es el poder relativo (P) y cuanto mayor es la distancia social (D), el grado de

imposición aumenta (R). En otras palabras, cuanto existe mayor familiaridad, las se usa con mayor frecuencia las expresiones más informales, que las fórmulas de cortesía son necesarias, sobre todo, según el rango social que desempeña el receptor y la situación de interacción. Más, la informalidad es exclusiva en los ámbitos familiares y en los círculos de amistad.

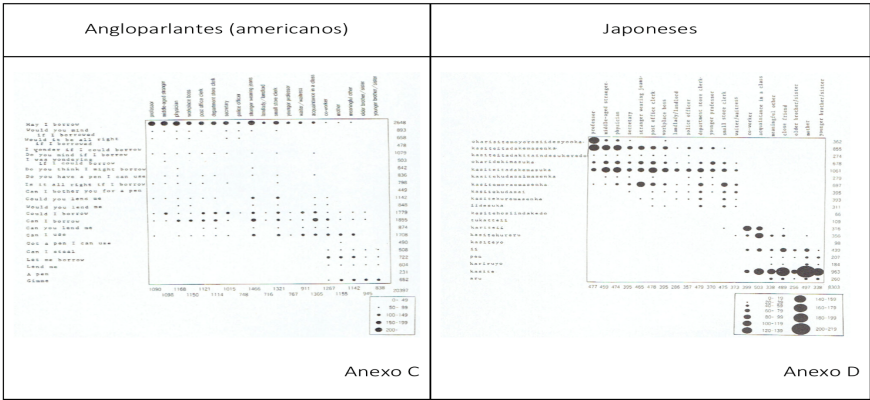


Figura 3. Resultados del análisis cuantitativo
Fuente. Hill, pp. 357-358

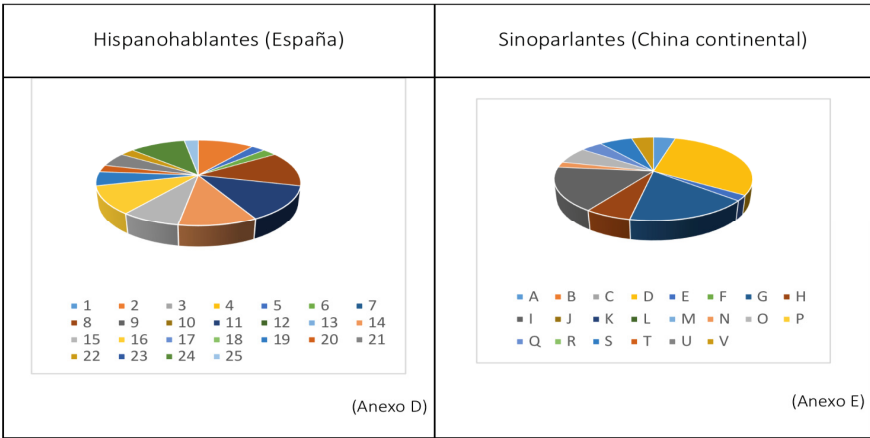


Figura 4: Resultados del análisis cuantitativo
Fuente. Elaboración propia

Dentro de esta compatibilidad entre los españoles y los chinos, consideramos que cabe puntualizar dos aspectos. Por un lado, aunque lingüísticamente se haya simplificado los recursos lingüísticos –en comparación a las fórmulas complejas en el japonés–, por los condicionamientos socioculturales, se observa (en los charts de la correlación entre situación/receptor – expresiones) un consenso generalizado para el uso obligatorio de las formas de cortesía (el uso de usted y algunas fórmulas de cortesía). Por otro lado, en contraposición, se ha observado que, aun lingüísticamente, los encuestados fueron capaces de identificar las expresiones de cortesía, no obstante, carecía de uniformidad/consenso en sus las respuestas a la parte III del cuestionario. En este sentido, la razón atribuida puede ser que, y podríamos calificarla como exclusiva de la evolución propia del español de la península, en España la tendencia social más generalizada y aceptada es “tutear” a nuestro interlocutor, aun siendo este mayor que nosotros –muchas veces, estos son los que reclaman ser tuteados–, y las formas de usted (sobre todo en el sur de España y en las Baleares) y vos (en las Islas canarias), en zonas muy localizadas, suelen denotar la forma de 2ª p.sg., es decir, un tú “encubierto” en forma de usted. En resumidas cuentas, en España, por nuestra tendencia cultural a crear siempre cercanía con nuestro interlocutor, las fórmulas de cortesía y usted las empleamos más bien por la exigencia de la situación, o el rango social de nuestro interlocutor necesariamente/obligatoriamente debe ser respetado.

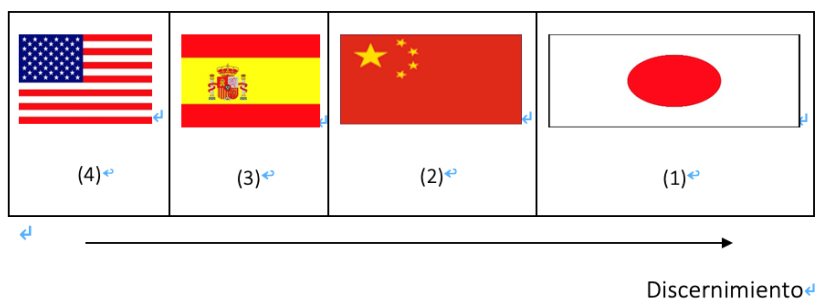


Figura 5: Resultado y conclusión
Fuente. Elaboración propia

Finalmente, la comparación que podemos establecer entre los resultados del documento original (americanos – japoneses) y los nuestro (españoles – chinos), diríamos que, mientras que los japoneses son considerados estrictos usuarios en la aplicación de las fórmulas de la cortesía y que respetan su uso según el receptor y la situación (discernimiento), los angloparlantes estadounidenses son considerados ejercer con más libertad a la hora de elegir la aplicación o no de su uso (volición). Según nuestro análisis, situaríamos a los chinos en el segundo lugar, después de los japoneses, ya que aun no siendo extremadamente “meticuloso” en el uso de fórmulas lingüísticas complejas de cortesía, su libertad de elección se ve restringida por las pautas/los valores socioculturales compartidos por los sinoparlantes. Por último, partiendo desde el otro extremo (la volición), los españoles ocuparían en segundo puesto, porque aun predominando la tendencia a lograr mayor cercanía (i.e. tutear), la libertad del hablante está condicionado con el uso de determinadas fórmulas lingüísticas de cortesía específicas (el uso de los condicionales).

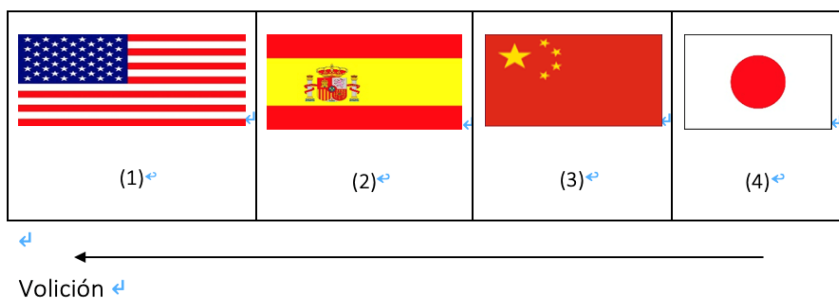


Figura 6: Resultado y conclusión
Fuente. Elaboración propia

CONCLUSIÓN

Este estudio empírico intercultural basado en datos cuantitativos nos ha permitido comprobar la importancia de los factores el discernimiento y la volición en los diferentes sistemas sociolingüísticos, además de verificar las hipótesis de Brown & Levinson (1987) que afirman la existencia por antonomasia de los dos factores, la D(istancia) social y el P(oder) relativo, en el funcionamiento de todos los sistemas lingüísticos de la

cortesía, y que la ponderación entre ambos depende de los condicionantes socioculturales atribuidos por cada comunidad lingüística.

Finalmente, los datos cuantitativos obtenidos en el presente de investigación confirman la teoría de Leech (1983) que subraya que todas las lenguas tienen a su disposición el mismo margen de máximas (en cantidad) de cortesía, y la única diferencia existente radica en el peso o la ponderación (en cualidad) que cada sistema lingüístico le haya atribuido y, por consiguiente, los hablantes aplican las estrategias necesarias para llevar a cabo la comunicación intercultural de forma satisfactoria.

AGRADECIMIENTO

Por el presente, quisiéramos que se reconozca la contribución de nuestras colaboradoras Yang Guo, Yunfan Zhang y Rocío Alonso Sesé en la circulación de las encuestas y la recogida de los datos, así como agradecemos cortésmente la participación de los estudiantes encuestados chinos del Dpto. Filología española de la Universidad de Yue Xiu de la provincia de Zhejiang y los estudiantes españoles de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Granada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BRIONES, G. (dir.) (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHENG-LIN, C. (2018). New Perspective on Teaching Chinese and Arabic as a Foreign Language: The Natural Approach, a Key to Achieving Affective and Effective Learning. *The International Journal of Communication and Linguistic Studies* 16(2), 17-26. Recuperado de <https://doi.org/10.18848/2327-7882/CGP/v16i02/17-26>
- HALL, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Anchor.

- HILL, B.; SACHIKO, I.; IKUTA, S.; KAWASAKI, A. & OGINO, T. (1986). Universals Evidence from Japanese and American English. Quantitative Evidence from Japanese and American English. *Journal of Pragmatics*, 10, 347-371. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(86\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(86)90006-8)
- HO, D. (1976). On the Concept of Face. *American Journal of Sociology* 81(4), 867-84. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2777600>
- HWANG, K. K. (1987). Face and Favor: The Chinese Power Game. *The American Journal of Sociology* 92(4), 944-974. Recuperado de <https://doi.org/10.1086/228588>
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman: Londres.
- LIN, T. (2017). Face Perception in Chinese and Japanese. *International Communication Studies* 26, 151-167.
- MONCADA-DURRUTI, M. (2011). El despertar del Neoconfucianismo en China. Impacto en el discurso político del Partido Comunista Chino. *Memoria y Civilización*, 14, 201-221. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10171/34932>
- SMITH, D. (2012). *Guanxi, Mianzi, and Business: The Impact of Culture on Corporate Governance in China*. Washington D.C.: World Bank.

ANEXO

CUESTIONARIO DIRIGIDO A SINOPARLANTES (CHINA CONTINENTAL):

请根据个人情况，填写下列信息。

年龄：

性别：

学历：

专业：

居住地：

国籍：

第一部分：假设现在有人想要向你借支笔，以下选项为可能出现的情况，请将你在日常生活从不会用到的句子划掉，并根据问题作答。

你可以借我你的笔用一下吗？ ()

给我你的笔用一下。 ()

我想，是否以借我你的笔用一下呢？ ()

您可以借我一下您的笔吗？ ()

你有笔可以借我用一下吗？（提问人已经知道对方有笔）（
）

让我用一下你的笔。（
）

我可以借一下你的笔吗？（
）

打扰你一下，能借我支笔吗？（
）

您是否介意借我笔用一下？（
）

我可以用一下你的笔吗？（
）

你觉得我可以用一下你的笔吗？（
）

拿你的笔给我用一下。（
）

我悄悄用一下你的笔，可以吗？（
）

我想，是否可以用一下你的笔？（
）

我可以借你的笔用一下吗？（
）

我借你的笔用一下，这没事儿吧？（
）

- Q. 您可以借我您的笔用一下吗？ ()
- R. 我可以借一下您的笔吗？ ()
- S. 我借用一下您的笔可以吗？ ()
- T. 拿支笔我用一下呗？ ()
- U. 拿支笔。 ()
- V. 您是否介意我用一下您的笔？ ()

在以上各种表示中，你认为哪一句是最有礼貌并且很谨慎的？
请写下相应句子的字母序号 ()

在以上各种表示中，哪一句是你认为最随意的表达方式？请写下
相应句子的字母序号 ()

请根据以上句子的礼貌程度为其打分。(1-5分，5分为最礼貌，
将分数填入句末的括号中)

第二部分：以下是生活中可能出现的情况，如果你从未遇到过其中的某些场景，将其划掉。并回答末尾的问题。

1. 在他自己办公室里的，你的论文指导老师。 ()
2. 当你在银行排队时，一个在你身后穿戴整齐的陌生中年人。 ()
3. 给病人检查过后，待在自己办公室里的外科医生。 ()
4. 一个高级部门的职员。 ()
5. 一个给你提供续租合约的房东。 ()
6. 当你在买票排队时，一个在你身后穿着褪色牛仔裤的陌生人。()
7. 一个给你开了一张你应得罚单的警察。 ()
8. 告诉你有一个预约会议的秘书处的人。 ()
9. 一个在你经常光顾的小店里，工作的职员。 ()
10. 一个正在家里和你聊天的弟弟或妹妹。 ()
11. 和你一起坐在大厅的一个给你上小班授课的年轻老师。 ()
12. 一个你的全职或兼职同事。 ()
13. 一个在你最经常光顾的咖啡厅里，工作的服务员。 ()
14. 你上司或领导。 ()
15. 正在家里跟你聊天的哥哥或姐姐。 ()
16. 一个和你一起等待上课的熟人。 ()
17. 一个邮递员。 ()
18. 一个正在和你聊，对你来说意义非凡的人（伴侣，恋人，等）。()
19. 正在家里和你说话的母亲。 ()

- 1) 以上对象中，你觉得最需要用谨慎的语言来请求的是哪一个？请写下相应的序号 ()
- 2) 以上对象中，你觉得最不需要用谨慎的语言来请求的是哪一个？请写下相应的序号 ()
- 3) 面对以上对象，请你判断你提问所需要的礼貌程度，并将答案填入句末括号中。(1—5分，5分为最礼貌)

第三部分：面对下列对象，你会选择第一部分中的哪一些问题，请将答案填入句末括号中。

1. 在他自己办公室里的，你的论文指导老师。 ()
2. 当你在银行排队时，一个在你身后穿戴整齐的陌生中年人。 ()
3. 给病人检查过后，待在自己办公室里的外科医生。 ()
4. 一个高级部门的职员。 ()
5. 一个给你提供续租合约的房东。 ()
6. 当你在买票排队时，一个在你身后穿着褪色牛仔褲的陌生人。()
7. 一个给你开了一张你应得罚單的警察。 ()
8. 告诉你有一个預約会议的秘书处的人。 ()
9. 一个在你经常光顾的小店里，工作的职员。 ()
10. 一个正在家里和你聊天的弟弟或妹妹。 ()
11. 和你一起坐在大厅的一个给你上小班授课的年轻老师。 ()
12. 一个你的全职或兼职同事。 ()
13. 一个在你最经常光顾的咖啡厅里，工作的服务员。 ()
14. 你上司或领导。 ()
15. 正在家里跟你聊天的哥哥或姐姐。 ()
16. 一个和你一起等待上课的熟人。 ()
17. 一个邮递员。 ()
18. 一个正在和你聊，对你来说意义非凡的人（伴侣，恋人，等）。()
19. 正在家里和你说话的母亲。 ()

CUESTIONARIO DIRIGIDO A HISPANOHABLANTES (ESPAÑA):

Encuesta de valoración

Sexo: mujer	hombre	/ Edad:	/ Nivel de estudios:
-------------	--------	---------	----------------------

Parte A:

- TACHA** las expresiones que, según tú, **NO** usarías (ejem. A. ¿me dejas tu boli?).
- Marca (con un **✓**) **LA EXPRESIÓN** que consideras **MÁS** respetuosa.
- Marca (marca con un **~**) **LA EXPRESIÓN** que consideras la **MÁS** relajada y desinhibida.
- De **LAS EXPRESIONES** que **NO** has **TACHADO**, valora si son más o menos “respetuosas” o “relajadas” del 1 al 5 (siendo el 5 la más respetuosa).

Expresiones	✓/~	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
A. ¿Me dejas tu boli?						
B. ¡Déjame usar un momento tu boli!						
C. Disculpe, ¿podría prestarme un momento su bolígrafo?						
D. ¿Podría usted prestarme su bolígrafo un momento?						
E. Como tienes boli, ¿me lo dejas un momento?						
F. ¡Déjame que use un momento tu boli!						
G. Perdona que te moleste, ¿tendrías un bolígrafo para dejarme?						
H. ¿Te molesta que use tu bolígrafo?						
I. ¿Puedo usar un momento tu boli?						
J. ¡Pásame un momento tu boli, anda!						
K. Voy a usar tu boli un momento, ¿puedo?						
L. Mira, ¿es posible que use un momento tu bolígrafo?						
M. ¿Puedo usar tu boli?						
N. Voy a usar tu boli, ¿te importa?						
O. ¿Sería usted tan amable de prestarme su bolígrafo un segundo?						
P. ¿Podría usted prestarme un momento su bolígrafo?						
Q. ¿Podría usar su bolígrafo un momento?						
R. ¡Cógeme un boli!						
S. Te cojo el boli.						
T. ¿Le molesta si uso momento su bolígrafo?						
U. ¡Ve y tráeme un boli!						

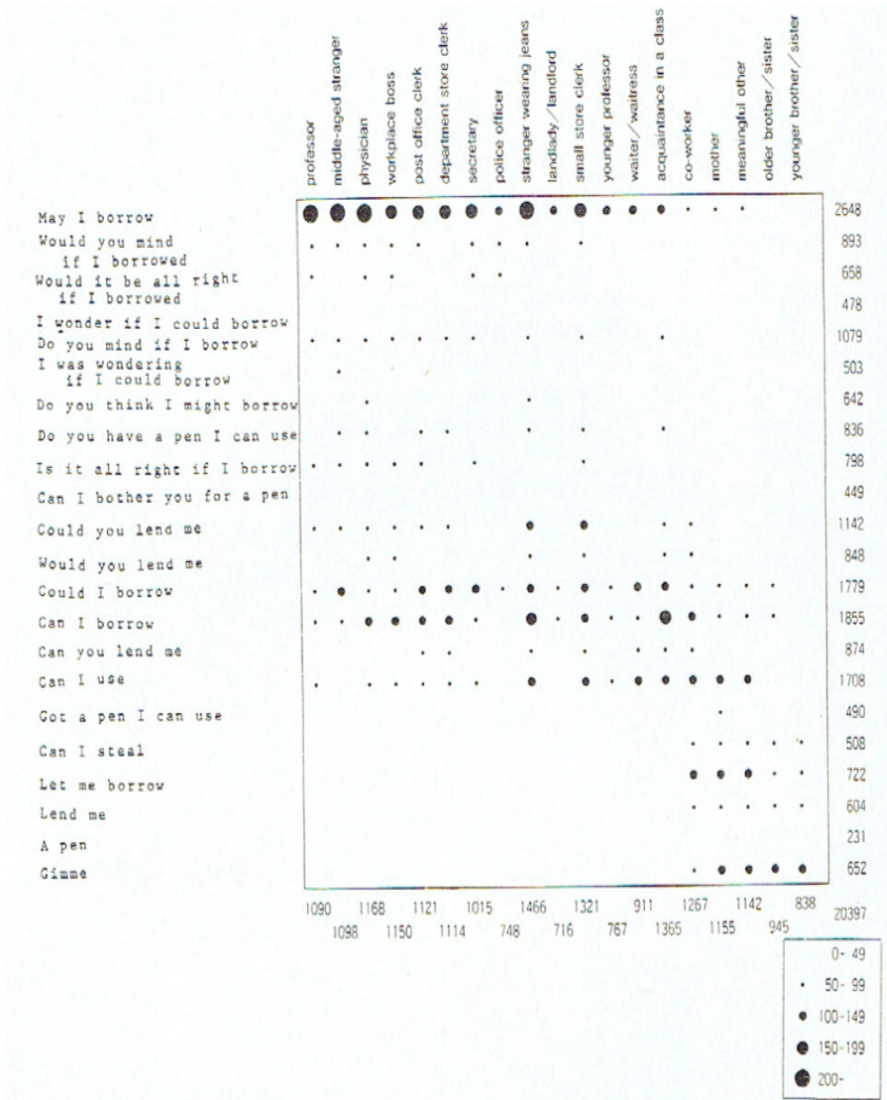
Parte B: Respecto a los sujetos o situaciones que aparecen a continuación...

- a) **TACHA** aquellos sujetos o situaciones que, según tú, **NO** encontrarías en tu día a día (ejem. 2- ~~A tu pareja~~).
- b) ¿En **QUÉ SITUACIÓN** te dirigirías a esa persona con más cuidado y respeto (marca con un **V**) y en **CUÁL** con menos cuidado (marca con un **~**)?
- c) Escoge **las expresiones** de la parte **A** que utilizarías en las **SITUACIONES** que **NO** has **TACHADO**. Para ello, coloca la letra de todas aquellas expresiones que utilizarías en la columna de expresiones.
Ejemplo: A tu pareja (sujetos/situaciones) -----a, c, d, f, y h (Expresiones)

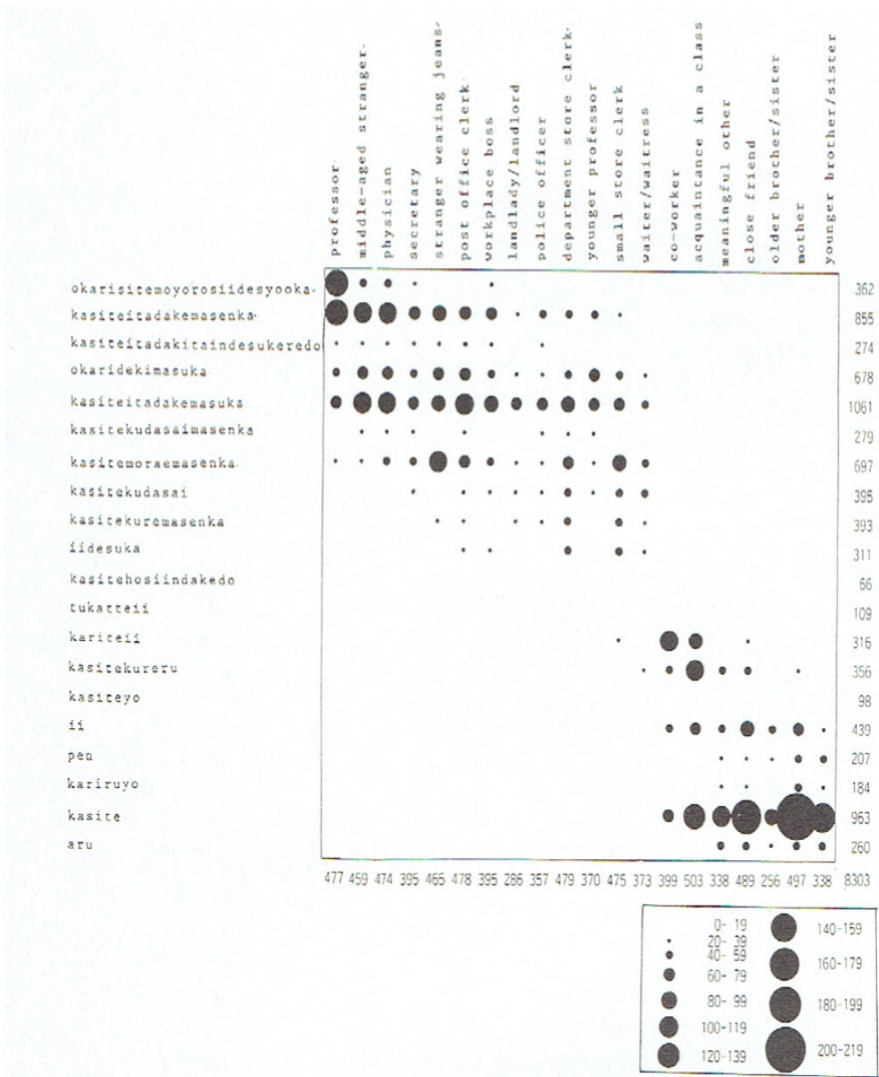
Sujetos/situaciones	✓/~	Expresiones (Tomadas de la parte A)
1. A un/a desconocido/a de mediana edad dentro de un banco.		
2. A tu pareja.		
3. A un funcionario de la secretaría de tu facultad (registro de matrícula)		
4. Al extraño que acabas de conocer en la recepción de un hotel.		
5. A tu profesor/a joven.		
6. A un camarero/a del bar o café donde vas a menudo.		
7. A la secretaria de una conferencia que vas a asistir.		
8. A tus primos pequeños.		
9. Al extraño que está detrás de ti (joven) en la fila de un cine.		
10. Al empleado de un establecimiento donde entras por primera vez.		
11. A tu compañero/a de clase o del trabajo.		
12. Al agente que te está multando (te mereces la multa)		
13. A un taxista.		
14. A un/a amigo/a que conoces de toda la vida.		
15. A tu madre.		
16. A tu mejor amigo/a, cuando estás a punto de entrar en un examen.		
17. A un cartero.		
18. A tu tutor/a (con quien tienes mucha confianza)		
19. A tus primos mayores.		
20. A tu casero del piso.		
21. A tu mejor amigo/a, cuando estás en la biblioteca.		
22. A un/a niño/a de primaria que acabas de conocer.		
23. A tu vecina (una señora mayor)		
24. A tus tíos (cercaños)		
25. A un compañero de clase (con quien no tienes mucho trato)		

¡Muchas gracias por tu colaboración! ☺

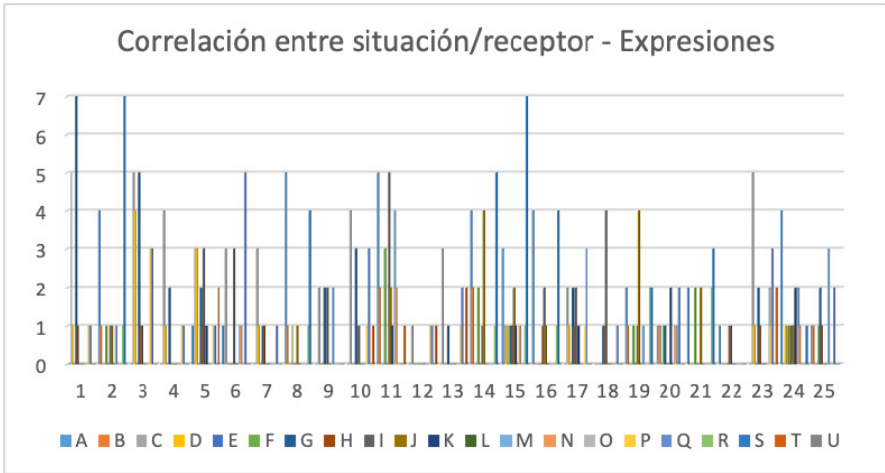
Resultado del análisis dirigido a angloparlantes (estadounidenses) (Hill, p. 358):



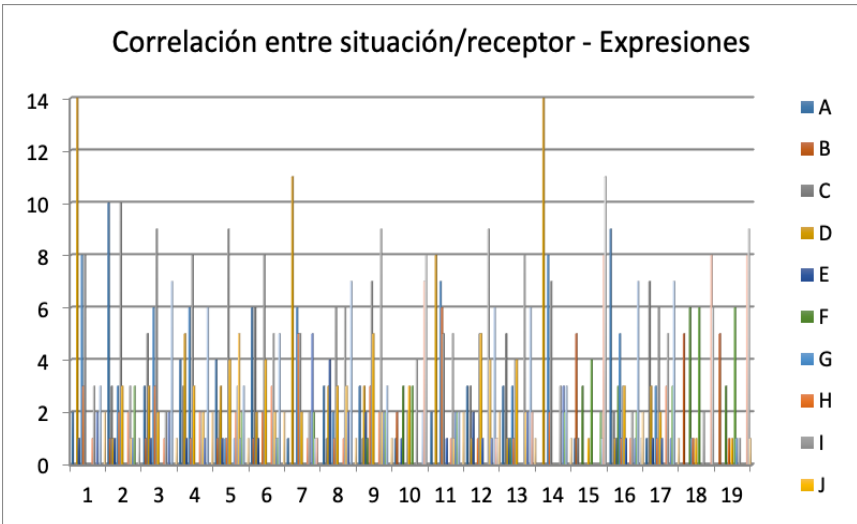
Resultado del análisis dirigido a japoneses (Hill, p. 357):



E. Resultado del análisis dirigido a hispanohablantes (españoles):



F. Resultado del análisis dirigido a sinoparlantes (China continental):



LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA METAHUMORÍSTICA FEMENINA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA⁴⁹⁸

DRA. LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA
Universidad Internacional de La Rioja, España

RESUMEN

Antiguamente se pensaba que las mujeres no poseían sentido del humor. Sin embargo, hoy en día esta concepción está cambiando e, incluso, se puede hablar de un humor típicamente masculino y femenino (Ruiz Gurillo, 2019). Se ha comprobado que las mujeres y los hombres van adquiriendo su conciencia metahumorística vinculada al desarrollo metalingüístico y metapragmático. Asimismo, podemos afirmar que existe un determinismo humorístico que hace que el ser humano genere humor de aquello de lo que conoce (Aliaga Aguza, 2014, en prensa). Para realizar este estudio hemos partido de la hipótesis de que las niñas desarrollan dicha conciencia metahumorística antes que los niños. No obstante, una vez que ambos sexos han alcanzado el nivel de maduración necesario, son los niños los que recurren más al humor en su día a día. Para llevar a cabo este estudio analizaremos la evolución que experimentan las niñas desde el inicio de la adquisición de la conciencia metapragmática (grupo etario de 8 años) hasta su consolidación al final de la educación primaria (grupo etario de 12 años). Para ello, utilizaremos el corpus *CHILDHUM*, creado por el grupo GRIALE de la universidad de Alicante a través de varios proyectos de investigación. De esta manera, podremos comprobar el desarrollo de uno de los aspectos metapragmáticos más difíciles de dominar, como es la conciencia metahumorística.

PALABRAS CLAVE

Mecanismos lingüísticos del humor, conciencia metahumorística en niñas, determinismo humorístico.

⁴⁹⁸ Este capítulo parte del Proyecto: FFI2016-76047-P (AEI / FEDER, UE), cuya investigadora principal es Larissa Timofeeva. Título del proyecto: La formación de la conciencia figurativa en la etapa de educación primaria: el humor y la fraseología (FIGURKID).

INTRODUCCIÓN

Las teorías tradicionales del humor afirmaban que las mujeres no poseían sentido del humor y no entendían los chistes. Por este motivo, no contaban bromas y si lo hacían, arruinaban el *remate* (Lakoff, 1975). Sin embargo, trabajos más actuales sustentan la idea de que las mujeres tienen sentido del humor y, además, dicho humor difiere del de los hombres (Ervin-Tripp and Lampert, 1992; o Hay 1995). Actualmente, se ha avanzado mucho en los estudios humorísticos de género, por un lado, se ha demostrado que antiguamente las mujeres relegaban el humor al ámbito privado, de ahí que se pensase que no lo tenían (Galindo, 2017); y, por otro, se ha analizado que existe un humor típicamente masculino y otro típicamente femenino (Ruiz Gurillo, 2019). Esto se debe a que el ser humano está condicionado por los roles de género incluso antes de su nacimiento, concretamente, desde que los padres conocen el sexo del bebé (Jule, 2008), lo que conlleva que cada individuo entienda el mundo de forma diferente dependiendo de su género. En el ámbito humorístico también encontramos dichas diferencias entre hombres y mujeres, puesto que el ser humano genera humor a través de lo que conoce. No se trata de un humor puro, debido a que los aspectos vitales y culturales determinan la identidad humorística en cada individuo. Es lo que se denomina determinismo humorístico (Aliaga Aguza, 2014, en prensa). Este hecho nos lleva a plantearnos si ya estamos determinados humorísticamente desde que adquirimos la conciencia metapragmática, alrededor de los seis años de edad, ya que en esta etapa los niños poseen un “menor nivel de ‘contaminación’ por las convenciones y prejuicios sociales” (Timofeeva, 2014, p. 197). Partimos de la idea de que las niñas adquieren antes que los niños la conciencia tanto metalingüística como metapragmática y, en consecuencia, la metahumorística. No obstante, una vez que ambos géneros han alcanzado el nivel de maduración necesario, son los niños los que recurren más a menudo al humor en su día a día.

Para realizar este estudio analizaremos la evolución que experimentan las niñas desde el inicio de la adquisición de la conciencia metapragmática (grupo etario de 8 años) hasta su consolidación al final de la educación primaria (grupo etario de 12 años). Específicamente, atenderemos

a tres mecanismos humorísticos utilizados por las niñas en los tres grupos etarios: la fraseología humorística, la hipérbole y la estrategia propia que hemos denominado idiosincrasia (Aliaga Aguza, 2020). La elección de estos cinco mecanismos viene motivada porque hemos comprobado que se dan en los tres grupos etarios y pretendemos comprobar cómo evoluciona durante el proceso de adquisición de la conciencia metahumorística. De esta manera, podremos comprobar el desarrollo de uno de los aspectos metapragmáticos más difíciles de dominar, como es dicha conciencia metahumorística. Asimismo, el humor desempeña una de las funciones sociales del lenguaje, puesto que establece vínculos entre las personas (Ojeda y Cruz, 2004) y permite la formación de la identidad. En esta fase los niños “se encuentran en pleno proceso de adquisición de la conciencia metapragmática y su humor lingüístico evoluciona acorde al tránsito hacia un procesamiento lógico de la información” (Timofeeva, 2017, p. 11). Para llevar a cabo este estudio, utilizaremos el corpus *CHILDHUM*, creado por el grupo GRIALE⁴⁹⁹ de la universidad de Alicante a través de varios proyectos de investigación (<http://dfelg.ua.es/griale>).

Este capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, explicaremos de forma sucinta cómo se desarrolla el humor en los niños (§ 1). En segundo lugar, presentaremos el corpus en el que se sustenta

⁴⁹⁹ El grupo GRIALE según presenta en su página web, <http://griale.dfelg.ua.es/>, es el Grupo de Investigación sobre la ironía y el humor en español del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante.

Sus objetivos principales son el análisis pragmático de la ironía y el humor, la observación de aspectos socioculturales como el género y su incidencia en la ironía y el humor, la adquisición del humor en niños y la aplicación de los resultados obtenidos a la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera y a los trastornos del lenguaje, en especial a los que tienen que ver con el espectro autista. Destacan como publicaciones conjuntas el libro de Leonor Ruiz Gurillo y Xose A. Padilla (eds.) (2009): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt, Peter Lang; el trabajo colectivo del grupo GRIALE (2011): *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid, Edinumen; y las ediciones de Leonor Ruiz- Gurillo y M^a Belén Alvarado- Ortega (eds.) (2013): *Irony and Humor: From Pragmatics to Discourse*. Amsterdam, John Benjamins, y de Leonor Ruiz Gurillo (eds.) (2016b): *Metapragmatics of humor. Current research trends*. Amsterdam, John Benjamins.

este estudio (§ 2). Por último, ofreceremos unos ejemplos del análisis práctico (§ 3) para llegar a las conclusiones pertinentes (§ 4).

1. LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LA EDAD INFANTIL

Los niños adquieren la conciencia metalingüística alrededor de los siete años y, en consecuencia, la metapragmática. A esta edad el niño es capaz de reflexionar sobre el mundo que lo rodea (Piaget, 1972, 1978) y puede constituir de forma activa su conocimiento (Rafael, 2007). Asimismo, ya posee las habilidades necesarias que le capacitan para establecer relaciones lingüísticas entre un enunciado y el contexto para poder reconocer y producir enunciados humorísticos. Gombert (1992) desarrolla una teoría en la que vincula el desarrollo metapragmático del niño con las cuatro fases del desarrollo cognoscitivo. Así, se establece que en la etapa sensiomotora, aproximadamente hasta los dos años de edad, se adquieren las destrezas lingüísticas básicas de un niño. Posteriormente, comienza la etapa preoperacional, hasta los siete años aproximadamente, en la que el niño adquiere el control epipragmático. No obstante, aún no está capacitado para discernir entre el mensaje lingüístico y el contextual. La siguiente etapa es la etapa preoperacional, a partir de los siete años, donde el niño adquiere la competencia metapragmática. Sin embargo, no toma consciencia de ella hasta la etapa final, la de las operaciones formales, a partir de los doce años de edad.

Centrándonos en la conciencia metahumorística también se adquiere de forma progresiva. Concretamente, se conocen seis etapas en la que el niño desarrolla su competencia humorística (McGhee, 1979, 2002). Si relacionamos esta teoría con la anteriormente citada, a la fase sensiomotora le corresponden las tres primeras del desarrollo humorístico, esto es, la etapa 0, risa sin humor; la etapa 1, risa ante la figura del apego; y la etapa 2, tratamiento de objetos como cosas diferentes, donde el niño aprende sus primeras palabras y se comunica a través de gestos (hasta los dos años aproximadamente). En la fase preoperacional (hasta los siete años aproximadamente) se desarrollan las etapas 3 y 4 en la adquisición humorística, confundir objetos o acciones y jugar con las palabras, respectivamente. Aquí el niño comienza a tomar consciencia de las palabras,

de lo que significan y de lo que se puede hacer con ellas. Finalmente, entre los siete y doce años aproximadamente, se adquiere la etapa 5 de la competencia humorística – acertijos y chistes-, que se vincula a las etapas de operaciones del desarrollo metapragmático del niño, ya sea concretas o formales. Esta capacidad metapragmática del sujeto “se va adquiriendo con los años y forma parte de la educación comunicativa del niño” (Timofeeva, 2017, p. 6), que poco a poco va logrando un control intencionado del mensaje a través de los parámetros lingüísticos que determinan la hilaridad del mensaje (Crespo y Alvarado, 2010).

Así, si consideramos la edad de los informantes que componen nuestro corpus, nos encontramos en el inicio de la adquisición de la conciencia metapragmática y, por ende, la metahumorística, (grupo etario de 8 años) y alcanzamos hasta su consolidación al final de educación primaria (grupo etario de 12 años). Asimismo, es un periodo en el que no solo se forma la identidad metalingüística, sino también la psicosocial (Erikson 1968, 1982; Eccles, 1999), debido a que el lenguaje establece vínculos entre las personas (Ojeda y Cruz, 2004) y forma la identidad de cada individuo. En las redacciones humorística que forman nuestro corpus, se observa la identidad tanto lingüística como humorística por medio de la espontaneidad plasmada en el discurso planificado de las redacciones, lo que facilita la construcción de la identidad, bien manteniendo o reforzando jerarquías y estereotipos, o bien subvirtiéndolos (Ruiz Gurillo, 2019). Además, dichas formas de humor aparecen en forma de marcas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, indicadores lingüísticos (Ruiz Gurillo y Padilla García, 2009) y / o estrategias propias (Aliaga Aguza, 2020) para orientar al lector hacia una reinterpretación humorística.

2. *CHILDHUM*: UN CORPUS DE HUMOR INFANTIL

En las siguientes líneas, describiremos nuestro corpus y su proceso de elaboración. Se trata del corpus *CHILDHUM*, el cual, actualmente, sigue en proceso de construcción, puesto que se espera seguir con su ampliación por el resto del territorio español. En estos momentos, consta de 448 redacciones humorísticas distribuidas en tres grupos etarios diferentes (8, 10 y 12 años) de cinco colegios pertenecientes a la Comunidad Valenciana, concretamente, a la provincia de Alicante: el Colegio

Público “Divina Aurora” de Beneixama, el Colegio Público “Mare de Déu del Carme” de Canyada, el Colegio Público “Antonio Machado” de Elda, el Colegio Público “Inmaculada Concepción” de Torreveja y el Centro Privado “San Alberto Magno” de Monforte del Cid. La recogida de datos de dicho corpus se ha elaborado en dos fases a través de distintos proyectos de investigación vinculados.

La primera fase de la creación del corpus se elaboró al amparo de dos proyectos⁵⁰⁰ relacionados, en los cuales se analizaba si existían diferencias en el uso y en la apreciación del humor entre hombres y mujeres. Para ello, siguiendo la propuesta de Ojeda Alba (2010), se decidió comenzar por obtener narraciones de alumnos de 4º de primaria en el curso escolar 2012 – 2013, pues “a partir de este momento el niño ha alcanzado la madurez cómica siendo capaz de controlar sus impulsos y hacer reír a sus compañeros” (Aliaga Aguza, 2014, p. 225). En estas redacciones se pedía a los alumnos que, de forma anónima, escribiesen las aventuras y desventuras vividas en un intercambio escolar a Marte (Figura 1).

griale
GRUPO DE INVESTIGACIÓN
SOBRE IRONÍA Y HUMOR EN
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

chica chico

Un cuento humorístico

IMAGÍNA TE QUE EN EL MARCO DE UN PROGRAMA DE INTERCAMBIO ESCOLAR TIENES QUE PASAR DOS SEMANAS COMO ALUMNO DE UN COLEGIO EN... ¡MARTE!


Cuéntanos cómo es tu día de colegio, tus asignaturas, tus profesores, tus compañeros, qué hacéis en el patio, cómo te comunicas con tus amigos marcianos, cómo es el idioma en que hablas con ellos... ¡Seguro que es divertido!


Figura 1: Modelo de redacción propuesto para cuarto de primaria


⁵⁰⁰ Proyecto I+D (FFI2012 – 30941) “Innovaciones lingüísticas del humor: géneros textuales, identidad y enseñanza del español” del grupo GRIALE, cuya investigadora principal es Leonor Ruiz Gurillo y Proyecto Redes UA 2774: “Humor y perspectiva de género: análisis y aplicaciones didácticas”. (2012-1013 Modalidad II), cuya coordinación está en manos de Larissa Timofeeva.

En la elaboración de la base de datos se consideraron las variables de sexo (femenino / masculino), tipo de centro (público / privado) y línea del centro (castellano / valenciano/ multilingüe). De este modo, se obtuvieron 148 redacciones. Entre ellas 75 fueron escritas por niñas y 72 por niños. Sin embargo, en una de las redacciones no está indicado el sexo del alumno.

Dos cursos escolares después (año 2014 – 2015), se comenzó con la segunda fase de la elaboración del corpus⁵⁰¹. En esta ocasión, se realizó a estudiantes de 2º y 6º de primaria de los mismos centros de la primera fase del estudio. Los discentes que compusieron la primera parte del corpus, se encontraban en el último curso, esto es, en 6º, con lo que se tuvo que cambiar la temática de las redacciones, concretamente se le pedía que relatasen todo lo acaecido un día en el que se levantaron convertidos en insectos (Figura 2). No obstante, los niños de segundo de primaria repitieron el tema del cuento humorístico sobre el intercambio a Marte (Figura 1).


GRUPO DE INVESTIGACIÓN
SOBRE GÉNERO Y IDIOMA EN ESPAÑOL
UNIVERSIDAD DE ALICANTE


Chico


Chica

Un cuento humorístico

IMAGÍNA TE QUE UN DÍA TE DESPIERTAS CONVERTIDO EN... ¡UN INSECTO!

¿En qué insecto crees que te convertirías? ¿Por qué? Cuéntanos cómo te relacionarías con otros insectos, de tu misma especie o de otras. ¿Y con los humanos? ¿Y cómo te imaginas que sería tu día a día en ese mundo de insectos? Cuéntanos si vas al colegio, cómo son tus compañeros, tus profesores, tus asignaturas, qué hacéis en el patio, cómo te comunicas con tus amigos insectos o con los humanos, cómo es el idioma en que hablas con ellos... ¡Intenta que tu historia sea realmente divertida!

Figura 2: Modelo de redacción propuesto para sexto de primaria

⁵⁰¹ Esta fase se vincula al proyecto de investigación *Metapragmática del humor infantil: adquisición, perspectiva de género y aplicaciones* (GRE14-19, Universidad de Alicante), cuya continuidad se afianza a través del proyecto *La formación de la conciencia figurativa en la etapa de Educación Primaria: el humor y la fraseología* (FFI2016-76047-P, AEI/FEDER, UE), ambos dirigidos por la doctora Larissa Timofeeva. Para los objetivos específicos de estos proyectos véase Timofeeva 2014 y 2017.

En esta ocasión, se obtuvieron 140 redacciones del grupo de 8 años, de las que 58 eran niñas y 82 niños. En el otro grupo, el de 12 años, se recogieron 160 manuscritos, de los cuales 87 casos pertenecen a niñas, mientras que 73 de ellos son de niños.

Asimismo, cada redacción tiene un código para poder identificarlas. Primero se indica el grupo etario (8, 10, 12). A continuación, el año escolar en que fueron recogidas las muestras (12 – 13; 14-15) junto al colegio al que pertenece (A = Elda, B = Beneixama, I = Torrevieja, M = La Canyada, S = Monforte del Cid), posteriormente el sexo (A niña y O niño) y por último el número de redacción. De este modo, tendríamos que 10, 12 – 13 SA1, sería una redacción escrita por una niña de 10 años del colegio Divina Aurora en el curso escolar 2012 - 2013.

3. MECANISMOS HUMORÍSTICOS PRIMARIOS

Como hemos comentado anteriormente (§ 1) la adquisición de la conciencia tanto lingüística como pragmática se desarrolla de forma progresiva. Además, cada individuo manifiesta la destreza humorística por medio de diversos mecanismos humorísticos como son marcas, indicadores (Ruiz Gurillo y Padilla García, 2009) y / o estrategias propias (Aliaga Aguza, 2020). En este epígrafe, nos centraremos en el análisis de tres mecanismos humorísticos que las niñas utilizan a lo largo de la educación primaria, esto es, el uso de la fraseología de forma humorística (§ 3.1), la hipérbole con función hilarante (§ 3.2) y la estrategia idiosincrásica (§ 3.2). De este modo, comprobaremos cómo evolucionan estos procedimientos humorísticos en pleno desarrollo de la conciencia metahumorística.

3.1. FRASEOLOGÍA HUMORÍSTICA

En este epígrafe, analizaremos algunos casos en los que las niñas han utilizado la fraseología como un procedimiento para generar humor en sus redacciones. Las unidades fraseológicas son sintagmas u otras unidades estructurales superiores que se caracterizan por poseer dos propiedades fundamentales: la fijación y la idiomatidad. Un sintagma es fijo cuando sus componentes no se pueden variar, modificar o sustituir; y es idiomático cuando su significado no se obtiene de la suma de sus partes,

tomadas por separado o en su conjunto (Ruiz Gurillo, 2001). Se trata de un recurso muy productivo a la hora de generar hilaridad, pues se juega con el significado literal e idiomático del fraseologismo para crear ambigüedad y producir el giro humorístico. A continuación, comentaremos un ejemplo de cada grupo donde se utiliza este recurso humorístico.

El grupo de 8 años, (1), utiliza un fraseologismo bastante transparente:

(1) Lucía y yo también **somos un poco payasas**.

[8, 14 – 15, AA24]

En este caso, a través del fraseologismo *ser payasa* se intenta crear humor por medio de su propia naturaleza y de las acciones que lleva a cabo, es decir, su imagen misma es la que provoca el giro humorístico. Además, a través del cuantificador *un poco* se consigue una doble función, esto es, se atenúa el significado y pone en alerta al lector para esperar el giro humorístico. Asimismo, esta unidad fraseológica se relaciona con las acciones que hacen los niños para intentar llamar la atención de los demás.

En el segundo grupo etario, (2), las niñas de 10 años ya muestran más conciencia tanto lingüística como humorística, pues el humor de su fragmento se genera por medio del juego entre el significado literal e idiomático del fraseologismo.

(2) Mis profesores **eran la bomba**, cuando jugábamos a la bomba los profes se hacían una bola y jugábamos con ellos.

[10, 12 – 13, BA11]

En este ejemplo, (2), la incongruencia se genera a través del giro que presenta la redacción. La niña afirma que sus profesores de Marte *son la bomba*, lo que lleva a inferir que son muy divertidos. No obstante, la redacción da un giro inesperado tras la explicación que presenta la niña, ya que afirma que sus profesores se transforman en una bomba. Como se puede apreciar, la niña ha utilizado el significado literal cuando el idiomático era el más saliente. Del mismo modo, nuestro sujeto con la acción en sí misma ha querido generar humor, la imagen de sus profesores convertidos en una bomba. En estos dos grupos, se ha provocado la hilaridad a través de lo conocido.

En el último grupo, (3), la conciencia lingüística está más desarrollada, puesto que la niña ya conoce que hay ciertas estructuras fijas en la lengua que entran en juego en el uso creativo del lenguaje.

(3) Mi vida **dio un giro de 100 vueltas**

[12, 14 – 15 IA28]

En (3), el humor se produce por medio de la desautomatización de la unidad fraseológica. La niña ha adaptado el fraseologismo que usaba como humana, *dar un giro de 180 grados*, a su nueva condición de insecto, puesto que ahora ya no da un giro de 180 grados, sino un giro de 100 vueltas, porque es un insecto volador. En este caso, la conciencia metahumorística está notablemente más desarrollada, ya que, además de que conoce que existen unas unidades en la lengua que poseen significado idiomático y literal (como el grupo etario anterior), también se emplea el uso creativo del lenguaje y desautomatiza la expresión. Como ocurría en los casos anteriores se aprecia un determinismo humorístico, es decir, se genera humor a través de las experiencias de las niñas de primaria, de su mundo conocido.

3.2. HIPÉRBOLE

La hipérbole es un recurso muy utilizado en el lenguaje coloquial y muy habitual para generar humor (Marimón Llorca, 2017). Se trata de una figura retórica de pensamiento que “consiste en una exageración que aumenta o disminuye desmesuradamente las características de algo o de alguien” (Platas Tasende, 2004, p. 374). Este desbordamiento conceptual es el que lo hace muy productivo para la generación de humor, ya que ofrece una posibilidad de presentar lo inesperado y sorprendente propio del humor (Marimón Llorca, 2017). Asimismo, “lo que provoca el humor de manera peculiar es el hecho de que la exageración no se ponga en duda, por muy disparatada que pueda parecer, lo que le da a la narración un toque de irrealidad” (Gallud Jardiel, 2016, p. 127).

En el primer ejemplo, (4), se aprecia que, para las niñas de 8 años, cualquier aspecto que esté fuera de su lugar habitual es el causante de la hilaridad.

(4) El cole era un **ojo gigantísimo**⁵⁰².

[8, 14 – 15, AA28]

En (4) la incongruencia viene generada a través de la concepción de la niña sobre el colegio. A ella le sorprende comprobar que el colegio tiene forma de una parte del cuerpo humano y, además, las dimensiones de este son desmesuradas. La unión de estos dos conceptos es lo que crea la hilaridad en este grupo etario.

En el segundo grupo etario, grupo de 10 años, también se recurre al cuerpo humano para crear el giro humorístico, concretamente, la hilaridad se consigue por medio de la descripción física de los maestros del centro.

(5) El profe podrido tiene **10 cabezas, 145 piernas, 500 bocas y 5525 orejas**.

[10, 12 – 13, IA20]

En este ejemplo, (5), el humor aparece a través de la descripción de su nuevo profesor, en la que la reduplicación de las partes es la que causa risa en la niña. Este tipo de hipérboles es bastante común dentro de este grupo. Nos parece conveniente recordar que, en el uso de la fraseología humorística, el grupo de 10 años también genera humor por a través de sus nuevos maestros.

Por último, en el tercer grupo etario, grupo de 12 años, la incongruencia humorística se genera en el entorno del alumnado, concretamente, se apoya en el tamaño exagerado que poseen las zapatillas que el día anterior llevaba puestas.

(6) Y al ponerme las zapatillas, **eran enormes**, cabía dentro.

[12, 14 – 15, SA25]

En (6) no solo se indica que el tamaño era grande por medio del adjetivo *enormes*, sino que también insiste en la dimensión desmesurada de las zapatillas, puesto que la niña especifica que cabía dentro de estas. Aquí, se puede apreciar una conciencia tanto lingüística como metahumorística más desarrollada que en los casos anteriores, puesto que la niña

⁵⁰² Se ha mantenido la ortografía original de las redacciones.

reduplica la incongruencia para fortalecer la inferencia hilarante en el oyente / lector, para que pueda crear esa imagen hiperbólica en su mente.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este epígrafe, en el uso de la hipérbole se aprecia una evolución similar a la de la fraseología, esto es, en el primer grupo etario, las hipérbolas son más sencillas, pues solo se indica el elemento que se sitúa fuera del entorno habitual de la niña; en el segundo grupo, se realiza una descripción más elaborada, mientras que, en el último grupo etario, 12 años, la conciencia tanto lingüística como humorística está más desarrollada que se ejemplifica por medio de la explicación que ofrece la niña para asegurarse que el receptor entiende la inferencia humorística.

3.3. ESTRATEGIA IDIOSINCRÁSICA

Entendemos por estrategia idiosincrásica aquella que está vinculada a la identidad, aquello que define la esencia de algo o alguien y genera humor a partir de ese rasgo característico (Aliaga Aguza, 2020). En los casos que presentamos el humor reside, concretamente, en el choque entre culturas ya sea con Marte o con el reino de los insectos.

En el grupo de 8 años, (7) y (8), el generador del humor vuelve a ser un objeto o una acción fuera de su hábitat natural, es decir, todo aquello que se sitúa en una esfera fuera de su mundo conceptual conocido es lo que causa hilaridad en este grupo etario.

(7) El cole era un **microondas que cada hora pitaba.**

[8, 14 – 15, AA36]

(8) Me dieron una flor, que **si la comía podía hablar con los marcianos.**

[8, 14 – 15, AA27]

En el primer caso, (7), como ocurría en la hipérbole, el humor se consigue con la descripción del colegio. Sin embargo, se presenta en forma de un electrodoméstico habitual en el ámbito doméstico en lugar de ser una parte del cuerpo, concretamente, el colegio es un microondas. Asimismo, para fomentar la hilaridad, se equipara el sonido de este

electrodoméstico cuando la comida se ha terminado de calentar a la sirena del colegio, es decir, suponemos que el microondas pita cada vez que se termina una clase. Además, como podemos comprobar en (8), en este grupo etario, ya encontramos conciencia lingüística pues necesita una flor para poder comunicarse con los marcianos, esto es, en el mundo existen distintas lenguas que debes conocer para poder comunicarte con otras comunidades lingüísticas.

En el segundo grupo etario, grupo de 10 años, seguimos encontrando el choque cultural y la imposibilidad de llevar a cabo en ese nuevo mundo desconocido todas las acciones que se pueden realizar en su entorno habitual.

(9) Nos fuimos al parque, **¡no había gravedad!**

[10, 12 – 13, MA10]

(10) Te daremos unos caramelos de limón que **te permitirán respirar todo el día.**

[10, 12 – 13, SA27]

En (9), la incongruencia se genera cuando la niña llega a un lugar habitual de su entorno más cercano, como es el parque, pero flota, puesto que falta algo esencial que tiene la tierra: la gravedad. En (10) el giro humorístico viene suscitado por la forma en que pueden respirar los humanos fuera de la tierra, concretamente, comiendo un caramelo de limón.

Por último, en el grupo de 12 años, vemos una conciencia metahumorística más desarrollada, donde la niña se ha imbuido en la idiosincrasia del insecto y genera humor por medio de las cosas que le molestan a ella de los mosquitos.

(11) Paso el día jugando y preparando planes para hacerles cosas a los humanos, les picamos, pasamos por sus orejas para hacerles rabiarse, etc.

[12, 14 – 15, AA45]

En este caso, (12), el humor se ha generado al producirse una simbiosis entre la niña y el mosquito. Esta se ha transformado en dicho insecto, ha adoptado su rol y ha pensado que todo lo que a ella no le gusta como

humana de los mosquitos es lo que realmente les hace disfrutar a los estos. Esta idiosincrasia es la causante de la hilaridad.

Como ocurre en los mecanismos analizados hasta este momento, en todos los casos la evolución de las niñas se produce de manera similar. En el primer grupo etario, grupo de 8 años, las niñas presentan un humor poco elaborado que versa sobre algún aspecto de su entorno habitual, un colegio con forma de microondas y el modo en que puede comunicarse con los marcianos. En el segundo grupo etario, grupo de 10 años, sigue apareciendo el entorno. No obstante, se trata de conceptos más elaborados, como son la gravedad y la supervivencia. Mientras que, en el último grupo etario, grupo de 12 años, la conciencia metahumorística se haya más elaborada, puesto que la niña ha interiorizado la figura del mosquito para generar el giro humorístico por medio de las acciones que molestan a los humanos.

4. CONCLUSIONES

Tras el estudio analizado podemos afirmar que a lo largo de la Educación Primaria (grupos etarios de 8 a 12 años) las niñas desarrollan conjuntamente tanto la conciencia lingüística como la metahumorística de forma progresiva. Se trata de una evolución interrelacionada, puesto que cuanto mayor dominio se tiene en el ámbito lingüístico, más se desarrolla el humorístico.

Asimismo, como una de nuestras conclusiones podemos establecer que, pese a que en los tres grupos etarios se utilizan los mismos mecanismos humorísticos, esto es, el uso de unidades fraseológicas, la figura retórica hipérbolos y la estrategia idiosincrásica, la conciencia metapragmática de las niñas cada vez está más desarrollada. Se ha podido comprobar la progresión ascendente que ha experimentado su producción humorística, ya que, en el último grupo, grupo etario de 12 años, además de ser secuencias humorísticas más elaboradas, introducían elementos como la desautomatización, la necesidad de que se entienda su giro humorístico o la identidad personal.

Del mismo modo, podemos comprobar que en los tres grupos etarios existe el determinismo humorístico del que hablábamos al principio,

puesto que a lo largo de todos los ejemplos expuestos el humor que se genera gira en torno a situaciones o conceptos conocidos por los niños en los que se crea una incongruencia que rompe con los esquemas cognitivos esperados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIAGA AGUZA, L.M. (2014). Evolución del humor en la mujer: desde primaria a la universidad, *Feminismos*, 24, 221 – 242.
- ALIAGA AGUZA, L. (2020). *Análisis lingüístico del humor en el medio audiovisual: las estrategias humorísticas de la comedia de situación*, (tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante.
- ALIAGA AGUZA, L. (en prensa). “Estudio del determinismo humorístico en la población infantil”, en LINARES-BERNABÉU, E. (en prensa): *Gender and identity in humorous discourse*, Berlin: Peter Land. ISBN: 978-3-631-84465-6.
- CRESPO, N., Y ALVARADO, C. (2010). Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. *Literatura y lingüística* 21, 93-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000100008>
- ECCLES, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children. When school is out*, 9:2, 30-44.
- ERIKSON, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton and Company.
- ERIKSON, E. *THE LIFE CYCLE COMPLETED: A REVIEW* (1982, revised 1996 by Joan Erikson). W. W. Norton & Company, New York, London.
- ERVIN – TRIPP, S. Y LAMPERT, M. (1992). Gender differences in the construction of humorous talk en Hall, Bucholtz and Moonwomon (ed.) *Proceedings of the second Berkeley Women and Language*, 105 - 107.
- GALINDO MERINO, M^a M. (2017). La identidad de género a través del humor en niños y niñas de 10 años. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70, 99-118.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no70/galindo.pdf>.
<http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56319>

- GALLUD JARDIEL, E. (2016). *Teoría y mecanismos del humor*, Editorial Carpe Noctem, Madrid.
- GOMBERT, J. (1992). *Metalinguistic development*. New York: Wheatsheaf.
- HAY, J. (1995). *Gender and humour: Beyond a joke. Master's thesis, Victoria University of Wellington, Wellington*.
- JULE, A. (2008). *A Beginner's Guide to Language and Gender*. MM Textbooks.
- LAKOFF, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper and Row.
- LINARES-BERNABÉU, E. (en prensa): *Gender and identity in humorous discourse*, Berlin: Peter Land. ISBN: 978-3-631-84465-6.
- MARIMÓN LLORCA, M. (2017). Estrategias para construir humor. Las figuras retóricas en relatos humorísticos de niños de 8 y 12 años, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, CLAC*, 70, 61 – 80, <http://www.ucm.es/info/circulo/no70/marimon.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56317>.
- MCGHEE, P. E. (1979). *Humor: Its Origin and Development*. San Francisco: W. H. Freeman.
- MCGHEE, P. E. (2002). *Understanding and Promoting the Development of Children's Humor*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.
- NIPPOLD, MARILYN. (1998). *Later Language Development. The School Age and Adolescent Years*. Austin: Proed.
- OJEDA ALBA, J. (2010). Humour, Vocabulary and Individuality in an EFL Task, *Gendered Words: Representation and Identities*, 212 – 237.
- OJEDA ÁLVAREZ, D. Y CRUZ MOYA, O. (2004). "Yo me parto" oralidad, humor, gramática y pragmática, un cóctel lúdico para el aula de E/LE, *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004 / coord. por María Auxiliadora Castillo Carballo, 2005, ISBN 84-472-0882-6, 234-240.
- PLATAS TASENDE, A. M. (2004). *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Espasa Calpe.
- PIAGET, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

- PIAGET, J. (1987). El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona, Paidós.
- RAFAEL LINARES, A. (2007): “Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky” en BIENI 07 – 08.
- RUIZ GURILLO, L. (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid, Arco Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (2019). *Humor de género: del texto a la identidad en español*, Editorial Iberoamericana Vervuert, Madrid.
- RUIZ GURILLO, L. Y PADILLA GARCÍA, X. (EDS.). (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*. Peter Lang, Berlín.
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. (2014). El humor verbal en niños de educación primaria: presentación de un estudio. *Femenismols*, 24, 195-219.
<https://dx.doi.org/10.14198/fem.2014.24.09>.
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. (2017). Metapragmática del humor infantil”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70, 3-XX.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no70/timofeeva.pdf>
<http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56314>.

LAS INTERJECCIONES EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE ELE: SU USO POR PARTE DE ESTUDIANTES COREANOS DE NIVEL B2

HEESOO KIM
Universidad de Corea

RESUMEN

Cuando un estudiante decide empezar a estudiar español, se enfrenta a muchas dificultades a lo largo del aprendizaje de dicha lengua, tales como el dominio de las interjecciones para la transmisión de determinados sentimientos o estados. Dicho de otro modo, los alumnos coreanos conocen y emplean correctamente, y con la frecuencia esperable, las interjecciones de su lengua materna, pero no ocurre lo mismo en su discurso en español. Por ello, el presente estudio tiene como principal objetivo determinar el repertorio de las interjecciones usadas por estudiantes coreanos de ELE, así como verificar cuáles son sus funciones interaccionales en la comunicación. En particular, la investigación se centra en la producción, la frecuencia y la utilización dada a las interjecciones integradas en conversaciones coloquiales realizadas por discentes coreanos cuya L2 es el español.

Para poder analizar todos estos aspectos, se parte de un corpus ad hoc compuesto por diez conversaciones diádicas en español mantenidas todas ellas entre dos interlocutores. Las conversaciones se desarrollaron de forma libre a partir de algunas sugerencias sobre posibles temáticas de diálogo; esto es, los informantes tuvieron total libertad en su interacción. Asimismo, cabe destacar que la totalidad de los informantes, todos ellos estudiantes coreanos universitarios de ELE, posee un nivel de español B2, según MCERL.

Tras la realización de este estudio, se evidenciará la necesidad de una instrucción específica y explícita de enseñanza de las interjecciones a los alumnos coreanos con el propósito de que lleguen a dominarlas para así mejorar su competencia conversacional en la lengua meta, el español.

PALABRAS CLAVE

Interjección, Español como lengua extranjera, Estudiantes coreanos, Nivel B2

INTRODUCCIÓN

Las interjecciones, en la comunicación, desempeñan una función elemental, ya que no solo favorecen la interacción entre los interlocutores, sino que también expresan emociones como sorpresa, alegría, tristeza, decepción, etc., u otros estados de ánimo (véanse los ejemplos de *bah*, *hala*, *guay*, entre otros) (Edeso Natalías, 2007). Dicho de otro modo, las interjecciones se contemplan como una estrategia comunicativa, ejerciendo una función modal que expresa la actitud del hablante, junto con otros recursos lingüísticos (piénsese también en las onomatopeyas) o no lingüísticos (acuérdense de los gestos faciales o de las manos) (*Nueva Gramática de Lengua Española*, 2009).

En concreto, en la enseñanza-adquisición del español como lengua extranjera (ELE), cabe cuestionarse el papel que ocupan las interjecciones, pues, tal y como se ha demostrado en investigaciones previas (Edeso Natalías, 2005; Fábregas & Gil, 2008; Baditzné Pálvolgyi, 2013; Mariscal Ríos, 2014), un mismo enunciado puede cambiar su interpretación en función del uso de una interjección u otra. A modo ilustrativo, “vaya, qué sorpresa” denota asombro o extrañeza, a la vez que decepción por parte del emisor si este no esperaba ni deseaba, por ejemplo, la visita de alguien; mientras que “anda, qué sorpresa” aporta también dicho sentimiento de desconcierto mediante la interjección *anda*, pero ahora con un matiz de alegría.

A pesar de todo esto, en el aula de ELE no se le presta la atención necesaria a la enseñanza de las interjecciones o de otros mecanismos conversacionales, sobre todo si el volumen de dicha enseñanza se compara con el uso frecuente de estas partículas en la vida cotidiana y con su alta rentabilidad comunicativa (Baditzné Pálvolgyi, 2013). Asimismo, como se comprobará posteriormente en esta investigación, los alumnos de español presentan dificultades para decidir en qué momento y qué interjecciones incluir en sus conversaciones en la lengua meta. Concretamente, si se analiza un manual de nivel B2 (según el *Marco Común Europeo de Referencia*, 2002), verbigracia *Método 2* (2014) de la editorial Anaya, esta falta de atención sobre las interjecciones se aprecia, puesto que no se encuentra ningún apartado que trabaje explícita y

directamente las mismas, sino que, en los diálogos dedicados a la comprensión auditiva, se insertan puntual e implícitamente algunos ejemplos, tales como “hombre, Marina”, “¡ah, sí!”, “¡Dios mío!”, “¡uf!, no sé qué me pasa últimamente” o “vaya, que os veis de higos a brevas”. De esta manera, vemos que en los audios sí aparecen algunas interjecciones, pero el alumnado no recibe ninguna instrucción explícita sobre su uso ni sobre su significado. Es, por esta razón, por lo que nace este estudio para demostrar el interés y la importancia de incluir las interjecciones en la enseñanza de ELE.

Así pues, en este capítulo, queremos investigar cómo los estudiantes de ELE, en particular los coreanos de nivel B2, emplean las interjecciones cuando se comunican en español. De igual modo, pretendemos examinar si los estudiantes coreanos de ELE producen las interjecciones con los mismos valores que lo hacen los nativos. Es decir, este estudio tiene como objetivo principal comparar el uso de las interjecciones entre alumnos coreanos de ELE y hablantes nativos de español. Por consiguiente, se plantea un estudio contrastivo formado por dos grupos de informantes: 10 estudiantes coreanos de ELE y 10 hablantes nativos de español. Además, se examinarán 10 conversaciones en total de dichos grupos y se compararán las similitudes y desemejanzas en el empleo de las interjecciones.

Para lograr nuestro fin, el trabajo se ha distribuido en los siguientes apartados: marco teórico, descripción de la investigación, resultados y conclusiones finales. En efecto, en relación con el marco teórico (apartado 1), se presenta la caracterización de las interjecciones, esto es, la definición, los diferentes tipos, así como sus particularidades. En el apartado 2, por su parte, se enumeran los objetivos y las preguntas de investigación. Seguidamente, el tercer apartado incluye la metodología y el cuarto, los resultados. Por último, se presentan las conclusiones obtenidas tras haber analizado y contrastado las interjecciones recopiladas.

1. MARCO TEÓRICO

1. 1. LA INTERJECCIÓN: DEFINICIÓN

La interjección, como el verbo o el sustantivo, se corresponde con una de las categorías gramaticales disponibles del español. Sin embargo, la interjección, frente a otras categorías, aparece en enunciados exclamativos que expresan sentimientos o estados de ánimo, además de hallarse en fórmulas rituales que se emplean, por ejemplo, para los saludos (*¡bola!*), para las despedidas (*¡adiós!*) o para las felicitaciones (*¡enhorabuena!*). De este modo, como apunta NGLE (2009), la interjección es:

una clase de palabras que se especializa en la formación de enunciados exclamativos. Con la interjección se manifiestan impresiones, se verbalizan sentimientos o se realizan actos de habla que apelan al interlocutor incitándolo a que haga o deje de hacer algo. Las interjecciones se usan asimismo como fórmulas acuñadas en saludos, despedidas y otros intercambios de carácter verbal que codifican lingüísticamente determinados comportamientos sociales. Pertenecen a la clase de las interjecciones palabras como adiós, ay, olé, epa, uf o vaya. (2009, p. 2479)

Asimismo, la Real Academia Española, en su primera gramática publicada en 1771, ya definió la interjección como aquel término con el que, de forma imprevista, se manifestaba la disposición en la que se encontraba el emisor de un mensaje tras producirse en él cualquier sentimiento percibido a través de los sentidos. Igualmente, en la primera obra gramatical de la RAE, se apuntó otra particularidad de la interjección, su brevedad constitutiva (*ay, upa, eh*, etc.). Se recogen textualmente dichas palabras:

Voz con que expresamos, por lo común repentina e impremeditadamente, la impresión que causa en nuestro ánimo lo que vemos u oímos, sentimos, recordamos, queremos o deseamos o como aquellos breves sonidos o voces cortas en que el ánimo prorrumpe involuntariamente, para desahogo suyo o para advertir a otro. (Gramática de la lengua castellana, 1771, citado en López Bobo, 2003, p. 179)

Según Edeso Natalías (2009), por último, cabe destacar que la interjección es un constituyente externo del enunciado y puede aparecer sola

(1a), al principio (1b), en su interior (1c) o al final de este (1d). Comprobamos esta característica sintáctica a través de estos cuatro ejemplos:

- 1 (a) ¡Eh!
- (b) ¡Eh!, no te había visto.
- (c) No te había visto, ¡eh!, ¿qué haces aquí?
- (d) No te había visto, ¡eh!

1.2. TIPOS DE INTERJECCIONES

Desde la perspectiva gramatical, las interjecciones se agrupan en dos tipos: las propias y las impropias. Por un lado, las interjecciones propias, aquellos constituyentes exclusivos de esta categoría gramatical, normalmente se corresponden con un monosílabo (*ah, eh, uf, bah*). Además, se manifiestan independientemente o también se combinan con otros elementos, de tal manera que sería posible encontrar enunciados como ¡uf! o ¡uf, ¡qué mal! Por otro lado, las interjecciones impropias son las que derivan de sustantivos (*hombre*), verbos (*vaya*), adverbios (*arriba*) y adjetivos (*genial*) (NGLE, 2009). Por consiguiente, un mismo término puede tener dos empleos: el de las categorías gramaticales mencionadas y el propio de las interjecciones (Edeso Natalías, 2005). Con el fin de aclarar la función de un significante como interjección y como verbo en esta ocasión, presentamos las dos siguientes oraciones:

- 2 (a) ¡Vaya!, me he equivocado
- (b) Vaya usted al médico porque tiene mal aspecto

Tal y como se ha apreciado, la primera formulación de *¡vaya!* (2a) se emplea como interjección y el emisor expresa con su uso un sentimiento de disgusto o decepción. En cambio, en el enunciado (2b), *vaya* no se emplea como una interjección, sino como un verbo cuya forma es el imperativo del verbo ir. De igual modo, es importante señalar que *¡vaya!* (2a) podría aparecer independientemente en el discurso sin el resto de palabras que le acompañan; mientras que *vaya* (2b) constituye el elemento nuclear del enunciado, requiriéndose de manera facultativa.

1.3. PARTICULARIDADES DE LAS INTERJECCIONES

Las interjecciones manifiestan diversas características en su uso lingüístico. En primer lugar, destacamos que, si nos fijamos en su morfología, son palabras invariables, es decir, no sufren cambio en cuanto a la flexión, ni de género ni de número. Por ejemplo, ¡hombre! mantiene su forma en cualquier circunstancia, ya que no es necesario concordarlo con los elementos que le siguen. Asimismo, López Bobo (2003, p. 179) afirma que “su significado tampoco es descomponible en figuras de contenido, sino que se revela como un todo referencial inanalizable en partes” y que, además, “se neutraliza la referencia habitual del término que la sustenta para asumir un valor de tipo emotivo”.

Por otra parte, cabe advertir que ninguna interjección desempeña una función, a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, con un sustantivo que puede ejercer como complemento directo o sujeto, entre otras funciones. Dicho de otro modo, en la conversación (3a), la interjección únicamente expresa una sorpresa ante un regalo recibido. En cambio, la palabra coche tiene la función gramatical de complemento directo.

3 (a) H1: Mi hermano me ha regalado un coche.
H2: ¡Madre mía!

En tercer lugar, debemos indicar que las interjecciones son enunciados independientes; esto es, las interjecciones pueden aparecer aisladas por signos de puntuación, como los de exclamación o los de interrogación. Más bien, como se ve en la siguiente conversación (4a), la interjección propia ¡ajá! aparece sola con el signo de exclamación y forma un turno en el que se expresa el entendimiento del enunciado anterior. De manera análoga, en el diálogo (4b), la interjección impropia ¡caramba! se presenta sola y manifiesta asombro.

4 (a) H1: pero eso de las alergias se ve que van y vienen, o sea, que no es una cosa que es así toda la vida; aunque hayas comido algo durante mucho tiempo en cualquier momento puede darte una reacción.
H2: ¡Ajá!

(b) H₃: Pues en 15 días me puse a dieta y en junio ya había perdido, a últimos de junio ya había perdido, casi 20 kilos. Y perdí mucho más.

H₄: ¡Caramba!

En cuarto lugar, en el plano fonético-fonológico, las interjecciones se corresponden con sonidos onomatopéyicos que intentan reflejar estados de ánimo, vivencias, impresiones, etc., tales como la interjección *buf*, la cual aparece registrada en el *Diccionario de la lengua española* con el valor de “denotación de molestia o repugnancia causada por malos olores o cosas nauseabundas” (*DLE*, 2014).

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

2.1. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Por un lado, como objetivo principal, se pretende comparar el uso de las interjecciones entre hablantes coreanos de español de nivel B2 y hablantes nativos de español.

Por otro lado, como objetivos secundarios, se persiguen estos tres:

- Determinar el repertorio de las interjecciones usadas por los dos grupos de informantes.
- Identificar el tipo de interjecciones más común en los dos grupos de informantes.
- Examinar la frecuencia y la utilización dada a las interjecciones integradas en conversaciones coloquiales de los dos grupos de informantes.

Por último, la presente investigación busca proporcionar una respuesta a las siguientes cuestiones específicas:

- ¿Los estudiantes coreanos, cuando se comunican en español, utilizan menos interjecciones que los hablantes nativos de español en conversaciones coloquiales?
- ¿Las interjecciones propias en español son más usadas que las impropias por parte de los estudiantes coreanos de español?

- ¿Las interjecciones propias en español son más usadas que las impropias por parte de los hablantes nativos de español?

En lo que respecta a las hipótesis, partimos de dos afirmaciones:

- H₁: Los estudiantes coreanos utilizan menos interjecciones que los hablantes nativos de español.
- H₂: Las interjecciones propias en español son más usadas que las impropias por parte de los dos grupos investigados.

2.2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio, hemos empleado la metodología propuesta por Cestero Mancera (2000), que comprende cuatro fases, desde la grabación del material hasta la extracción de sus principales implicaciones:

- Recogida de materiales: grabaciones de conversaciones de modo natural sin preparación previa.
- Transcripción de las grabaciones obtenidas.
- Descripción detallada de las conversaciones mediante las transcripciones, la comprobación de los fenómenos recurrentes, la búsqueda de ejemplos y el análisis de la producción de las interjecciones.
- Presentación de los resultados y de las conclusiones.

Par la recogida de los datos, hemos recopilado 10 conversaciones en español de dos grupos diferentes: el primer grupo se compuso de estudiantes coreanos de ELE; y el segundo, de hablantes nativos de español. Precisamente, se entrevistó a cinco parejas coreanas y a cinco españolas. Así pues, en total, para esta investigación se contó con 20 participantes, 10 coreanos y 10 españoles de dos instituciones (la Universidad Femenina de Duksung y la Universidad de Barcelona).

Por un lado, para el primer grupo, se contó con 10 personas que habían vivido en diferentes países hispanohablantes (España, Colombia, México, etc.) y que tenían un nivel B2 de español según el *MCER*. Por otro lado, en el segundo grupo, participaron 10 españoles cuya lengua materna era el español. La mayoría de ellos era de Cataluña, pero también

hubo representantes de otras Comunidades Autónomas como Galicia, Madrid o el País Vasco.

Todos los participantes se ofrecieron voluntarios a formar parte de esta investigación y a ser grabados; no obstante, con el fin de no interferir en sus producciones, en ningún momento se especificó cuál era el objeto concreto que se perseguía. Asimismo, no se les facilitó un tema concreto, puesto que se buscaba una conversación coloquial y espontánea. Por este motivo, la investigadora no estuvo presente en las grabaciones. De hecho, todos utilizaron sus propios teléfonos móviles para registrar sus intervenciones, desarrolladas en varios lugares físicos, tales como cafeterías, casas y universidades, dependiendo de dónde estuviesen los informantes o dónde hubiesen decidido quedar previamente.

Para explicar mejor el estudio desarrollado, en la *tabla 1*, se sintetizan los datos más relevantes: lengua materna, lengua hablada en las interacciones, nivel de español, número de informantes y duración de cada conversación para los dos grupos de la muestra.

	Lengua materna	Lenguas habladas en las interacciones	Nivel de español	Nº de informantes	Duración de cada conversación
Grupo 1	Coreano	Español	B2	10	10-15 minutos
Grupo 2	Español	Español	C2 (nativo)	10	10-15 minutos

Tabla 1. Información de los participantes

Tras las grabaciones, se procedió a transcribir conforme al sistema de Briz y del grupo Valencia Español Coloquial (Val.Es.Co, 2002) y, además, a analizar todo el material recopilado, en total, aproximadamente, 2 horas. Las conversaciones fueron codificadas en dos pasos: primero, se examinaron todas las interjecciones y se clasificaron según la tipología introducida anteriormente en el apartado teórico 1.2. (propias e impropias); en segundo lugar, se cuantificó toda la información y se extrajo el número total y la frecuencia de las interjecciones propias e impropias con el fin de determinar y comparar las interjecciones más comúnmente

usadas por los estudiantes coreanos y las más utilizadas por los hablantes nativos de español.

3. RESULTADOS

Una vez analizadas las interacciones, se exponen los resultados obtenidos. De ahí que en este apartado, a partir de las conversaciones registradas, se presenten las interjecciones en correspondencia con la tipología propuesta; esto es, el número de interjecciones propias e impropias tanto de los estudiantes coreanos de ELE como de los hablantes nativos de español.

Como se puede observar en la *tabla 2*, el número total de interjecciones del grupo 1, estudiantes coreanos de español de nivel B2, fue de 171; en cambio, el número de interjecciones totales de los españoles, nuestro grupo 2, fue menor en este caso, pues se obtuvo un cómputo total de 85 interjecciones.

Por una parte, si se precisan estos resultados según el tipo de interjección, de las 171 interjecciones reproducidas por los coreanos, 170 fueron propias y tan solo una fue impropia. Dicho de otro modo, los coreanos solo usaron interjecciones propias, tales como: ¡ah!, ¡oh!, ¡ajá!, *hum*; en cambio, solo se recopiló una impropia, que fue ¡madre mía!

Por otra parte, los hablantes de español usaron en sus conversaciones 69 interjecciones propias, por ejemplo, algunas de las más repetidas fueron ¿eh?, ¡ah! o ¡wow!, frente a 16 de carácter propio, tales como: ¡vaya!, ¡hombre!, ¡venga! o ¡anda!

Grupo	N.º total de interjecciones propias	N.º total de interjecciones impropias	N.º total de interjecciones
Grupo 1: Estudiantes coreanos de ELE	Coreano	Español	171
Grupo 2: Hablantes nativos de español	Español	Español	85

Tabla 2. Resultados obtenidos en la investigación

3. 1. ANÁLISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES: EJEMPLOS MÁS RELEVANTES

A continuación, para verificar el uso de las interjecciones, se analizan tres ejemplos: dos de propias, ¡*ah!* y *hum!*; y otro de impropia, en esta ocasión, ¡*madre mía!* Asimismo, se comparan los significados de dichas interjecciones, ya que la implicación comunicativa puede variar según la intención de los interlocutores.

3.1.1 Interjección *ah*

A colación de la *transcripción* 1, con una duración de 11 minutos aproximadamente, de los cuales solo reproducimos aquí, en este ejemplo y en los posteriores, lo parte que nos interesa para nuestro estudio, podemos decir lo siguiente: se empleó el exponente lingüístico *ah* cabe destacar que intervinieron dos estudiantes coreanos de español para hablar de cómo les afectó el cambio al horario de verano durante su estancia en España. En particular, el hablante coreano (HC1) expresó la razón por la que no había dormido bien la noche anterior en relación con el momento de la conversación. El hablante coreano (HC2) reaccionó dos veces a sus palabras con la interjección *ah*. Se ve seguidamente:

Transcripción 1 [11' 29"]

HC1: Hola estoy bien pero estoy un poco cansada ↑ porque no podía dormir bien anoche ↑

HC2: ¿Por qué no?

HC1: Porque el domingo pasado ↑ / cambió ↑ el horario de diferencia ¿no?

HC2: ¿Sí? ah§

HC1: §La diferencia de tiempo

HC2: Ah

HC1: Una hora más ↑ o menos

Ahora bien, en el primer uso de la interjección *ah*, hay que aclarar que tiene el valor de confirmación del entendimiento de la información, mientras que su segunda aparición se debió simplemente a una verificación de la recepción del mensaje. Asimismo, la primera aparición de *ah* fue acompañada de la pregunta retórica ¿sí?, en cambio, la segunda apareció sola.

En relación con la *transcripción 2*, con una duración de 12 minutos, se ha de indicar que participaron dos hablantes nativos de español para comentar las plazas de lector ofrecidas en varios sitios. El hablante español 1 (HE1) enumeró los países disponibles y el hablante español 2 (HE2) contestó con la interjección *ah* con el fin de mostrar conocimiento del lugar mencionado por el HE1. Se constata así en estas palabras:

Transcripción 2 [12' 05"]

HE1: Sri Lanka ↑ Thailandia tenemos Bangkok Hanoi ↑ mira Hanoi queda libre Ho Chi Minh ↑

HE2: ¿Qué es eso?

HE1: Vietnam

HE2: Ah Hoi Chi Min

HE1: O sea que Tailandia y Vietnam ↑ casi todas quedan libres

Como se ha podido apreciar, el uso de interjección *ah* poseyó el valor de compartición de la información. De este modo, después de emitir esta interjección, el HE2 repitió el nombre de la ciudad, eliminado cualquier tipo de duda que implicara desconocimiento por su parte.

3.1.2 Interjección *hum*

El segundo ejemplo de interjección propia, *hum*, se halla en la *transcripción 3*. Tuvo una duración de 13 minutos y en ella intervino una pareja coreana. El HC3 habló sobre sus estudios y sobre su nota final de máster; el HC4 participó con la interjección *hum*. Se puede comprobar a continuación:

Transcripción 3 [13']

HC3: Con-como mi nota ↑ no fue bien ↑ pero estaba muy contento por el encuentro de-encuentro/ con/ mis amigos/ pero en el punto de vista en em sobre las clases ↑ y el estudio de español no estaba-no estoy muy contenta ↑ no sé por qué por los profesores o por la falta de mi-como falta de conocimiento ↑ de español ↑ por eso durante estas vacaciones ↑ voy a estudiar más

HC4: Hum

HC3: Voy a estudiar la gramática con HyeYoung

Aquí la interjección *hum* funcionó como una muestra de acuerdo con lo dicho previamente por el HC3. En otras palabras, al terminar el semestre, el HC3 y el HC4 compartieron la sensación de que les faltaban conocimientos de español y de que, en consecuencia, tendrían que estudiar más durante las vacaciones.

La *transcripción 4*, cuya extensión fue de 10 minutos, estuvo protagonizada por dos españoles. Los participantes debatían sobre sus gustos e intereses en cuanto a las relaciones sentimentales. Así, HE3 expresó su opinión de que tener pareja y mantener una vida estable eran incompatibles. Sin embargo, el HE4 rebatió que era mejor, para este asunto, su generación que la de sus padres, ya que había más libertad. Entonces, tal y como se contempla en las líneas siguientes, el HE3 volvió a tomar el turno y contradijo de esta manera al HE4.

Transcripción 4 [10' 10"]

HE3: Pues a eso me refiero yo que encontrar una pareja estable ↑ aunque sepa que es lo que quiero ahora más que antes ↑ pero también me limitan más opciones ↑ porque yo sé que quiero algo más estable ↑ pero no hay tantos chicos que quieran algo estable y que luego cumplan con los otros requisitos [de personalidad ↑ de→]

HE4: [Sí puede ser más] difícil pero creo que es mejor-creo que este avance ↑ al menos es mejor

HE3: Hum, no sé

HE4: El saber lo que queremos ↑ el ser más precisos

Según se ha verificado, la interjección *hum* indicó rechazo de la opinión emitida por el HE4. Concretamente, después de esta interjección, el HE3 emitió el enunciado dubitativo *no sé* con el objetivo de enfatizar su incredulidad.

3.1.3 Interjección *madre mía*

Respecto a la interjección impropia ¡*madre mía!*!, hay que subrayar que se manifestó en conversaciones de ambos grupos con matices diferentes. En la *transcripción 5*, de unos 10 minutos, colaboraron dos hablantes coreanos de español para comentar que uno de ellos no había visto durante mucho tiempo a una amiga suya en común. Por esta razón, el HC5

preguntó al HC6 qué sabía de ella, a cuya consulta le respondió con *madre mía*:

Transcripción 5 [10' 22"]

HC5: Hace mucho no pero la semana pasada nos vimos pero como fui de exámenes ↑ y ella también estaba ocupada ↑ // es que necesitamos hablar de todo

HC6: Y ¿ella vive en el piso?

HC5: Sí sí

HC6: Madre mía

HC5: Donde vivías tú

Esta vez, el uso de la interjección *¡madre mía!* se correspondió con el valor de expresividad-emoividad, con el sentido particular de extrañeza, incluso crítica, hacia el comportamiento pasivo de su amiga, puesto que, pese a vivir juntos en el mismo piso, no se veían.

Por otro lado, en la *transcripción 6*, más extensa, de 15 minutos aproximadamente, participaron dos hablantes nativos de español para conversar sobre la comida típica navideña en España; básicamente, se centraron, en la parte de la conversación que cubre nuestro interés, en la cantidad excesiva de comida ingerida en estas fechas. El HE5 explicó la comida tradicional navideña de su familia y el otro, el HE6, exclamó con la interjección *¡madre mía!* Así se observa ahora:

Transcripción 6 [15' 11"]

HE5: Y encima comes mucho en todas las comidas ↑ el día 24 por la noche

HE6: Sí§

HE5: §No sé si tú celebras la nochebuena ↑§

HE6: §Sí [también]

HE5: [Sí también] luego el día 25 por la mañana y luego el 26

HE5: Sí

HE6: Madre mía

HE5: Yo los 26 últimamente ya no nos reunimos

En esta ocasión, frente a la extrañeza (más bien negativa del anterior caso), el uso de la interjección *madre mía*, aunque siguió manteniendo el mismo valor de expresividad-emoividad, ahora expresó la sorpresa o

el asombro desde un punto de vista mucho más positivo o receptivo ante la información.

Por ello, podemos decir que una misma interjección puede representar diferentes valores en función de su empleo concreto en la comunicación, siendo fundamental en esta interpretación la entonación de los hablantes, así como la temática y el contexto que la rodea. Asimismo, Abellán Iglesias, Úsova y Lafuma (2019, p. 63) afirman que las interjecciones se conceptúan como “actos apelativos e ilocutivos acompañados de una entonación propia de la cultura que determina su significado y empleo, pues no siempre coinciden con su contenido léxico o es difícil reconocer el objeto procedimental con que son emitidas”.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, se ha querido exponer cómo las interjecciones son un elemento fundamental, frecuente e influyente en la interacción, ya que los hablantes pueden reaccionar o expresar sus emociones o sus preocupaciones mediante dicho recurso lingüístico. Como señala López Bobo (2003), las interjecciones son una conducta ostensiva y disponen de un significado general, que apoya la actitud del interlocutor ante el contenido del mensaje.

Ahora bien, a pesar de que en cada lengua existen unas interjecciones propias y una manifestación particular de las mismas, en el aula de ELE, según nuestra experiencia primero como discente y luego como docente, se cree que no se le da mucha importancia a la enseñanza de las interjecciones españolas y a sus funciones. De hecho, se ha realizado este estudio con el propósito de observar y comparar las interjecciones producidas por estudiantes coreanos de ELE de nivel B2 y por hablantes nativos de español. Particularmente, se examinan el repertorio, el tipo, la frecuencia y la utilización dada a las interjecciones integradas en conversaciones coloquiales de ambos grupos. Para ello, se han grabado diez conversaciones, cinco por parte de cada grupo.

Por un lado, hay que aclarar que los estudiantes coreanos de español emitieron más interjecciones que los hablantes nativos de español. Por lo tanto, se refutó la primera hipótesis del estudio: los estudiantes

coreanos utilizan menos interjecciones que los hablantes nativos de español. En particular, si se analizan los resultados obtenidos, las interjecciones propias fueron más usadas que las impropias, ya que se obtuvieron 170 reproducciones de interjecciones propias y solo una impropia, *madre mía*. Asimismo, la interjección más común, dentro de las propias, se correspondió con la unidad *ah*, que se vinculó, como hemos visto, con varias funciones dependiendo del contexto. Como consecuencia, dados los resultados obtenidos, sí que podemos verificar la segunda hipótesis basada en la creencia de que las interjecciones propias son más empleadas que las impropias por los informantes coreanos.

Por otro lado, los nativos hablantes de español emitieron menos interjecciones que los estudiantes coreanos, un número total de 85. Además, análogamente al grupo anterior, los informantes españoles también utilizaron más las interjecciones propias que las impropias; de hecho, se encontraron 69 propias y tan solo 16 impropias. Las interjecciones por parte de hablantes nativos de español se caracterizaron por ser bastante variadas si se comparan con el inventario producido por los estudiantes coreanos. Entre ellas, la más común también fue *ah*, de ahí que, verifiquemos nuestra tercera hipótesis: las interjecciones propias son más usadas que las impropias por parte de hablantes de español.

Finalmente, sería recomendable abrir futuras líneas de investigación que se centrasen en desarrollar una didáctica específica para estudiantes coreanos de ELE en relación con las interjecciones españolas y en cómo se emplea dicho fenómeno lingüístico en la comunicación, además de tener en cuenta el nivel lingüístico de este alumnado. Concretamente, se sugiere que, para propuestas venideras, se recurra a conversaciones cotidianas, por ejemplo, extraídas de corpus, con las que se pueda instruir a los aprendientes coreanos de ELE sobre cómo se producen las interjecciones, cuándo se usan, qué tipos hay, cuáles son sus valores y por qué son tan importantes cuando interactúan también en la lengua extranjera estudiada, el español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLÁN IGLESIAS, M. A, ÚSOVA, M., Y LAFUMA, M. (2019). La interjección: una categoría gramatical problemática poco estudiada. *Cuadernos de Rusística Española*, 15, 55-66.
- BADITZNÉ PÁLVOLGYI, K. (2013). *Las interjecciones en la clase de ELE*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest.
- BLAS ARROYO, J. L. (1995). La interjección como marcador discursivo: el caso de *eh*. *Anuario de lingüística hispánica*, 11, 81-117.
- BRIZ, A., Y GRUPO VAL.ES.CO. (2002). La transcripción de la lengua hablada: el sistema del grupo Val.Es.Co. *Español actual: Revista de Español Vivo*, 77-78, 57-85.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación: Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- EDESO NATALÍAS, V. (2006). *Contribución al estudio de la interjección en español*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- EDESO NATALÍAS, V. (2007). ¿Qué hacer con las interjecciones en una clase de ELE? *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, 1, 495-508.
- ESTEBAN RAMOS, D., MIRANDA PAREDES, F., PELÁEZ SANTAMARÍA, S. Y ZAYAS LÓPEZ, P. (2014). *Método 4*. Madrid: Anaya.
- FÁBREGAS, A., y GIL, I. (2008). Algunos problemas de la interacción en la lexicografía. *25 años de lingüística en España*, 631-638.
- LÓPEZ BOBO, M. J. (2003). Hacia una caracterización semántico-pragmática de la interjección. *Pragmalingüística*, 10-11 (2), 177-202.
- MAGAZZINO, R. (2012). La interjección como señal de expresividad pragmática en español y en italiano: el caso de las interjecciones tabú en la traducción audiovisual. *Asipi*, 513-525
- MARISCAL RÍOS, A. M. (2014). El nuevo rol de la interjección en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio contrastivo inglés-español. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011). *Nueva gramática Básica de la lengua española*. Barcelona: Editorial Planeta.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014, 22.ª ed.). *Diccionario de la lengua española*. Ciudad: editorial. Recuperado de <http://www.rae.es>.

SESGO IDEOLÓGICO E INTENSIFICACIÓN
PRAGMÁTICA EN LA COBERTURA DE LA CRISIS
GRIEGA EN LA PRENSA ESPAÑOLA⁵⁰³

ÁNGELA CASTAÑEDA GONZÁLEZ

Universidad de Granada, España

ÁLVARO RAMOS RUIZ

Universidad de Granada, España/Université de Paris, France

RESUMEN

Este trabajo se presenta como una contribución a los (de momento, escasos) estudios sobre las estrategias lingüísticas que denotan el sesgo ideológico en la prensa española. Se centra concretamente en el análisis del fenómeno de la intensificación pragmática en editoriales, y descubre una asociación significativa entre la presencia de intensificadores en un texto y una valoración negativa sobre el tema abordado. Asimismo, se observa que la mayoría de estos procedimientos de intensificación se producen mediante el léxico. Consecuentemente, planteamos aquí una metodología para identificar de manera sistemática el sesgo ideológico en prensa española mediante la localización de léxico intensificador.

PALABRAS CLAVE

Sesgo ideológico, prensa española, editorial, economía, pragmalingüística, intensificación.

⁵⁰³ El presente texto forma parte del trabajo doctoral de una ayuda FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

INTRODUCCIÓN

La prensa es uno de los medios de comunicación más importantes gracias a su tradición y a «su condición de actor social y político» (Kircher, 2005, p. 115). La prensa desempeña una importante labor en la sociedad, ya que, por un lado, satisface las necesidades informativas mediante la cobertura de noticias de actualidad (Gomis, 2008, p. 25) y, por otro lado, contribuye a la pluralidad ideológica y a la creación de la opinión pública, gracias a la publicación de artículos valorativos (Kircher, 2005, p. 116). Precisamente, a través del editorial el medio expresa de forma explícita las opiniones (Grijelmo, 2014, p. 113) y, por consiguiente, manifiesta su línea ideológica.

En trabajos previos se ha constatado la existencia de elementos lingüísticos que denotan el sesgo ideológico presente en los textos de prensa española (Á. Ramos Ruiz, 2018; Á. Ramos Ruiz & I. Ramos Ruiz, 2019). Con el propósito de avanzar en la identificación y en el análisis pormenorizado de dichos elementos lingüísticos, en este estudio nos centraremos en la intensificación pragmática: ¿son los intensificadores un índice de sesgo ideológico en la prensa española?

No obstante la escasez de trabajos sobre intensificación en prensa, es recurrente en ellos el concepto de «manipulación». Guerrero Salazar (2017), cuya investigación se limita a los titulares de prensa deportiva, observa que los recursos de intensificación «suponen una manipulación consciente del lenguaje» y señala un componente ideológico: «obedecen a un plan intencional, [...] por ello, están estrechamente relacionados con los efectos estilísticos e ideológicos que [el emisor] busca producir» (Guerrero Salazar, 2017, p. 207).

Los trabajos realizados en torno a la intensificación pragmática en prensa o en el lenguaje periodístico en general son exiguos. Mancera Rueda (2009) constata la presencia habitual de recursos de intensificación en la prensa española actual. Centra su investigación en la columna de opinión y propone una clasificación tipológica para los intensificadores en prensa basada en los estudios previos de González Calvo (1984-1988) y Briz (1998). En el caso de las columnas de opinión, habla de un proceso interactivo entre el columnista y el lector, que sigue las publicaciones

con asiduidad y se siente identificado con la opinión que genera el columnista. Mancera Rueda (2009) sostiene que los intensificadores de los que se sirven los columnistas en este caso responden a la intención de acercarse a la lengua coloquial para emular «esa *conversación fingida* que diariamente mantienen con sus lectores».

En relación con la investigación que presentamos aquí, la hipótesis de la que parte este trabajo es que la prensa se sirve de estrategias de intensificación para expresar una posición crítica o contraria respecto a un tema, pero se muestra con la mayor neutralidad lingüística posible para posicionarse positivamente o a favor del mismo. De modo que los objetivos que se plantea esta investigación son los siguientes:

1. Evaluar la frecuencia de intensificadores en los editoriales.
2. Clasificar los tipos de intensificadores aparecidos en el corpus estudiado.
3. Comparar la función que desempeñan en cada uno de los periódicos objeto de estudio.
4. Proponer un método automatizado de búsqueda de elementos intensificadores con el fin de detectar el sesgo ideológico en los textos de prensa española de manera sistemática.

Para abordar este trabajo, en primer lugar hemos de hacer una breve contextualización de la situación que sufrió Grecia en 2010. Una vez presentadas las circunstancias históricas y políticas en que tiene lugar este acontecimiento, procederemos a una revisión de la literatura sobre sesgo ideológico e intensificación pragmática. En tercer lugar, se detallarán las características del corpus compilado y las cuestiones metodológicas para, a continuación, dar cuenta de los resultados obtenidos, que serán después discutidos y contrastados con trabajos previos sobre la materia. Por último se expondrán las conclusiones.

1. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE LA CRISIS GRIEGA

Para contextualizar la crisis griega, es importante remontarse hasta los años previos al 2010. El país heleno vivía una situación de bonanza económica, ya que desde su entrada en la zona euro, los inversores privados

pusieron a disposición de Grecia grandes montos de recursos, dando lugar a «una burbuja de crédito al consumo» (Rodríguez Montoya, 2010, p. 333). Del mismo modo, gracias a la fortaleza de la moneda única, los bancos griegos empezaron a «ampliar sus actividades internacionales y a financiar a un costo menor sus actividades nacionales» (James, 2014, p. 7). Sin embargo, este buen crecimiento de la economía griega iba acompañado de crecientes déficits en la cuenta corriente y de elevadas tasas de inflación.

En octubre de 2009, los altos niveles de deuda y déficit del país, ligados a la mala gestión económica y los efectos de la Gran Recesión de 2008, provocaron la caída de Grecia, que se convertía en el primer país europeo «en padecer la crisis de la deuda soberana» (López Escudero, 2011, p.361), lo que provocó que las primas de riesgo se incrementaron en las economías más débiles de la zona euro (James, 2014, p. 8).

Con el objetivo de evitar la bancarrota del país mediterráneo, la Comisión Europea (CE), el Banco Central Europeo (BCE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), conocidos como *La Troika* (Luna & Montes de Oca, 2015, p. 1), pactaron un primer rescate económico de 110 000 millones de euros, desde mayo de 2010 a junio de 2013. Dicho rescate conllevó la implantación por parte del Gobierno griego de un plan de reajuste fiscal, supeditado al control de la CE, que acarreó un importante recorte del gasto, la reforma del sistema de pensiones, la privatización de empresas públicas y la reducción de los sueldos de los funcionarios, entre otras medidas (Rodríguez Montoya, 2010, p. 340).

Ante el empeoramiento de la recesión y la demora en la implantación de las medidas de austeridad, meses más tarde del primer rescate, *La Troika* valoró la concesión de un segundo rescate, de 130 000 millones de euros, con el fin de reducir «las tasas de interés de la deuda soberana que tenía el sector privado» (Luna & Montes de Oca, 2015, p. 105).

La leve mejoría de la economía griega tras el segundo rescate, se vio frustrada con una nueva recesión y la ascensión al gobierno de Syriza, formación política formada por una coalición de izquierdas que se negaba a aceptar los términos del rescate pactados con la CE. Este hecho provocó que *La Troika* suspendiera toda la ayuda restante programada a

Grecia. Asimismo, puso en cuestión la permanencia del país heleno en la UE, además, de la fortaleza de la economía europea y la solidez de la moneda única (Reyes & Moslares, 2010, p. 35).

El 27 de junio de 2015, Alexis Tsipras, presidente del Gobierno griego y líder de Syriza, propuso la celebración de un referéndum nacional para aceptar o rechazar las propuestas presentadas por *La Troika* días antes para el cumplimiento del acuerdo del segundo rescate. El 5 de julio de 2015 se celebró la consulta popular que concluyó con el rechazo mayoritario al acuerdo de *La Troika*. A pesar del resultado del referéndum y ante la amenaza de una posible salida de la UE (conocida como *Grexit*), el ejecutivo griego solicitó en otoño de 2015 un tercer rescate que conllevó un nuevo plan de ajustes y recortes (Luna & Montes de Oca, 2015, p. 106).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. MARCO TEÓRICO

2.1.1. Sesgo ideológico

En la actualidad, existen diferentes definiciones que explican el sesgo ideológico en los medios de comunicación. Por ejemplo, Verdú (2009, p 93) lo define como «la desviación o inclinación, como desplazamiento de la información que debía inspirarse en los principios deontológicos de imparcialidad y pluralidad, hacia supuestos intereses particulares». Por su parte, Gunter (1997, p. 13) entiende el sesgo como «la tendencia sistemática de favorecer el tratamiento hacia un candidato, un partido o un hecho durante un período prolongado de tiempo, es decir, el hecho de no tratar todas las voces por igual». Finalmente, McQuail (1992, p. 191) presenta en su definición una connotación más ideológica afirmando que el sesgo es «una tendencia para salirse del camino recto de la verdad objetiva desviándose o bien a la izquierda o bien a la derecha». A pesar de las diferencias en la definición, se podría decir que los tres autores coinciden en entender el sesgo como «la ausencia de una buena práctica periodística, dirigida a un interés concreto» (Á. Ramos Ruiz & I. Ramos Ruiz, 2019, p. 351).

Por otro lado, es importante señalar que el sesgo ideológico puede manifestarse a lo largo de las diferentes fases de dicho proceso informativo, aunque no siempre sea evidente (Verdú, 2009, p. 88). Por tanto, la presencia de sesgo en las informaciones publicadas no es responsabilidad exclusiva de la parte emisora, es decir, de los medios de comunicación, sino que también concierne al receptor e incluso puede verse condicionado por el canal utilizado. Hay que partir de la premisa de que todo proceso informativo presenta cierto grado de subjetividad, lo que obliga a cada medio a confeccionar la información según sus propias necesidades (Vázquez Bermúdez, 2006, p. 260). Por ello, el sesgo de una publicación puede ser producto, de forma voluntario o involuntaria, de un proceso de elaboración de la información u opinión por parte del medio (Verdú, 2009, p. 13). Igualmente, dicho sesgo puede manifestarse por cuestiones relativas a las características del canal en el que se transmite, lo que obliga al mensaje a adoptar un formato de difusión concreto. Por último, cabe afirmar la existencia de sesgo en la parte receptora, es decir, en la percepción por parte de la audiencia, que no siempre tiene por qué coincidir con la realidad (Rabadán, 2015, p. 89).

2.1.2. Intensificación pragmática

La intensificación es un concepto muy heterogéneo y abstracto que ha encontrado tantas propuestas como dificultades para ser descrito. Se relaciona, *grosso modo*, con el énfasis, el realce de elementos del discurso. Viene definida por Briz (1998, *apud* Albelda Marco 2002, p. 115) en los siguientes términos:

[...] una categoría pragmática, relacionada con la actividad retórica del hablante y empleada con un propósito determinado: «reforzar la verdad de lo expresado y, en ocasiones, para hacer valer su intención de habla» (Briz, 1998, p. 114). [...] puede afectar al enunciado, a la enunciación o bien a ambas [...] la *intensificación* da un paso más allá de la semántica, afecta al marco de lo dicho o sugerido en la expresión lingüística y «a su vez implica una valoración, que en ocasiones tiene consecuencias conversacionales» (Briz, 1998, p. 114).

Los elementos lingüísticos que se ponen al servicio de esta función pragmática se denominan *intensificadores*. Se trata, pues, de todas aquellas

expresiones que sirven para realzar el significado o la fuerza ilocutiva⁵⁰⁴ en lo dicho o en el decir. Pueden ser de muy diversa naturaleza. Albelda Marco (2002) establece una clasificación que abarca desde los intensificadores de lo dicho (recursos morfemáticos, léxicos, sintácticos, semánticos y fónicos que afectan a *lo que se dice*) hasta los intensificadores del decir (recursos argumentativos y de intensificación de las relaciones sociales que afectan a *cómo se dice lo que se dice*).

Ahora bien, la condición de intensificador de una expresión lingüística viene dada por el contexto: lo que es intensificador en un contexto, dada una formulación neutra de referencia, puede no serlo en otro contexto (Meyer-Hermann, 1998, p. 281).

De forma análoga a la intensificación, existe el fenómeno pragmático de la atenuación, que, basándonos en definiciones previas (cfr. Briz, 1998, Albelda Marco & Cestero Mancera, 2011, Albelda Marco & Mihatsch, 2016), podemos describir como la disminución de la fuerza ilocutiva en el discurso para mitigar sus efectos pragmáticos sobre los interlocutores. Se ha constatado asimismo que la imagen incide en la atenuación (Albelda Marco, 2016), esto es, que la imagen constituye un factor determinante que condiciona el uso de esta estrategia pragmalingüística, tanto como que existe una variación genérico-discursiva de la atenuación sujeta a la variación de la imagen en tanto que esta estrategia pragmática responde «a las necesidades de imagen generadas por los fines retóricos del género, y en cada caso sirven a funciones vinculadas a las características del género» (Albelda Marco, 2018, p. 349). Esto conduce a la consideración de un condicionamiento de imagen sujeto también al fenómeno de la intensificación. Ante la exigüidad de trabajos que aborden este particular, en esta investigación nos ocuparemos de las implicaciones de las estrategias intensificadoras y su relación con la imagen de los periódicos en el género discursivo de los editoriales de prensa española y la relación que estas guardan con el sesgo ideológico.

⁵⁰⁴ El concepto de *fuerza ilocutiva*, desarrollado en la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y después continuado por Searle (1969), se relaciona con la intención que se imprime en un enunciado y que permite distinguir una sugerencia de una orden o de una aseveración, etc.

2.2. CORPUS Y METODOLOGÍA

En este estudio se han analizado un total de 178 editoriales de la prensa española procedentes de los periódicos generalistas *El Mundo* y *El País* y del diario económico *Expansión*, todos ellos dedicados a la cobertura de la crisis griega desde abril de 2010, fecha del primer rescate del país heleno, hasta septiembre de 2015, mes en el que presidente griego Alexis Tsipras convoca elecciones tras su dimisión como jefe del Ejecutivo. La selección de estas cabeceras es debida a que *El Mundo* y *El País* son los dos periódicos nacionales generalistas más leídos según el Estudio General de Medios (EGM) publicado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC)⁵⁰⁵. Asimismo, y según este mismo informe, la cabecera económica más leída en España es el diario *Expansión*.

A través de la lectura de todos los textos, se han extraído las expresiones que desempeñan una función intensificadora. Para seleccionarlas, nos hemos atendido a la propuesta de Albelda Marco (2002), que distingue entre intensificación de lo dicho con recursos morfológicos (*durísimo; hiperortodoxa*), léxicos (*pérdidas inmensas; muy difícil*), sintácticos (*la cada vez más inevitable quiebra de Grecia; es salvar Grecia o hundir el euro*), semánticos —se trata de recursos figurativos— (*la enfermedad griega ha contagiado a España; esa ayuda lleva a Grecia al borde del abismo*) y fónicos (estos últimos irrelevantes en el medio escrito que aquí nos ocupa y por tanto no tenidos en cuenta en nuestra investigación) e intensificación directamente pragmática (o del decir) con recursos argumentativos (*y lo que es peor, no sabemos la situación real; sencillamente porque lo que estamos viviendo es el deterioro del sistema*) o con recursos de intensificación de las relaciones sociales (*basta ya de parches; que todos sepan que estas agonías no conducen inmediatamente a la catástrofe*). No han sido considerados aquí los verbos epistémicos con valor de intensificadores como sí hace Bouzas en su trabajo sobre intensificación en prensa (2017, p. 254).

⁵⁰⁵ Accesible en: <<http://www.aimc.es/>> (última consulta el 22-01-2021)

Una vez obtenidas las expresiones intensificadoras, han sido clasificadas atendiendo a su tipología (según se especifica en Albelda Marco, 2002) y a si hacen una valoración positiva o negativa en el contexto en que son enunciadas.

Como especificamos en el apartado introductorio, uno de los objetivos de esta investigación es sistematizar la metodología para poder aplicar una búsqueda automática de intensificadores sobre cualquier corpus de textos independientemente de su tamaño. La dificultad de esta empresa estriba en que la función de intensificación depende del contexto, de modo que «las formas que funcionan como operadores de atenuación o intensificación solo lo hacen en determinados contextos, es decir con respecto a determinados enunciados de referencia» (Meyer-Hermann 1988, p. 281). Esto implica que una misma expresión encontrada en nuestros editoriales puede ser intensificadora en una ocasión y no en otra. Este hecho es el que nos ha obligado a realizar una búsqueda analógica en el corpus. A modo de ejemplo, observemos el adverbio *solo*: intensifica en *Un rescate de Grecia solo un año después del primero* (*El Mundo*) pero no tan claramente en *Solo razones políticas explican que Irlanda no haya invocado todavía el Fondo de Rescate Europeo* (*El País*). Así, resulta complejo establecer una lista infalible de intensificadores que permita una búsqueda automática y sistemática. No obstante, habrá fórmulas intensificadoras que en el contexto amplio de prensa de opinión, y, más concretamente, temas de economía y crisis económica, siempre presenten esta función pragmática, como es el caso de *abismo*, *catastrófico*, *naufrago* y otros. Esto es lo que nos va a permitir proponer esa metodología novedosa de la que venimos hablando y en la que nos extendemos en el apartado **6. Conclusiones** de este artículo.

Asimismo, cabe mencionar que un intensificador no tiene por qué equivaler a una sola palabra: hay muchos casos en que la expresión abarca varias palabras, una oración o incluso varias (es el caso, por ejemplo, aunque no solo, de las alegorías). Véase: *Tsipras se ha dado cuenta de que conduce un coche sin frenos camino de un precipicio* (*El Mundo*); *Ha acabado por desesperar no sólo al resto de ejecutivos de la UE, sino también a la directora gerente del FMI, Christine Lagarde* (*Expansión*); *Aumentan*

los que piensan que cuando la quimioterapia ya no surte efecto llega el momento de extirpar el órgano contaminado (El Mundo).

3. ANÁLISIS

3.1. CASOS PROBLEMÁTICOS

- a) En el procesamiento de los textos periodísticos del corpus en busca de las fórmulas intensificadoras, han sido recurrentes las expresiones como *colapso*, *hundir(se)* (la Bolsa, la economía, etc.), *estallar* (la crisis), *disparar(se)* (la deuda), etc. En estos casos, teniendo en cuenta que se trata de editoriales sobre economía, aunque sean metáforas evidentemente intensificadoras, cabe preguntarse si no se trata de expresiones que se han especializado en el tema que abordan los textos: la crisis económica (concretamente, griega). Aquí hemos resuelto tenerlas en cuenta como, en efecto, intensificadores pragmáticos ya que consideramos que, a pesar de la posible especialización de los términos, persiste la función de intensificación.

3.2. RESULTADOS

Se han localizado en nuestro corpus, de 86 906 palabras, un total de 1621 expresiones intensificadoras. Esta proporción se mantiene de manera más o menos uniforme en la distribución dentro de cada periódico analizado: 555 intensificadores en el diario *El Mundo*, de 29676 palabras; en *El País*, de 42605 palabras, 820 casos; y en *Expansión*, de 14625 palabras, 246 casos.

Como se muestra en el Gráfico 1, del conjunto de intensificadores, un 94,76 % hacen una valoración negativa en el contexto en que se emplean mientras que solo el 5,24 % hacen una valoración positiva.

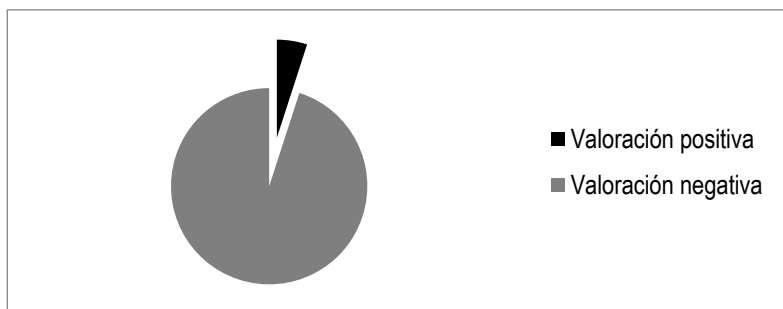


Gráfico 1. Intensificadores según valoración. Fuente: elaboración propia.

En el siguiente ejemplo extraído del corpus, se puede observar cómo los dos primeros párrafos del editorial, que hacen una valoración positiva de la actuación del ministro de finanzas griego, carecen de procedimientos de intensificación, y, en cambio, a partir del tercer párrafo, cuando se adopta una posición crítica, se despliega una serie de intensificadores (resaltados en negrita):

El primer ministro griego, Yorgos Papandreu, ha cumplido buena parte de su parte en relación con las negociaciones del segundo rescate financiero de su país a cargo de la UE y el FMI. Con la aprobación parlamentaria, en votación nominal, de la moción de confianza a su nuevo Gobierno —sustancialmente, al cambio de titular de Hacienda— el mandatario ha afianzado su inestable posición. Ha demostrado que, pese a la dureza de la triple crisis, económica, social y política que aqueja a Grecia desde hace un año y medio, mantiene la fidelidad de sus diputados, aunque su mayoría parlamentaria sea **demasiado** escueta.

El Gobierno aprobó ayer el borrador del proyecto de ley con los detalles del plan de austeridad de cinco años que será votado en unos días como condición para recibir el nuevo tramo de ayuda. Se ha vuelto a manifestar como un socio fiable, capaz de cumplir sus compromisos. O al menos de intentarlo con empeño.

Ahora bien, una cosa es que Papandreu haya cumplido —lo que no es poca cosa en estos momentos de desconfianza generalizada en la clase política de los Estados europeos— y **otra bien distinta** es que la votación revele una **auténtica** «unidad nacional» de fondo, como se reclamaba a Grecia para proseguir con los desembolsos del primer plan de rescate y para culminar el acuerdo sobre el segundo. Al revés. Una **sorprendente** pinza sigue pugnando por torcer el brazo del Gobierno griego. Por un lado, la derecha política y el resto de los grupos

parlamentarios. Por otro, la calle, el descontento, el movimiento de los indignados.

En el brazo de la derecha, se trata de una actitud **vergonzosa**. Porque fueron los conservadores de Nueva Democracia los responsables de la **fatal** situación de las finanzas públicas helenas, y **sobre todo**, quienes **perpetraron** los engaños estadísticos efectuados para burlar la vigilancia de sus socios. ¿Qué reclaman ahora? ¿Qué credibilidad aportan?

En el brazo de la calle, todo puede entenderse, porque la debilidad es la fortaleza de los débiles. Pero el boicoteo a la línea de la responsabilidad que encabeza Papandreu puede generar remedios **peores que cualquier enfermedad**. Es cierto que los griegos han perdido bienestar: pero **no solo** por culpa de la austeridad, **sino también** de la recesión. Y si ahora toca apretarse el cinturón es, entre otras razones, porque antes se llevó **demasiado** suelto.

(«Grecia cumple su parte». [23 de junio de 2011]. El País, p. 20).

En cuanto a la división tipológica de las expresiones que intensifican en el corpus, encontramos la siguiente distribución, véase la Tabla 1:

Tabla 1. Intensificadores clasificados por tipos

Tipo de intensificación	Intensificadores			% sobre el total de intensificadores
	El Mundo	El País	Expansión	
Morfemática	3/555	8/820	2/246	0,8 %
Léxica	405/555	545/820	147/246	67,67 %
Sintáctica	36/555	51/820	8/246	5,86 %
Semántica	50/555	84/820	41/246	10,8 %
Argumentativa	60/555	128/820	48/246	14,56 %
De relaciones sociales	0/555	4/820	0/246	0,25 %
Más de un tipo ⁵⁰⁶	1/555	0/820	0/246	0,06 %

Fuente: elaboración propia.

Los resultados revelan que, para la intensificación, los editoriales se sirven mayoritariamente de recursos léxicos: *los sucesivos gobiernos helenos*

⁵⁰⁶ *El mensaje no puede ser más letal para los inversores y ahorradores europeos (El Mundo, 26/03/2013): la intensificación se produce por el léxico escogido, letal, y por la estructura sintáctica superlativa de negación (no puede ser más).*

han hecho **pésimas** políticas durante años; las cosas han ido **demasiado** lejos; produciría un **catastrófico** efecto dominó; amenazan con **estrangular** su crecimiento, por mencionar algunos. En un segundo lugar, pero muy lejos del 68 % que representa la intensificación por léxico, encontramos la intensificación argumentativa (15 %) —**está claro que la UE no ha actuado en grupo; sencillamente**, porque lo que estamos viviendo es el deterioro del sistema; **mención aparte merece** el avance de Amanecer Dorado; pero es que resulta **además** ridículo acusar a España—, seguida de los recursos semánticos (11 %) —Grecia **caminaba directamente hacia el precipicio**; en ese **callejón sin salida** se encuentra Grecia; Grecia mantiene en vilo **a toda la Unión Europea**; Atenas se ha **cobrado la cabeza** de su flamante ministro de finanzas—. Obsérvese este importante contraste en el Gráfico 2:

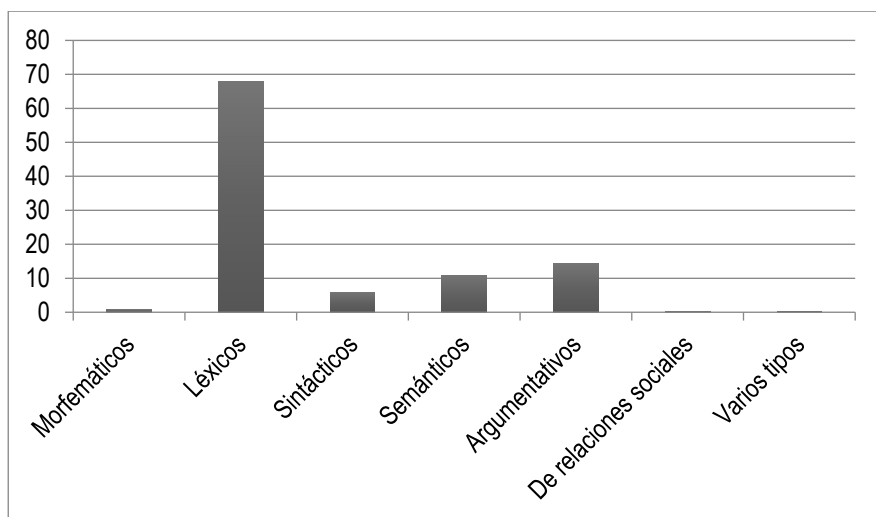


Gráfico 2. Intensificadores clasificados por tipos. Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Si bien existen algunos trabajos previos sobre intensificación en la prensa, estos son muy escasos. Entre ellos encontramos los trabajos de Mancera Rueda (2009), Rondón Guerrero, Soto Peña y Álvarez Muro (2009), Arboleda Granda (2012), Guerrero Salazar (2017) y Bouzas (2017). Los trabajos de Rondón Guerrero, Soto Peña y Álvarez Muro (2009) y Arboleda Granda (2012) se circunscriben al ámbito de la

prensa latinoamericana (Venezuela y Colombia, respectivamente) y el de Guerrero Salazar se centra exclusivamente en titulares de prensa deportiva. Respecto a la de Bouzas (2017), nuestra investigación se diferencia en varios aspectos clave:

5. Su corpus es bastante reducido y del género de información mientras que el nuestro es mucho más extenso y del género de opinión.
6. En el presente estudio aplicamos estadística descriptiva para trabajar con cifras que el estudio de Bouzas no ofrece.
7. Bouzas no evalúa la función específica de los intensificadores en la prensa mientras que nosotros sí: nuestro trabajo es de carácter cuantitativo así como cualitativo. En el presente trabajo no solo se analiza la presencia de intensificación en prensa, sino que además se evalúa su dimensión como indicador de sesgo ideológico.

Nos centraremos en la contrastación con el trabajo de Mancera Rueda por aplicarse, como el presente estudio, sobre el género opinión de la prensa española actual. Si Mancera (2009) concluye en su estudio de los procedimientos de intensificación en columnas de prensa española que estos se disponen para «coloquializar» el discurso a fin de acercarse al lector, nuestra investigación descubre que no desempeñan la misma función pragmática en los editoriales. La intensificación es un procedimiento que inevitablemente compromete la imagen del hablante. Posicionarse en contra de algo no genera las mismas obligaciones que posicionarse a favor: ser crítico no te cataloga en ninguna postura más que la crítica mientras que ser elogioso automáticamente te identifica con lo que elogias. Consecuentemente, ser crítico vehementemente, enfatizar una posición contraria a un asunto, en definitiva, intensificar una valoración negativa de un asunto no compromete la imagen de un periódico en la misma medida que la comprometería la intensificación de una valoración positiva al respecto de algo. Los resultados avalan que los editoriales de los diarios intensifican valoraciones negativas pero son lo más lingüísticamente neutrales posible para valorar algo positivamente. En este caso, por tanto, no se trata de una coloquialización del discurso

periodístico: voces intensificadoras como *catastrófico*, *elefantiásico*, *fer-viente*, *ingente*, *vertiginosa*, *anquilosado*, *draconianas*, etc. encontradas en nuestro corpus no son propias de la lengua coloquial sino más bien de un registro formal; se trata en todo caso de un indicador de sesgo ideológico: la intensificación se emplea para distanciarse de una posición, evidenciando una línea ideológica contraria a la que se critica.

5. CONCLUSIONES

En vista de los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis de partida: el 94,76 % de intensificadores que expresan una valoración negativa frente al 5,24 % que expresan valoración positiva corrobora que el uso de recursos de intensificación en los editoriales de prensa española está marcado por una valoración negativa del asunto que trata. En otras palabras: hay una correspondencia entre la presencia de intensificadores en un editorial y un juicio negativo sobre el asunto que este aborda. La intensificación en los editoriales es un indicio de sesgo ideológico.

De media, cada editorial contiene 9,3 recursos de intensificación. Esta presencia es reveladora puesto que, como venimos diciendo, en un 95 % de los casos establecen un juicio negativo. Así pues, esos intensificadores nos dicen mucho acerca del sesgo ideológico que queda de manifiesto en el texto.

La clasificación de los intensificadores obtenidos del corpus nos descubre que el recurso predilecto para intensificar en los editoriales analizados es el léxico con una frecuencia mucho mayor, concretamente un 53,12 % más que el siguiente recurso más empleado (en este caso, intensificación argumentativa). Este revelador hecho nos permite establecer una lista de léxico intensificador más frecuente en editoriales con el propósito de hacer una búsqueda sistemática de intensificadores en corpus de prensa (u otros corpus).

El método que proponemos consiste en utilizar esta lista de palabras que funcionan como intensificadores y que pueden rastrearse en otros textos para determinar si hay o no en ellos sesgo ideológico en función de si dichas expresiones están más o menos presentes. A mayor presencia de este léxico en los textos, mayor sesgo en dirección negativa o crítica.

Comparados entre sí, los tres periódicos analizados presentan procedimientos de intensificación en proporción similar. No obstante, cabe mencionar que *El País* es el que presenta más intensificadores por número de palabras (820 casos en 42 605 palabras) y *Expansión*, el que menos (246 casos en 14 625 palabras). La diferencia no es muy grande, pero sí suficiente para ratificar que un diario económico tiende a ser más objetivo que un diario generalista, incluso en la sección de opinión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBELDA MARCO, M. & CESTERO MANCERA, A. M.^a (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística. *Español actual: Revista de español vivo*, 96, 9-40.
- ALBELDA MARCO, M. & MIHATSCH, W. (2016). Introducción. La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 27, 7-18.
- ALBELDA MARCO, M. (2002). El estudio de la intensificación como categoría pragmática. *Interlingüística*, 13 (1), 115-128.
- ALBELDA MARCO, M. (2016). Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14(27), 19-32.
- ALBELDA MARCO, M. (2018). La variación genérico-discursiva de la atenuación como resultado de la variación de la imagen. *Spanish in Context*, 15(2), 346-368.
- ARBOLEDA GRANDA, D. L. (2012). La intensificación de las locuciones de la prensa escrita de Medellín: una aproximación pragmática. *Lingüística y literatura*, 62, 63-85.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- BOUZAS, P. (2017): Contribución al estudio de los recursos de intensificación en los textos informativos de prensa. En M. Albelda Marco y W. Mihatsch (eds.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, pp. 247-264.

- BRIZ GÓMEZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- GOMIS, L. (2008). *Teoría de los géneros periodísticos*. Barcelona: Editorial UOC.
- GONZÁLEZ CALVO, J. M. (1984-1988). Sobre la expresión de lo superlativo en español. *Anuario de estudios filológicos*.
- GRIJELMO, Á. (2014). *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2017). La intensificación como estrategia comunicativa en los titulares de las portadas deportivas. *Estudios de lingüística: E.L.U.A.*, 31, 187-209.
- GUNTER, B. (1997). *Measuring Bias on Television*. Luton: University of Luton.
- JAMES, J. V. (2014) La crisis de la deuda soberana de los PIGS de la zona euro. *Contribuciones a La Economía*.
- KIRCHER, M. (2005). La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica. *Revista de Historia*, 10, 115-122.
- LÓPEZ ESCUDERO, M. (2011). La Unión Europea ante la crisis económica y financiera. *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 39, 353-366.
- LUNA, V. I. & MONTES DE OCA, R. D. (2015). Grecia: una odisea económica reciente. *Economía Informa*, 392, 105-111.
- MANCERA RUEDA, A. (2009). Una aproximación al estudio de los procedimientos de intensificación presentes en el discurso periodístico. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 17.
- MCQUAIL, D. (1992). *La acción de los medios. Los medios de comunicación y el interés público*. Londres: Sage Publications.
- MEYER-HERMANN, R. (1988). Atenuación e intensificación. Análisis pragmático de sus formas y funciones en español. *Anuario de estudios filológicos*, 11, 275-290.
- RABADÁN, P. J. (2015). *El sesgo en la televisión. La noticia política en campaña*. Madrid: Editorial Universitas.

- RAMOS RUIZ, Á. (2018). El sesgo ideológico en la prensa económica española: un estudio de corpus. En M. González y M. Valderrama (eds.), *Discursos Comunicativos Persuasivos Hoy*. Madrid: Tecnos (Grupo Anaya), pp. 375-388.
- RAMOS RUIZ, Á. y RAMOS RUIZ, I. (2018). El sesgo ideológico en los editoriales de la prensa española: la crisis económica griega. En G. González Alcaide, S. García Mirón y A. M. Gayol González (coords.), *La investigación actual y sus retos multidisciplinares* (pp. 315-326). Barcelona: Gedisa Editorial.
- RAMOS RUIZ, Á., & RAMOS RUIZ, I. (2019). El sesgo ideológico en el tratamiento informativo del BREXIT en la prensa anglosajona. In P. López Villafranca, J. I. Niño González, & L. F. Solano Santos (Eds.), *La nueva comunicación del siglo XXI* (pp. 347-358). Madrid: Pirámide (Grupo Anaya).
- REYES, G. & MORALES, C. (2010). La unión europea en crisis: 2008-2009. *Problemas Del Desarrollo*, 41(161), 13-39.
- RODRÍGUEZ MONTOYA, J. F. (2010). La crisis griega del 2010. *Análisis Económico*, 60(25), 333-344.
- RONDÓN GUERRERO, N. d. J., SOTO PEÑA, J. G. y ÁLVAREZ MURO, A. (2009). Las estrategias de atenuación e intensificación en la prensa escrita de Mérida-Venezuela. En P. Cantos y A. Sánchez (eds.), *A survey of corpus-based research* [recurso electrónico]. Murcia: Asociación Española de Lingüística del Corpus, pp. 345-365.
- SEARLE, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ BERMÚDEZ, M. Á. (2006). Los medios toman partido. *Ámbitos*, 15, 257-267.
- VERDÚ, Y. (2009). *Sesgo y encuadre en las noticias de TV: mecanismos de manipulación periodística a propósito del urbanismo y del agua en los informativos de Canal 9*. Valencia: Universidad de Valencia.

LA DEFENSA EFECTIVA EN UN CASO DE ROBO CON
FUERZA EN GRADO DE TENTATIVA:
UNA EXPOSICIÓN DIDÁCTICA PARA
LAS AULAS UNIVERSITARIAS⁵⁰⁷

DR. JOSÉ TORRES ÁLVAREZ
Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN

En este capítulo se muestra la importancia que tiene en los futuros abogados, aún estudiantes del grado en Derecho, la planificación y la reflexión lingüística de todas aquellas actuaciones judiciales encaminadas a salvaguardar los intereses de cualquier acusado. Para ello, se ofrece una aproximación pedagógica a algunas de las estrategias lingüístico-discursivas que pueden esgrimirse en un caso de un delito de robo con fuerza en grado de tentativa con la voluntad de mitigar el daño a la imagen pública del defendido y de desvirtuar las pruebas presentadas por el Ministerio Fiscal a través del análisis comparado de la narración de los hechos que se ofrece en el atestado policial, en el propio escrito de acusación del fiscal y en la declaración que el acusado realiza en el Juzgado de Instrucción correspondiente.

PALABRAS CLAVE

Lingüística, Derecho, Análisis crítico del discurso, Estrategia pedagógica, Universidad.

⁵⁰⁷ Este capítulo supone una reelaboración de la intervención realizada en el I Congreso Internacional Nodos del Conocimiento. Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030, que lleva por título “Lingüística y Derecho: una vinculación pedagógica en las aulas universitarias”.

INTRODUCCIÓN

El Derecho procesal es la rama del ordenamiento jurídico que estudia y regula la relación que establecen los sujetos comunicativos ante las autoridades judiciales. Desde un punto de vista formal, esta finalidad conlleva que los futuros profesionales del Derecho se familiaricen con las distintas relaciones jurídicas que se establecerán con las distintas figuras de autoridad en el ejercicio de sus funciones profesionales, sobre todo con los jueces y los magistrados que instruirán las causas que se les presenten y a quienes deberán convencer para que los propósitos procesales de las causas que defiendan sean avalados total o parcialmente. Desde una perspectiva académica, esta rama del Derecho supone la reflexión acerca de todas aquellas herramientas que permiten interactuar de tal modo que se garanticen los mecanismos que aseguren el buen funcionamiento de cualquier sociedad desarrollada, ya sea al servicio de particulares, colectivos, empresas o, incluso, del propio Estado. Por todo ello, los planes de estudio de las distintas facultades de Derecho de nuestro país incluyen una asignatura denominada Derecho Procesal que, con mayor o menor modificación en su título y contenido, contempla la enseñanza de todas aquellas técnicas necesarias para que la práctica procesal de los futuros abogados se desarrolle de forma adecuada y efectiva.

Situándose en la línea de lo que se acaba de exponer, Carrió (2003: 26) afirmó que, en el desarrollo de su trabajo, el abogado realiza una función eminentemente técnica, pues recurre a “ciertos medios para alcanzar un resultado a partir de una situación inicial dada”, que es la que plantea el cliente. Según su naturaleza, estos pueden ser de distinto tipo, aunque los más comunes son la declaración del acusado o acusados, el examen de los testigos, la ratificación o puntualización de los informes periciales por parte de los emisores expertos, la inspección ocular de todos aquellos elementos que no hayan podido realizarse antes de la apertura de las sesiones o el examen de las pruebas documentales aportadas por cada una de las partes. Sin embargo, y pese a la caracterización teórica que apunta Carrió, la labor del abogado no se reduce a una exposición mecánica de distintas pruebas que avalan una determinada postura, sino que la exposición de las mismas se realiza de manera consciente según el tipo de discurso que se quiera construir. Por este motivo, resulta

llamativo que pocos planes de estudios universitarios relacionados con el ámbito del Derecho focalicen de su desarrollo en lo que podríamos considerar que es la herramienta fundamental para conseguir que el resultado al que se refería Carrió, el convencimiento del juez de que avale la versión de los hechos que presenta una de las dos partes, se lleve a cabo de forma efectiva: el uso reflexivo de lengua en Sala.

Por todo lo comentado hasta el momento, nos planteamos como objetivo de este capítulo la identificación y la descripción pedagógica de algunos de los componentes lingüísticos y pragmático-discursivos más frecuentes que puede utilizar abogado que ejerce la defensa del acusado para defender un caso jurídico real y determinar, en consecuencia, cómo la construcción del discurso y las pruebas de que se disponen determina la línea argumentativa encaminada para convencer al juez de que deseche la versión de los hechos proporcionada por la acusación pública.

1. CORPUS Y METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS

Nuestro trabajo se enmarca en el seno de las investigaciones realizadas por los Estudios Críticos del Discurso (Brown y Yule, 1983; Gumperz, 1982 o Van Dijk 1994, 2006) y de los estudios de corte etnometodológico (1967) por cuanto se analizan las características discursivas más relevantes de un caso real en el que un juzgado catalán juzga la comisión de un delito de robo con fuerza en grado de tentativa.

De acuerdo con los documentos obrantes en autos, el fiscal acusaba al sujeto juzgado de acudir a una céntrica vivienda de la ciudad condal

con la intención de obtener un un inmediato e ilícito beneficio patrimonial, [y se indica que] se dirigió a la vivienda sita en la XXXX⁵⁰⁸, aprovechando que el edificio tenía instalados andamios debido a obras de reforma, accedió a través de los mismos hasta la ventana de la terraza de la vivienda XXXX, propiedad de XXXX, una vez allí, violentó la ventana del balcón y penetró en el interior de la vivienda, haciendo saltar la alarma de la vivienda y trató de hacer suyos un juegos [sic.] de llaves,

⁵⁰⁸ Los caracteres repetidos sirven para anonimizar y desasociar los datos identificativos de los datos personales presentes en el documento original. A partir de este momento, se aplica este mismo procedimiento en las exposiciones cuyo original contenga este tipo de datos.

un disco duro, dos memorias USB, una cámara digital un ordenador portátil y documentación personal de los moradores de ese domicilio, efectos valorados en 550 euros, sin conseguir incorporar tales efectos de forma definitiva a su patrimonio al ser detenido por una dotación policial. (Ministerio Fiscal. Conclusión provisional primera).

Pero la versión de los hechos que propone la acusación pública debe sustentarse sobre pruebas concretas y fiables, por lo que el fiscal decide sustentar su relato de los hechos con la declaración de los Mossos d'Esquadra que participaron en la detención del sujeto, la del propietario del inmueble y con la exposición de un destornillador intervenido al acusado en el lugar de los hechos para su posterior examen:

- “Que para el acto de la Vista Oral, este Ministerio Fiscal interesa se dé traslado del destornillador intervenido para ser examinado”.
- “Declaración de los agentes de policía con TIP XXXX y XXXX”.
- “Declaración del propietario del inmueble, señor XXXX”.

(Ministerio Fiscal. Otrosíes del escrito de acusación).

Según el ordenamiento jurídico vigente, las acciones realizadas por el acusado dan lugar a al delito de robo con fuerza en grado de tentativa, que se encuentra tipificado en el apartado primero del artículo 240 del Capítulo II del Título XIII relativo a los delitos contra el patrimonio y contra el orden socioeconómico que establece el Código Penal. En este artículo se estipula que el culpable de un robo “cometido en casa habitada, edificio o local abiertos al público, o en cualquiera de sus dependencias, se castigará con una pena de prisión de dos a cinco años”, motivo por el que fiscal de la causa solicitó al juzgado de instrucción barcelonés una pena privativa de libertad de 23 meses de prisión, además de la inhabilitación especial para el derecho del sufragio pasivo por el tiempo de duración de la condena, en línea con lo expresado por el artículo 123 del Código Penal, y de una indemnización accesoria que debía ser determinada mediante la ejecución de sentencia en concepto de desperfectos ocasionados en la puerta de la terraza de la vivienda.

Si focalizamos nuestra atención sobre cada una de las pruebas documentales de las que se vale la fiscalía para sustentar su relato de los hechos,

se observa que en el atestado policial elaborado por los Mossos d'Esquadra se indicaba el siguiente motivo de la detención,

sustraer efectos varios del interior de un inmueble empleando la fuerza para acceder aprovechándose mediante la estructura de un andamio para forzar posteriormente una ventana. (Atestado policial. Motivo de la detención),

que se complementa la siguiente enumeración de las acciones realizadas tanto por los agentes del cuerpo policial autonómico como por el propio acusado:

- “Que se encontraban realizando tareas de vigilancia”.
- “Que escucharon pasos en el andamio y que se dejaron de escuchar”.
- “Que suben por el andamio y hay una persona escondida en la esquina”.
- “Que portaba diferentes objetos escondidos en la chaqueta”.
- “Que la puerta de acceso al domicilio se encuentra abierta con fuerza por la parte interior”
- “Que reconoció como propios los objetos que portaba: un portátil de la marca Apple, dos memorias USB, un disco duro, una cámara digital marca Philips, un llavero de un coche de alta gama, dos pasaportes de los dueños del inmueble”. (Atestado policial. Relación de acciones realizadas por los agentes policiales, por el acusado y enumeración de los objetos intervenidos).

Como se ha indicado más arriba, es tarea del abogado que ejerce la defensa del acusado rebatir este tipo de versión de la historia que, paradójicamente, es la primera versión de los hechos que recibe el juez. Por ello, en el caso que nos ocupa, tal y como veremos más adelante, resulta necesario tener muy en cuenta el contenido de la declaración que el detenido-acusado llevó a cabo en el Juzgado de Instrucción correspondiente, de la que se desprende:

- “Que había pedido el ingreso en el CAP”.
- “Que es consumidor de sustancias estupefacientes”.
- “Que había ingerido el día de los hechos también alcohol”.
- “Que cuando toma cocaína es cuando ya ‘se le va la olla y bebe’.
- “Que esa noche no estaba muy bien porque estaba muy colocado”.

- “Que vio un andamio y subió y se abrió una ventana y pensó en echarse allí, que no había nadie en casa”.
- “Que él recuerda que cogió una Tablet para ver si podía jugar en el sofá”.
- “Que cuando llegaron los agentes él bajó como si nada, que no intentó irse corriendo”.
- “Que respecto de (sic.) las herramientas, él las encontró en la obra”.
- “Que respecto del (sic.) disco duro y la cámara de fotos no recuerda nada”. (Declaración del detenido. Juzgado de Instrucción).

Asimismo, es importante tener presente el contenido de la conclusión primera del escrito de defensa, donde puede leerse lo siguiente:

Mi disconformidad con la correlativa del Ministerio Fiscal toda vez que no son ciertos los hechos relatados por la contraria. El acusado, consumidor habitual y adicto a sustancia psicotrópicas desde hace tiempo, impedido por los efectos de las mismas y tras una toma previa de cocaína e ingesta de alcohol aprovechó unos andamios que el edificio tenía instalados debido a las obras de reforma con la única finalidad de buscar un lugar cómodo para tenderse entrando por una ventana que estaba abierta. Al acceder al edificio encontró una tablet. Anuladas o mermaidas sus facultades mentales a causa del consumo de sustancias estupefacientes no recuerda absolutamente nada respecto de los otros útiles incautados por los agentes de los Mossos d’Esquadra. (Abogado de la defensa. Conclusión provisional primera).

Como veremos en el apartado siguiente, estas maneras de narrar los hechos se relacionan con la teoría de la imagen pública formulada, primero, por Goffman y, posteriormente, ampliada por Brown y Levinson, lo que provoca que se tome como base esta teoría para determinar cómo el abogado de la defensa construye un discurso que no solo convenza al juez de la inocencia del acusado durante el juicio oral, sino que, además, sirva para mitigar la visión negativa que de su defendido se va a formar el juez que instruya el caso cuando reciba el relato de los hechos que ofrece la acusación pública; tras lo cual se realiza un análisis de carácter empírico para determinar los componentes lingüístico-pragmáticos del discurso que ofrece el abogado de la defensa durante su exposición en la Sala.

2. MECANISMOS DISCURSIVOS PARA LA PERSUASIÓN DEL JUEZ

Todo proceso judicial se desarrolla a lo largo de tres períodos principales: el periodo preprocesal (López Barja de Quiroga, 2010, p. 604) en el que Ministerio Fiscal y, en su caso, el órgano judicial competente realizan averiguaciones acerca de las circunstancias relativas a los hechos presuntamente delictivos; el periodo procesal, donde se decide el archivo de la causa, si las pruebas obtenidas durante la fase anterior no son concluyentes para sostener la acusación de la comisión del o de los delitos; o se acuerda la continuación del proceso, si las averiguaciones llevadas a cabo durante el período preprocesal suponen indicios de la comisión de los delitos. Finalmente, se produce el periodo posprocesal, cuando el juez formula la sentencia basándose en las pruebas aportadas durante la celebración del juicio oral y, dado el caso, puede autorizar las acciones legales necesarias para garantizar el cumplimiento de la sentencia.

Ahora bien, esta clasificación presenta en sí misma un marcado carácter teórico, pues aunque el proceso se divida en fases, en las dos primeras, los abogados de cada parte (acusación y defensa) pretenden convencer al juez de que avale una versión de los hechos y que refute la de la parte contraria. Para ello, además de presentar en Sala las pruebas más favorables a sus intereses, los letrados de ambas partes intentan influir en la imagen social que se va a formar el juez del acusado en un sentido negativo, en el caso de la acusación, y en el sentido contrario, en el caso de la defensa. Y precisamente esta última cuestión es la que permite relacionar la teoría de la actuación jurídica con la teoría de la (des)cortesía que se ha apuntado en el apartado anterior. Para Goffman (1981, p. 13) todo individuo dispone de una imagen pública, un “valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante un determinado contacto”. Tomando como punto de partida esta afirmación, Brown y Levinson (1987, p. 13) dividen ese valor social en dos vertientes: la positivo, que se vincula con la voluntad de querer ser aceptados como miembros de un grupo social, y la negativa, que se relaciona con la libertad de acción del individuo.

Teniendo en cuenta que el juez no averigua, “sino que verifica los hechos aportados por las partes para reconstruir la pequeña historia del procesado” (Abel 2012, p. 18), las estrategias de los abogados variarán según la etapa procesal en la que nos encontremos. Y cada una de ellas dedicamos los siguientes epígrafes.

2.1. MECANISMOS DISCURSIVOS DE LA ETAPA PREPROCESAL: LA TEORÍA DE LA (DES)CORTESÍA

Cualquier unidad discursiva se compone de elementos verbales que establecen una serie de relaciones entre sí. Este tipo de relación constituye la textura del discurso y posibilita que el texto sea entendido como una unidad global. De todos los factores propios del texto (su intencionalidad, su informatividad...) la coherencia y la cohesión son los conceptos con los que se relaciona la estructura interna del texto, ubicándose cada uno de ellos en dos niveles distintos: el semántico (coherencia) y el semántico-sintáctico (cohesión).

Los textos son construcciones que presentan una organización interna que afecta a las diferentes partes del texto y al modo como el texto es adecuado o inadecuado a la situación comunicativa. Un texto es coherente si sus mensajes no se contradicen ni con el curso normal de la realidad que conocemos o imaginamos ni con el sentido común. En relación a sí mismo, un texto es coherente si todas sus partes remiten a un mismo tema, si sus frases, oraciones y párrafos no presentan contradicciones y si la información que se ofrece, de forma adecuada y jerarquizada, es relevante y oportuna.

En el seno de cualquier texto podemos diferenciar tres tipos de coherencia:

- Coherencia *en* el enunciado: cuando las palabras y los enunciados no se contradicen en su seno ni entran en contradicción con el mundo al que se refieren.
- Coherencia *entre* enunciados: cuando los enunciados no se contradicen entre ellos.

- Coherencia *global*: cuando todas las partes del texto están organizadas y jerarquizadas.

Teniendo en cuenta esta clasificación, una de las estrategias discursivas para persuadir al juez de que existen vicios de procedimiento en los documentos que sustentan la versión de la acusación es el análisis comparativo de la coherencia *entre* los distintos enunciados que forman la textura de los distintos textos propios de esta fase procesal (el escrito del fiscal, la narración del atestado policial y la declaración que el acusado realizó en sede judicial).

En el escrito de la fiscal se destaca el uso de la anteposición del adjetivo para mostrar subjetividad narrativa. Así, esta parte procesal utiliza el sintagma “un inmediato e ilícito beneficio patrimonial” no solo está atribuyendo vinculando al acusado con dicho beneficio, sino que, además, está subjetivando el tipo de beneficio patrimonial al vincularlo con lo no lícito y con la inmediatez, algo que beneficia al acusado. Asimismo, recurre al uso de sintagmas nominales y verbales que realzan la actuación consciente del autor en aras de lograr dicho beneficio patrimonial (“con la intención de obtener”, “se dirigió”, “accedió”, “violentó” y “trató de hacer suyos” una serie de objetos).

Dado que la lectura de dicha narración supone que el juez se forme una imagen negativa del acusado, la parte que ejerce la defensa intenta invalidar el daño que puede recibir el polo positivo de la imagen pública del defendido. Para ello, en la conclusión primera del escrito de defensa se plantea recurre a la negación de los hechos mediante una estructura oracional consecutiva (“Mi disconformidad con la correlativa del Ministerio Fiscal toda vez que no son ciertos los hechos relatados por la contraria”), recurre la adjetivación pospuesta, sin matices valorativos, para indicar un hecho, que el acusado es un “consumidor habitual y adicto a las sustancias psicotrópicas desde hace tiempo” y utiliza sintagmas nominales y verbales referidos a la casualidad de las acciones del autor. Así, sostiene que “la toma previa de cocaína e ingesta de alcohol” fue el motivo principal por el que el acusado “aprovechó” unos andamios con la “única finalidad” de buscar descanso. Y, más aún, indica que el autor presentaba una alteración de su estado psicológico debido a la ingesta de

drogas, por lo que no recuerda nada de los objetos incautados por la policía autonómica (“Anuladas o mermadas sus facultades mentales a causa del consumo de sustancias estupefacientes no recuerda absolutamente nada respecto de los otros útiles incautados por los agentes de los Mossos d’Esquadra”).

Una vez que se rebaten, por escrito, las posturas narrativas que presenta el fiscal, y que se ha intentado mitigar el daño al polo positivo de la imagen pública de su defendido, la parte procesal que ejerce la defensa debe mostrar al juez la incoherencia discursiva que existe entre los distintos documentos que forman parte de la etapa preprocesal. A ello, pues, dedicamos el siguiente apartado.

2.2. MECANISMOS DISCURSIVOS DE LA ETAPA PROCESAL: LA INCOHERENCIA NARRATIVA DE LOS DOCUMENTOS DE LA FASE DE INSTRUCCIÓN

La finalidad de todo el proceso judicial es construir una historia lo más verosímil posible tomando como base todas las pruebas disponibles y que guarden relación con el caso juzgado. Así las cosas, el abogado de la defensa puede vincular la formulación de preguntas al acusado y a los miembros que presente la contraparte para demostrar la existencia de incoherencias en la versión proporcionada por el fiscal. Así, en el caso que analizamos se detectan tres estrategias de defensa: la prueba de la adicción del acusado, la alteración de sus capacidades intelectuales. Veamos cada una de ellas con más detalle:

2.2.1. Elementos discursivos para probar la adicción del acusado

De acuerdo con Escandell (1999, p. 3932), las preguntas totales buscan que el interpelado se posicione con respecto al “carácter afirmativo o negativo de la predicación”, por lo que solo deben responderse con el adverbio positivo *sí* o con el adverbio negativo *no*. En consecuencia, para probar la adicción del acusado, de un lado, y evidenciar que cuando sucedieron los hechos este se encontraba bajo los efectos de sustancias estupefacientes por ser consumidor habitual (recuérdese que él mismo había indicado, en la declaración realizada ante el juez de instrucción que había solicitado el ingreso en un centro de desintoxicación) resulta

interesante que el abogado de la defensa formule al acusado preguntas como “¿Consume habitualmente drogas”, “El día de los hechos, ¿había tomado drogas?”, “El día de los hechos, ¿había tomado alcohol”, “¿Ha solicitado ayuda para su adicción?” cuya respuesta afirmativa permite que exista continuidad entre la información previamente declarada por él mismo en el atestado policial y con la postura que se pretende defender durante la práctica de la prueba. Por su parte, una pregunta interesante que se puede formular los agentes de los Mossos d’Esquadra es “En el momento de la detención, ¿mi cliente mostraba síntomas de estar bajo los efectos de las drogas?”. Si la respuesta es positiva, la información presentada se alinea con la declaración del acusado. En cambio, si la respuesta es negativa, se podría llegar a cuestionar la prueba ya que, en el momento de la detención, se debería haber determinado si el acusado presentaba sus facultades volitivas mermadas por el consumo de drogas. Finalmente, al médico forense se le puede plantear la siguiente pregunta (“Un consumidor habitual de este tipo de drogas, ¿puede desarrollar una adicción grave?”) para obtener una confirmación que avale la actuación no consciente del acusado⁵⁰⁹.

2.2.2. Elementos discursivos para probar la alteración de las capacidades intelectuales del acusado

Para probar la alteración de las capacidades intelectuales de su defendido, la parte que ejerce la defensa puede recurrir, nuevamente, a la formulación de preguntas totales (“¿Recuerda haber subido por un andamio el día de los hechos?”, “¿escuchó una alarma activarse?”, “¿manipuló la alarma?”, “¿recuerda llevar algo al entrar al inmueble?”, “recuerda haberse llevado algo del lugar de los hechos?”) que desvirtúan el escrito de acusación y el atestado policial y se sitúan en la línea de lo ya declarado por el acusado en la fase preprocesal. Por su parte, al médico forense se le puede formular la pregunta total de si el acusado “conservaba la capacidad de comprensión del acto ilícito” o si “podía tener disminuida o alterada su inteligencia”, ya que es contraproducente para la parte que

⁵⁰⁹ El informe pericial determinó que, efectivamente, un consumidor habitual de este tipo de sustancias estupefacientes desarrolla una adicción grave.

ejerce la defensa que el forense desarrolle una serie de explicaciones que pueden desvirtuar la línea argumentativa de la defensa.

2.2.3. Elementos discursivos para evidenciar las deficiencias de los escritos preprocesales

Para probar la incongruencia narrativa entre el escrito de acusación y el atestado policial, la parte que ejerce la defensa debe presentar que en el escrito de acusación se indicaba que el acusado “violentó la ventana del balcón” para acceder al inmueble, mientras que en el atestado policial se indica que “la puerta de acceso al domicilio se encontraba abierta con fuerza por la parte inferior”. Teniendo en cuenta que los agentes detuvieron al acusado en el andamio, la vinculación de la puerta forzada con el acusado carece de sentido, pues entró y salió por la ventana. Así las cosas, para evidenciar que la práctica de investigación de los hechos no se ha realizado de manera efectiva se puede formular al cliente una pregunta parcial, de gran carga argumentativa, como “¿por dónde salió?”, con el objetivo de guiarlo hacia una respuesta concreta (por la ventana). A los agentes que efectuaron la detención se les puede formular una pregunta total, como “¿mi cliente llevaba encima alguna herramienta al ser detenido?”, para corroborar que, de acuerdo con la información del atestado policial, el acusado no portaba ninguna herramienta —el destornillador que el fiscal quiere exponer como pieza de convicción durante la práctica probatoria— en el momento de la detención. Asimismo, la parte que ejerce la defensa puede evidenciar la amplitud semántica que presenta el sintagma nominal “la esquina” en “Que suben por el andamio y hay una persona escondida en la esquina”, recogida en el atestado policial, mediante una afirmación retórica (“Indican que mi cliente se encontraba en la esquina cuando fue detenido, ¿qué esquina?, ¿de la calle?, ¿de una habitación?, ¿del andamio?”). En el caso de que se responda afirmativamente a alguna de estas cuestiones, se puede indicar al juez que el lugar exacto al que se refiere el sintagma nominal no ha quedado consignado en el atestado policial.

3. CONCLUSIONES

Aunque es indiscutible que la práctica probatoria recae en el número y la calidad de las pruebas que cada parte aporte para avalar los intereses de sus clientes (la sociedad, en el caso de la acción ejercida por el fiscal; el acusado, en el caso de la defensa y, en algunas ocasiones, otros actores directamente perjudicados, que son representados por la acusación particular), conviene tener presente que todas las pruebas se presentan mediante un determinado uso del lenguaje. Por ello, a lo largo de las páginas anteriores se han apuntado una serie de características discursivas que, presentadas en el grado en Derecho, les permite mejorar la práctica procesal tomando como base un caso judicial real complejo. Asimismo, el análisis que se ha propuesto supone dos finalidades importantes: la primera se relaciona con la reflexión sobre cómo la manipulación discursiva (aunque, a veces, no se exprese de forma directa), está ya presente en los escritos de acusación y de defensa que las partes dirigen al juez; la segunda se relaciona con la mejora de la capacidad argumentativa, pues ya desde el inicio del proceso, los alumnos adquieren consciencia de cómo la lengua es, a nuestro juicio, la herramienta principal de que pueden valerse para llegar a desvirtuar, incluso, las pruebas más solventes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEL, X. (2012). Derecho probatorio. Barcelona, Bosch.
- BOSQUE, I. Y DEMONTE, V. (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española, III, Madrid, Espasa-Calpe.
- BROWN, P. Y LEVINSON, S. C. (1987). Politeness: some universals in language usage. Cambridge, Cambridge University Press.
- BROWN, G. Y YULE, G. (1983). Discourse Analysis. Cambridge, Cambridge University Press.
- CARRIÓ, G. (2003). Cómo estudiar y argumentar un caso. Consejos elementales para abogados jóvenes. Buenos Aires, Abeledo Perrot.
- ESCANDELL, M^a. V^a. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semióticos y pragmáticos En BOSQUE, I. Y DEMONTE, V. (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española, III, (pp. 3929-3992). Espasa-Calpe.

- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey, Prentice-Hall.
- GIMENO SENDRA, V., DÍAZ MARTÍNEZ, M., y CALAZA LÓPEZ, S. (2020). *Introducción al Derecho Procesal*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- GOFFMAN, E. (1981). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JARVINEN Y MIK-MEYER, N. (eds.) (1994). *Qualitative Analysis: Eight approaches for the Social Sciences*. London, Sage.
- LÓPEZ BARJA DE QUIROGA, J. (2010). *Tratado de Derecho Procesal Penal*. Pamplona, Aranzadi.
- VAN DIJK, T. A. (1994). *Critical Discourse Analysis*. En JARVINEN Y MIK-MEYER, N. (eds.). *Qualitative Analysis: Eight approaches for the Social Sciences* (pp. 435-436). Sage.
- VAN DIJK, T. A. (2006). *Discourse and manipulation*. *Discourse and Society*, 17(3), pp. 359-383.

EL DISCURSO METALINGÜÍSTICO SOBRE “MUJER Y LENGUAJE” EN LA PRENSA ESPAÑOLA: ANÁLISIS DEL DEBATE LINGÜÍSTICO Y SU REPERCUSIÓN SOCIAL⁵¹⁰

DRA. SUSANA GUERRERO SALAZAR
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

El discurso metalingüístico de la prensa sobre la feminización del lenguaje desempeña un papel relevante en la transmisión de conocimiento, valores y normas sobre la lengua en relación con sus contextos sociales e ideológicos concretos. El Proyecto I+D+i del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, denominado *El discurso metalingüístico sobre “mujer y lenguaje” en la prensa española: Análisis del debate lingüístico y su repercusión social* (DISMUPREN), viene a llenar un vacío, pues no se ha abordado en profundidad el proceso de construcción del discurso de la prensa española con respecto al tema “mujer y lenguaje” (lo que abarca todo lo concerniente a sexismo lingüístico, lenguaje de género, lenguaje inclusivo, lenguaje igualitario, feminización del lenguaje, etc.), estudiando tanto los temas que son noticias, las fuentes, los elementos de significación de contenidos, como la repercusión social del debate generado, teniendo en cuenta los comentarios que se hacen a las noticias, las cartas al director, las columnas de opinión, etc. No podemos olvidar la relevancia de la prensa como medio para la difusión de las ideologías, así como de las actitudes de la comunidad hablante. En el presente trabajo se explicará el carácter multidisciplinar del proyecto, las áreas de investigación del equipo, los objetivos generales y específicos y los primeros resultados obtenidos. El corpus está siendo extraído de la base de datos del Proyecto *Lengua y Prensa* (dentro del Proyecto de Innovación Educativa *La Hemeroteca Virtual de las Lenguas como recurso para la iniciación a la investigación*) y de la base de datos en construcción del Proyecto METAPRES-COLING.

⁵¹⁰ Este capítulo parte del Proyecto: P18-RT-1300. IP: Susana Guerrero Salazar. Título del proyecto: *El discurso metalingüístico sobre “mujer y lenguaje” en la prensa española: Análisis del debate lingüístico y su repercusión social* (DISMUPREN). Entidad Financiadora: Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación.

PALABRAS CLAVE

Prensa española, Mujeres, Lenguaje inclusivo, Sexismo, Análisis del discurso, Ideologías.

INTRODUCCIÓN

La investigación con perspectiva de género en la Lingüística española se introduce a finales de los años setenta, paralelamente a las políticas de igualdad. Por un lado, se analiza el habla de mujeres y de hombres para descubrir los rasgos diferenciadores por razón de sexo. Por otro, se empieza a analizar la lengua en sí misma para poner de manifiesto los usos sexistas así como la imagen estereotipada de las mujeres en la paremiología, en los tacos e insultos, en los eufemismos, en los neologismos, en los diccionarios, en el discurso de los medios de comunicación, etc. Se trata, por tanto, de dos enfoques muy distintos que manifiestan, por una parte, cómo hombres y mujeres hablan nuestro idioma de manera diferente; y, por otra, cómo nuestro idioma habla de manera distinta de mujeres y de hombres. Las conclusiones de ambos enfoques confluyen: las diferencias tienen que ver con la discriminación por razón de género.

Fruto del segundo enfoque (el análisis de los usos lingüísticos) y del impacto de las normativas internacionales y nacionales que recomiendan el uso igualitario del lenguaje a nivel institucional (Guerrero Salazar 2020a: 204-209), surge el denominado *lenguaje no sexista*, *lenguaje no discriminatorio*, *lenguaje igualitario*, *lenguaje paritario*, *lenguaje neutral*, *lenguaje neutro*, *lenguaje de género*, *lenguaje inclusivo*, *lenguaje incluyente* o *lenguaje feminista*, entre otras denominaciones. Este lenguaje propone alternativas para mostrar en igualdad a mujeres y a hombres, las cuales han generado y generan un gran debate en los medios de comunicación y en las redes sociales.

Dado que la prensa es, en la actualidad, uno de los medios que pueden dar mayor difusión a las ideologías lingüísticas, así como a las actitudes de las personas que participan en el ámbito público, consideramos necesario desarrollar para el español la tarea de recopilación,

sistematización y análisis del debate ideológico que el tema “mujer y lenguaje” está suscitando, pues son muy pocos los trabajos realizados en este sentido y estos solo abarcan aspectos puntuales.

Por tanto, el proyecto *El discurso metalingüístico sobre “mujer y lenguaje” en la prensa española: Análisis del debate lingüístico y su repercusión social* (2020-2022) viene a llenar este vacío, pues no se ha abordado en profundidad el proceso de construcción del discurso de la prensa española con respecto al sexismo lingüístico y a la feminización del lenguaje, estudiando tanto los temas que son noticias (selección), las fuentes, los elementos de significación de contenidos, como la repercusión social del debate generado, teniendo en cuenta los comentarios que se hacen a las noticias, las cartas al director, las columnas de opinión, etc.

Todos los miembros de este proyecto, tanto del equipo de investigación como del equipo colaborador, poseen suficiente experiencia y excelencia investigadora para realizar con solvencia y criterio la tarea que proponemos. Sus perfiles comprenden estudios sobre análisis del discurso, análisis crítico, norma lingüística, lengua e ideología, aspectos didácticos de la enseñanza de la lengua a través de la prensa, entre otros. Todos los miembros han trabajado con corpus de textos periodísticos y pertenecen al proyecto Lengua y Prensa (<https://www.lenguayprensa.uma.es/>) y/o al Proyecto METAPRES-COLING (<http://metapres.es/>).

Equipo de investigación:

- Susana Guerrero Salazar (Universidad de Málaga), investigadora principal.
- Raúl Cremades García (Universidad de Málaga).
- Carmen Marimón Llorca (Universidad de Alicante).
- Ana Pano Alamán (Universidad de Bolonia).

Equipo colaborador:

- Uta Helfrich (Universidad de Göttingen).
- Dolores Azorín Fernández (Universidad de Alicante).
- Isabel Santamaría Pérez (Universidad de Alicante).
- José Joaquín Jiménez Egido (Universidad de Alicante).
- María Antonia Martínez Linares (Universidad de Alicante).

– Carmen Sánchez Manzanares (Universidad de Murcia).

1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

1.1. OBJETIVOS GENERALES

6. Establecer un corpus etiquetado de textos de prensa española que versen sobre el tema “mujer y lenguaje” en cualquiera de sus aspectos, desde los años 60 hasta la actualidad.
7. Analizar y caracterizar los textos seleccionados en relación con sus contextos sociales e ideológicos para mostrar las principales tendencias de cambio con respecto a la feminización del lenguaje desde finales de los sesenta hasta la actualidad.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Facilitar la sistematización y etiquetado de los textos para su difusión y explotación con fines investigadores, didácticos o divulgadores.
2. Determinar el peso que tiene el tema de la feminización del lenguaje dentro de los temas lingüísticos que se debaten en la prensa española (tanto en papel como digital).
3. Establecer qué temas sobre “mujer y lenguaje” focaliza la prensa y son objeto de noticia y en qué contexto histórico social surgen. Entre ellos: el habla peculiar de las mujeres, refranes o vocablos sexistas, feministas y lenguaje, sexismo en el diccionario, neologismos conflictivos (*género, miembro, portavoz...*), confusión género/sexo, nuevos procedimientos de uso igualitario del lenguaje (formas desdobladas, barra, arroba, la equis, el morfema -e...), las guías de uso no sexista del lenguaje, etc.
4. Analizar el debate que generan dichas noticias en el periodismo de opinión: quiénes son las fuentes que opinan o dan información al respecto (lingüistas, políticos/as, periodistas, escritores/as, docentes...), qué actitudes lingüísticas aparecen, qué argumentos a favor o en contra se esgrimen...

5. Analizar las demandas al diccionario académico que se hacen desde los medios de comunicación y su repercusión en los cambios llevados a cabo por la Real Academia Española.
6. Catalogar las creaciones léxicas que aportan estos textos.
7. Elaborar actividades didácticas sobre el tema “mujer y lenguaje” y promover la innovación educativa sobre este aspecto.
8. Dar visibilidad a las columnistas sobre la lengua.

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

A partir de los años 80 el estudio de la difusión de las ideologías lingüísticas a través de la prensa comienza a consolidarse y a tener continuidad como asunto de investigación. A ello, sin duda, contribuyó el impulso de una Sociolingüística de orientación pragmática y variacionista, desde la que se comenzó a prestar atención a asuntos como la estandarización y la norma lingüística, la lengua en su uso social, las actitudes lingüísticas, las relaciones lengua/nación, el prestigio lingüístico, los imaginarios lingüísticos, la planificación lingüística, la lingüística popular o el saber profano sobre la lengua, entre otros muchos, abriendo paso así a que textualidades hasta ahora ignoradas –como las columnas de opinión sobre la lengua– pasaran a convertirse en fuentes de información de primera mano sobre la mayoría de estas temáticas. En este sentido ha sido fundamental el aporte de disciplinas como el Análisis del Discurso de orientación cognitiva, pragmática y funcional, cuyas herramientas y conceptualizaciones constituyen el soporte metodológico fundamental de este proyecto.

El proyecto DISMUPREN, que comprende desde enero de 2020 a diciembre de 2022, se realizará a lo largo de tres fases:

1. Revisión bibliográfica y documental en relación con el lenguaje desde la perspectiva de género y establecimiento del marco conceptual en relación con la lengua española.
2. Recopilación de un corpus de textos periodísticos publicados en la prensa nacional española sobre “mujer y lenguaje” desde finales de los sesenta hasta la actualidad, que sea diverso tanto en los géneros periodísticos representados como en los propios medios

escogidos (el corpus procede de dos bases de datos que explicaremos a continuación).

3. Análisis del corpus, cuyos resultados serán presentados en congresos y medios de comunicación y serán publicados en textos, no solo académicos, sino también didácticos y divulgativos.

Una cuarta fase, como objetivo a largo plazo es la sistematización y etiquetado de los textos en una base de datos de acceso libre que permita, tanto a nivel nacional como internacional, su uso para la docencia, la investigación o la divulgación.

2.1. CORPUS

El corpus de análisis se extrae de dos bases de datos de sendos proyectos en los que participamos todos los miembros del equipo.

2.1.1. Base de datos del Proyecto Lengua y Prensa (HEVILE)

La *Hemeroteca Virtual de las Lenguas de España* (HEVILE) es una herramienta alojada dentro del *Proyecto Lengua y prensa* (Carriscondo Esquivel y Guerrero Salazar 2015), en el que participamos tres de los miembros del equipo investigador de DISMUPREN (Guerrero, Cremades y Pano). Se trata de una base de datos que recoge más de 23 000 noticias (a fecha de noviembre de 2020), procedentes de los distintos medios de comunicación, regionales, nacionales e internacionales, relacionadas con las lenguas de España. Está en permanente construcción, ya que cada día ingresa noticias nuevas que aparecen fechadas por orden de actualidad. Hoy en día es el principal portal difusor de noticias sobre las lenguas de España y sus variedades en Internet (<https://www.lenguayprensa.uma.es/archivo/>). Permite hacer búsquedas parametrizadas, por lo que durante el año 2021 tenemos prevista la extracción de todos los textos que traten sobre mujer y lenguaje.

2.1.2. Base de datos del Proyecto METAPRES-COLING

El corpus METAPRES cuenta (a fecha de noviembre de 2020) con un total de 5691 textos firmados por 28 columnistas sobre la lengua en 13 periódicos nacionales, regionales, locales, en papel y en edición digital, desde 1940 hasta la actualidad (<http://metapres.es/corpus>). Esta base de

datos en construcción es fruto de dos proyectos de excelencia dirigidos por Marimón Llorca, en los que participamos nueve de los diez miembros que conforman el equipo de DISMUPREN:

- Proyecto de excelencia METAPRES: *El discurso metalingüístico en la prensa española (1940-hoy). Análisis multidimensional y caracterización* (2016-2019).
- Proyecto de excelencia METAPRES-COLING: *El columnismo lingüístico en la prensa española desde sus orígenes. Análisis multidimensional, caracterización y aplicaciones* (2020-2023).

La base de datos recoge las columnas sobre la lengua (CSL) de columnistas que de un modo fijo han escrito o escriben sobre aspectos lingüísticos en la prensa española. Puesto que el columnismo lingüístico ha sido y sigue siendo un territorio muy masculino, un objetivo de este proyecto es dar visibilidad al trabajo de las columnistas. Hasta la fecha, solo tenemos registradas cuatro mujeres: M.^a Carmen Méndez Santos, que publica de 2007 a 2011 en varios medios bajo el título “El mundo en la punta de la lengua” y que ha recopilado sus artículos (Méndez Santos 2011); Elena Álvarez Mellado, que publica en *diario.es* desde 2017; Estrella Montolío Durán, que escribe sobre aspectos lingüísticos en varios medios (*eldiario.es*, *elperiodico.es* y *elpais.com*); y Lola Pons Rodríguez, quien publica en el diario *El País* y recientemente ha recopilado sus artículos periodísticos en una monografía (Pons 2020).

Hasta el momento hemos revisado todas las columnas sobre la lengua relacionadas con el tema “mujer y lenguaje” (CSLM) de Ramón Carnicer (Guerrero Salazar 2019a), de El Marqués de Tamarón, de Emilio Lorenzo y de Lázaro Carreter (Guerrero Salazar 2019b) y hemos establecido los temas tratados y su relación con el contexto histórico.

3. RESULTADOS

3.1. TRANSFERENCIA

De enero a septiembre de 2020, Guerrero Salazar, como investigadora principal de DISMUPREN, ha presentado el proyecto de forma on line en las *Jornadas Internacionales de Lingüística Hispánica* (organizadas por

la Universidad de Lisboa y celebradas del 20 al 22 de abril de 2020) y en el *Congreso Internacional Innovación Social. V Centenario Magallanes-Elcano* (celebrado del 18 al 20 de septiembre de 2020).

También lo ha dado a conocer a través de las conferencias impartidas presencialmente en foros diversos, como el *Coloquio Con M de María Moliner: el lenguaje a debate* (organizado por el Círculo de Bellas Artes de Madrid el 3 de febrero de 2020) y el *I Congreso Andaluz de Coeducación. Educación y Feminismo* (organizado por el Instituto Andaluz de la Mujer y celebrado en Sevilla el 5 de marzo de 2020).

3.2. FORMACIÓN

El proyecto ha sido presentado en diversos talleres nacionales e internacionales, presenciales y on line, dirigidos a periodistas e impartidos por Guerrero Salazar:

- *Taller de lenguaje inclusivo: Por una comunicación eficaz*, organizado por la Asamblea de Mujeres Periodistas de la Asociación de la Prensa de Málaga el 7 de marzo de 2020.
- *Taller sobre lenguaje inclusivo en los medios de comunicación*, impartido a periodistas de Canal Sur/Radio y Televisión Andaluza, en Sevilla, el 5 de octubre de 2020.
- *IV Taller Internacional sobre Periodismo con perspectiva de género*, organizado por el Tribunal Constitucional de la República Dominicana e impartido de modo virtual el 20 y el 22 de octubre de 2020.

3.3. INNOVACIÓN DOCENTE

La innovación docente utilizando como recurso la prensa es uno de los objetivos de DISPREMUN y es un ámbito que venimos trabajando gran parte del equipo que lo conforma (Cremades 2020, Guerrero Salazar 2020d). Por ello, hemos puesto en marcha el Proyecto de Innovación Educativa *La Hemeroteca Virtual de las Lenguas como recurso para la iniciación a la investigación* (2019-2021), dirigido por Guerrero Salazar, cuyos objetivos son:

1. Propiciar, mediante la ampliación y el análisis de los datos que arroja HEVILE, nuevas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en soportes innovadores.
2. Formar al alumnado para que mejore su capacidad de reunir e interpretar datos relevantes, así como emitir juicios que incluyan una reflexión seria, según se recoge en la competencia 3.2. del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>).
3. Facilitar el aprendizaje basado en casos reales, suministrados por una base de datos con actualización continua.
4. Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para aumentar su grado de autonomía en el estudio y la investigación.
5. Difundir los resultados de la experiencia docente e investigadora por medio de publicaciones y de la participación en distintos eventos científicos.
6. Fortalecer las líneas de trabajo que desarrollan lingüistas y periodistas en otras Universidades (hasta el momento hemos trabajado con Extremadura, Sevilla, La Laguna, Alicante, Göttingen, Bolonia y Pisa), de forma que puedan dar a conocer la base de datos a su alumnado que, a su vez, puede implicarse en el proyecto, investigando o participando en el volcado de noticias. De hecho, en 2018 firmamos un convenio específico de colaboración con la Universidad de La Laguna para que, a través de su Laboratorio de Comunicación, la Hemeroteca se nutra de noticias sobre la lengua procedentes de los medios de comunicación de Canarias e Hispanoamérica.

En el curso 2019/20 hemos llevado a cabo una práctica docente en la asignatura Lengua española de primer curso de Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (84 estudiantes: 33 alumnos y 51 alumnas). Se trata de una propuesta metodológica sobre cómo abordar el tema del lenguaje inclusivo

(LI), que aúna el uso de una herramienta tic (HEVILE) con el interés que presenta el alumnado de Periodismo por este asunto, sobre todo si se trabaja a través de textos actuales procedentes de medios de comunicación. Los resultados han sido publicados en Guerrero Salazar (2020d). Los objetivos son:

1. Dar a conocer las posibilidades de la base de datos HEVILE para la investigación y el aprendizaje en torno al LI.
2. Centrar los temas de actualidad en torno al LI a través del debate generado en los medios de comunicación y en las redes sociales.
3. Mejorar la capacidad del alumnado de reunir e interpretar la información sobre el LI para poder emitir juicios de valor fruto de una reflexión seria.
4. Generar estrategias que fomenten y mejoren la participación del alumnado en el debate sobre el LI.
5. Recabar información sobre las actitudes del alumnado ante el LI.

El éxito de la primera práctica docente nos llevó a plantearnos un proyecto más extenso y ambicioso, que hemos denominado “Estudio de actitudes del alumnado universitario ante el debate sobre el uso del lenguaje inclusivo reflejado en los medios de comunicación”. Para llevarlo a cabo Cremades y Guerrero han diseñado unas encuestas, preparado unos foros de debate y organizado una serie de actividades, las cuales se han puesto en práctica en el primer curso de lengua española en Grado de Periodismo del curso 2020/2021. El mismo proyecto lo llevarán a cabo los miembros Cremades y Pano en la Universidad de Bolonia, con la idea de realizar un trabajo comparativo entre el alumnado italiano y el español. El objetivo es hacer extensivo este trabajo a otras universidades.

3.4. PUBLICACIONES

El proyecto ya tiene una serie de resultados publicados. Dentro del proyecto METAPRES, como antecedentes a DISMUPREN, vieron la luz tres trabajos de Guerrero Salazar (2019a, 2019b y 2019c). El primero

(Guerrero Salazar 2019a) fija a Ramón Carnicer como el primer columnista que escribe sobre el tema “mujer y lenguaje” de modo recurrente en la prensa española, a través de nueve columnas que publica en el diario *La Vanguardia* durante los años sesenta y setenta y en las que trata, entre otras cuestiones, de las feministas, del Movimiento de Liberación de las Mujeres y de su repercusión en la lengua inglesa. Destacan cuatro aspectos del discurso empleado en estas columnas: en primer lugar, el lenguaje estereotipado que usa en la descripción del sexo masculino y femenino, así como el empleado para el personaje de la suegra; en segundo lugar, la utilización del sustantivo *hembra* (en oposición a *varón*) para aludir a las mujeres, y los empleos irónicos de los términos *damas*, *señoras* o *señoritas*; en tercer lugar, las imprecisiones lingüísticas y las generalizaciones precipitadas sobre el papel de las mujeres en la lengua; y en cuarto lugar, las descripciones despectivas que aparecen del cuerpo femenino. Aunque Carnicer trata la influencia del feminismo en el lenguaje, realmente lo hace referido a la lengua inglesa, pues el tema de la influencia de las mujeres en la lengua española no cobra realmente protagonismo en el discurso metalingüístico de la prensa española hasta la década siguiente.

El segundo trabajo de Guerrero Salazar (2019b) muestra qué columnistas trataron el asunto en los años ochenta, qué estatus social tenían, qué temas abordaron y qué argumentación y estrategias discursivas emplearon. Desde el Análisis Crítico del Discurso se analiza la ideología que subyace y los mecanismos lingüísticos que sustentan once columnas, publicadas desde 1980 a 1992 por tres autoridades prestigiosas: Emilio Lorenzo, Fernando Lázaro Carreter y el Marqués de Tamarón. La investigación muestra cómo la ideología patriarcal, a través del columnismo, desaprueba los cambios lingüísticos que acompañan al feminismo y desautoriza a las feministas.

El tercer trabajo (Guerrero Salazar 2019c) analiza el sexismo de algunas acepciones del diccionario académico a través de un corpus de prensa obtenido de la Hemeroteca Virtual de las Lenguas de España (HEVILE), el cual ha permitido, en primer lugar, catalogar las palabras y definiciones relacionadas con las mujeres que han sido noticia en los últimos años y, por tanto, objeto de debate; en segundo lugar, constatar

las creencias y actitudes lingüísticas sobre el papel de la Academia y su diccionario en la sociedad; y, por último, dirimir qué efectos ha tenido el debate generado (fundamentalmente a través de las redes sociales) sobre los últimos cambios llevados a cabo en algunas de estas acepciones. El estudio determina que las demandas feministas al diccionario, es decir, aquellas que exigen un cambio en palabras o acepciones que se sienten discriminatorias hacia las mujeres, se inicia en España en la década de los ochenta; por otra parte, el análisis de los textos nos ha permitido establecer qué acepciones han sido objeto de debate en los últimos años: en 2013 el adjetivo *femenino* ('débil o endeble'), en 2016 el sustantivo *jueza* ('mujer del juez'), en 2017 los sintagmas *sexo débil* ('conjunto de mujeres') y *mujer pública* ('prostituta') y en 2018 los vocablos *fácil* ('dicho especialmente de una mujer: Que se presta sin problemas a mantener relaciones sexuales') y *fregona* ('criada que sirve en la cocina y friega'; 'mujer tosca e inculta'). Las noticias de estas demandas han provocado un debate en la prensa en el que se muestra una clara oposición ideológica entre Academia y feminismo. Ambos grupos, a través de la argumentación y del léxico, adoptan una actitud, fundamentalmente emocional, con la que pretenden provocar en el público lector una respuesta empática, a través de la cual lograr un acuerdo ideológico. Un hecho relevante es cómo algunas de estas reivindicaciones feministas que nacen y se difunden por las redes acaban por convertirse en noticia periodística, la cual da cabida a otras instancias discursivas, permitiendo la intervención de nuevos agentes, personas desconocidas que adquieren cierta autoridad, mermando, al menos para un sector de la población, la autoridad de la RAE.

Dentro del proyecto DISMUPREN propiamente dicho, se han publicado cuatro trabajos de Guerrero Salazar (2020a, 2020b, 2020c y 2020d; a este último ya hemos aludido en el apartado de la innovación docente). En Guerrero Salazar (2020a) se presenta un estado de la cuestión sobre el lenguaje inclusivo, el cual empieza a gestarse en España a finales de los 70, paralelo a la Constitución española y a los primeros trabajos de Lingüística con perspectiva de género publicados en dicho país. El LI nace como producto de la demanda de una parte de la sociedad que no se siente correctamente representada. En el trabajo se hace

un recorrido por las normativas, la legislación y las actuaciones más relevantes a nivel internacional y nacional sobre el LI. Posteriormente se analizan los aspectos más polémicos: las guías de uso no sexista de lenguaje, que comienzan a publicarse en los años ochenta, y, sobre todo, algunas alternativas al masculino genérico que ellas proponen, fundamentalmente las formas desdobladas. Todo ello ha suscitado un debate de gran repercusión no solo en el ámbito filológico, sino también en el jurídico, en los medios de comunicación y en las redes sociales. Estos debates parciales sobre aspectos puntuales han generado un rechazo en parte de la población hacia este tema, debido a varias razones: al desconocimiento de los estudios lingüísticos que han abordado la lengua española desde la perspectiva de género; a la ignorancia sobre lo que realmente es y supone para las mujeres que el lenguaje las represente de manera sesgada; al tratamiento paródico de este lenguaje que, a menudo, se propaga desde los medios de comunicación; al miedo a unos nuevos hábitos lingüísticos que se perciben como una amenaza que viene a destruir nuestra lengua; y a la postura de la Real Academia Española que, en vez de aportar soluciones coherentes, se ha posicionado en contra del lenguaje igualitario. Sin embargo y pese a todo, este lenguaje, aún en construcción, va permeando poco a poco diversos ámbitos, pues es la expresión de las transformaciones políticas y sociales ocurridas en los últimos tiempos y del deseo de igualdad entre los sexos.

El trabajo de Guerrero Salazar (2020b) analiza el léxico en una muestra de 100 textos de los discursos que versan sobre la gordura en el ámbito digital. 50 obtenidos de las páginas web de activismo feminista hispanohablante más importantes y 50 artículos digitales sobre la gordura, procedentes de páginas web, de revistas de moda y de artículos de prensa digital de secciones diversas (salud, ciencia, corazón, mujer, dieta y nutrición). El marco temporal abarca desde 2012 (fecha en que el activismo antigordofobia se afianza en el ámbito hispanohablante) hasta 2019. La investigación registra qué términos y expresiones en torno a la gordura se emplean en estos textos; cuáles de ellos se refieren a las mujeres, a los hombres o a ambos sexos; y qué relación hay entre los términos empleados y la ideología que subyace en el discurso.

El trabajo de Guerrero Salazar (2020c) lleva a cabo un análisis pragmático cualitativo de un corpus de columnas sobre la lengua de Fernando Lázaro Carreter, que están incluidas en dos libros: *El dardo en la palabra* (1997) y *El nuevo dardo en la palabra* (2003). Se trata de las columnas publicadas en prensa que abordan la feminización del lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones. El trabajo determina qué temas se tratan en estas columnas, qué relación guardan con sus contextos históricos y cómo muestran la identidad ideológica de Lázaro Carreter. El estudio concluye que en *El Nuevo dardo* se introducen dos temas que no aparecían en el primero: por un lado, los procedimientos igualitarios (principalmente las formas desdobladas del discurso político) y, por otro, el uso de la palabra *género* (procedente del anglicismo *gender*). Para mostrar su desacuerdo con ambos temas, Lázaro Carreter emplea los mismos argumentos que la Academia Española ha seguido defendiendo posteriormente tanto en sus obras de referencia como a través de los medios de comunicación y de las redes sociales, convirtiéndose así en el primer y más destacado académico en difundir la argumentación de la RAE en torno al lenguaje inclusivo en el periodismo de opinión.

Otros tres miembros del proyecto han publicado también tres trabajos que profundizan en distintos aspectos del proyecto DISMUPREN.

Martínez Egido (2020), bajo la óptica del análisis metalingüístico de los textos, identifica el tratamiento y la postura de los articulistas en la prensa española ante el discurso sexista; concretamente en lo relativo al masculino genérico, a los desdoblamientos morfológicos y a las duplicidades léxicas. La metodología utilizada ha consistido en la revisión de 150 artículos y columnas publicadas en la prensa española en los últimos 20 años que han tratado este tema; el objetivo es mostrar las posturas de los columnistas, sus actitudes y los recursos lingüísticos que utilizan. Las conclusiones obtenidas desvelan que las opiniones oscilan entre la postura más purista a la más abierta, pero también que, conforme avanza el tiempo, y con él la necesidad de dar visibilidad a las mujeres, la postura ante estos fenómenos está más cercana a la aceptación de los mismos.

Martínez Linares (2020) ha analizado los componentes valorativos de carácter negativo que incorporan los predicados en textos procedentes

de blogs, artículos de prensa y de revistas lingüísticas que reflejan dos posturas encontradas sobre el uso de los dobles y otros recursos gramaticales tendentes a extender el lenguaje inclusivo. El análisis ha permitido subrayar que existe un debate muy polarizado donde las valoraciones negativas no se ciñen a los efectos que esas propuestas gramaticales puedan tener en el funcionamiento de la lengua, pues ambas partes hacen extensivas sus valoraciones al proceder de colectivos, instituciones y personas que apoyan o critican las propuestas.

Marimón Llorca (2021) realiza una primera sistematización de metáforas sobre la lengua en un corpus de noticias y artículos divulgativos sobre el idioma español publicados en la prensa y relacionados con el tema del uso del lenguaje igualitario. El trabajo analiza el número, la funcionalidad discursiva, la recurrencia y la variedad de las metáforas y concluye con una reflexión sobre el purismo de nuevo cuño y sobre el inmovilismo del imaginario compartido sobre la lengua en su expresión metafórica.

4. CONCLUSIONES

El proyecto *El discurso metalingüístico sobre “mujer y lenguaje” en la prensa española: Análisis del debate lingüístico y su repercusión social* (DISMUPREN) contribuye a hacer de la sociedad española una sociedad inclusiva, aportando un análisis científico, reflexivo y crítico del discurso metalingüístico que se difunde a través de la prensa española y que afecta a la igualdad entre mujeres y hombres. Posee un carácter multidisciplinar y transversal que abarca áreas diversas como el análisis lingüístico (Humanidades), el análisis de los medios de comunicación (Ciencias Sociales), la innovación educativa (TIC, bases de datos) y los estudios de género. Como consecuencia, los resultados están teniendo impacto en foros diversos y multidisciplinares.

A largo plazo, esperamos que nuestro corpus de textos periodísticos se conforme como un testimonio vivo del cambio de modelo idiomático que se está produciendo en la lengua española desde los años sesenta hasta la actualidad y que tiene que ver tanto con el papel de las mujeres en la sociedad como con la influencia del feminismo y de las políticas de igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRISCONDO ESQUIVEL, F. M. y GUERRERO SALAZAR, S. (2015). *El proyecto Lengua y Prensa*. Málaga: Fundación Alonso Quijano y Fundéu-BBVA. Recuperado de <https://www.lenguayprensa.uma.es/documentos/ProyectoLenguaYPrensaParaWeb.pdf>
- CREMADES, R. (Coord.) (2020). *De la hemeroteca al aula. El uso de la prensa en educación lingüística*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2019a). Acerca de “mujer y lenguaje” en las columnas sobre la lengua (CSL) de Ramón Carnicer”. En C. Marimón Llorca e I. Santamaría Pérez (Eds.). *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*, Berlín: Peter Lang, 273-292.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2019b). Las columnas sobre la lengua en la prensa española de los 80: mujeres y feminismo, en C. Marimón Llorca (Ed.), *El columnismo lingüístico en España desde 1940*, Madrid: Arco Libro, 182-203.
- GUERRERO SALAZAR, S. (2019c). Las demandas a la RAE sobre el sexismo del diccionario: La repercusión del discurso mediático. *Doxa Comunicación*, 29, julio-diciembre, 43-60. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a2>
- GUERRERO SALAZAR, S. (2020a). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>
- GUERRERO SALAZAR, S. (2020b). Léxico e ideología sobre la gordofobia en la comunicación digital. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 83, 93-107. <http://dx.doi.org/10.5209/clac.70566>
- GUERRERO SALAZAR, S. (2020c). “Los ‘dardos’ de Lázaro Carreter al lenguaje de género”. *Textos en proceso*, 6.2, 51-69. <https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.5guerrero>
- GUERRERO SALAZAR, S. (2020d). El lenguaje inclusivo en la innovación docente: Del debate mediático al debate en el aula. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Dykinson, 1081-1092.

- MARIMÓN LLORCA SALAZAR, C. (2021). The battles of language revisited. Metalinguistic metaphors in informative speech about feminist language. En J. Mateo y F. Yus (eds.). *Metaphor and specialised discourse*, Peter Lang [en prensa]
- MARTÍNEZ EGIDO, J. J. (2020). El discurso sexista en los artículos de opinión. (Del masculino genérico, de los desdoblamientos morfológicos y de las duplicidades léxicas), *Textos en proceso*, 6.2, 91-106. <https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.7jjmartinez>
- MARTÍNEZ LINARES, M. A. (2020). Sobre el componente valorativo de los predicados verbales en los debates sobre el lenguaje no sexista y los recursos gramaticales. *Textos en proceso*, 6.2, 107-127. <https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.8mamartinez>
- MÉNDEZ SANTOS, M. de C. (2012). *El mundo en la punta de la lengua: duda, dificultades y otras curiosidades de la lengua española*. Leipzig: Academia Española.
- PONS RODRÍGUEZ, L. (2020). *El árbol de la lengua*. Barcelona: Arpa.

EL DICCIONARIO COMO MODELO DE ACCIÓN CULTURAL. LA IDENTIDAD HISTÓRICA LÉXICA DE LAS HABLAS ANDALUZAS

DRA. MARÍA ÁGUEDA MORENO MORENO
Universidad de Jaén España

RESUMEN

Este trabajo de investigación pretende hacer una aproximación y estudio de la variación lingüística y la identidad histórica léxica de las hablas andaluzas que podemos rescatar de entre las columnas de nuestros diccionarios del español. Partimos de la hipótesis de investigación de que a lo largo del tiempo los autores de diccionarios se han interesado, en su tarea de describir la lengua española, en atender a otras variedades lingüísticas, lo que hoy nos permite conocer importantes datos de primera mano sobre el conocimiento de la realidad histórica dialectal de las hablas andaluzas que tuvieron estos lexicógrafos. Y esto, porque, desde el origen de esta práctica, hubo un interés manifiesto por diferenciar esta identidad lingüística histórica, social y cultural. Metodológicamente, el trabajo se ha realizado con un vaciado exhaustivo de las voces que en los diccionarios del español aparecen marcadas dialectalmente como propias de Andalucía, usando para ello recursos lexicográficos de corte diacrónico como es el Nuevo Tesoro Lexicográfico del español (2001: en línea). Al cabo, pretendemos mostrar la identidad léxica de las hablas andaluzas a través del análisis del discurso institucionalizado del diccionario; lo que nos sirve para verlo como un modelo de acción cultural.

PALABRAS CLAVE

Hablas andaluzas, Lexicografía del español, Sociolingüística, Análisis del discurso.

INTRODUCCIÓN

Si pretendemos hablar de discursos que sirven para institucionalizar la lengua, no cabe duda de que uno de los discursos escritos que cumplen con esta función de legitimar, normalizar y de ejercer dominación social es el diccionario.

Dentro de la estructuración social jerárquica en la que queda configurada la sociedad compleja es que se entiende que la “producción de cultura” está exclusivamente en manos de los “grupos conceptuales fuertes”, habitualmente, de carácter burocrático/académico. Si bien, cualquier ser biosocial puede producir cultura, por lo que no se necesitaría una institución burocrática/académica para causar agentes capacitados para producir cultura. Aunque el hecho de que la cultura posea reglas y determine una forma de vida social, sin duda, hace que una institución burocrática/académica esté interesada en crear y/o recrear pautas o modelos de acción. En este sentido, el diccionario es un claro ejemplo de modelo de acción cultural.

Asimismo, desde una perspectiva sociolingüística, podemos decir adecuadamente que el diccionario, en buena medida, es el depositario del espíritu de un pueblo. Por lo que la realidad estructural de la institución burocrática/académica debe disponer sus desempeños de manera especializada y en multiniveles distintos y “pretendidamente” diferenciados. Tanto es así, que esta se diseña en distintos nodos o segmentos de acción especializada. En este sentido la naturaleza interdisciplinar del diccionario permite hallar estos nodos culturales a través de sus tradiciones verbales lexicográficas, información de naturaleza varia, tal y como son notas sobre lingüística, cultura, sociedad, técnica-profesional, historia, ideología, etc. Por todo ello, analizar sus textos nos permite acceder a los aspectos sociales que han influido en el uso de la lengua y en las normas culturales.

Nuestro propósito es acercarnos a una realidad que se ha configurado sociolingüístico, cultural e históricamente dentro de nuestros diccionarios como variante dialectal andaluza. Por lo que un método que ponga en conexión texto, contexto y sociedad es uno de los modos más

apropiados para, desde el uso descriptivo de la lengua, acercarnos a una realidad cultural.

No obstante, es necesario advertir que entender la cultura desde una organización social por separado resulta una manera artificial de entender la cultura, sobre todo si atendemos a la concreción de uso holística que proporciona la antropología, en la que se define que la cultura es universal, aunque las prácticas sean concretas.

1. LA IDENTIDAD HISTÓRICA LÉXICA DE LAS HABLAS ANDALUZAS EN LOS DICCIONARIOS DEL ESPAÑOL

Desde los orígenes de la práctica de diccionarios, el lexicógrafo estuvo dispuesto a recoger variedades lingüísticas, aunque no tanto a marcar de manera generalizada el uso restringido de esas voces⁵¹¹.

En cuanto a la región andaluza se refiere, tenemos que esperar hasta finales del XVI para encontrarnos en la obra sobre arabismos de Guadix (1593) los primeros testimonios de marcación andaluza. A partir de esta fecha, el léxico andaluz aparecerá frecuentemente marcado, al tiempo que el uso de la marcación será cada vez más habitual en los diccionarios. No quiere decir esto que las palabras que se registran como andaluzas presenten en estos diccionarios su primera documentación, pues ciertamente hemos comprobado que, en muchas ocasiones, el léxico apareció recogido en los diccionarios de la época, aunque sin marcación diatópica. Nos referimos a que este léxico, que ya tenía una presencia en los diccionarios tradicionales —muchas de estas voces se recogen ya en Nebrija (1495) (Alvar 1997), se presenta en los repertorios señalados por

511 Para un conocimiento acertado de la variedad léxica andaluz sigue siendo absolutamente útil la riqueza de datos que aportan materiales como, por ejemplo, los que ofrece el Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía (1961-1973) de Alvar. Este trabajo ha servido de plataforma de estudio para los andalucismos en los últimos años del siglo XX. Así tenemos trabajos de innegable calidad como es el de Fernández-Sevilla (1975) o la grandiosa obra realizada bajo la dirección de Alvar Ezquerro, Tesoro léxico de las hablas andaluzas (2000), hasta ahora la más importante aportación desde el campo de la lexicografía al estudio de los andalucismos, como ya hemos señalado. El mismo Alvar así lo confirma: «los atlas lingüísticos de hoy sirven para confirmar los ejemplos [de obra lexicográficas] que proceden de finales del siglo XV» (Alvar, 1997: 227).

primera vez con una anotación de carácter diatópico, destacando así su uso restringido.

1.1. GRANADA Y SEVILLA, PRIMEROS ANDALUCISMOS MARCADOS

Los primeros andalucismos (Guadix, c. 1593) marcados son un total de quince voces con marca diatópica, vinculada a las tierras andaluzas: açequi (And.) ‘tierra de riego’, alberchiga (Sev.) ‘albaricoque’, almalafa (Gran.) ‘manto morisco para mujer’, almenara (J.) ‘asiento de hierro para teas encendidas’, almocadén (costa and.) ‘administrador de las pesquerías’, almotalefe y jaliz /geliz (Gran.) ‘oficial de la seda’, añacal (Sev.) ‘portador de costales del molino’, azacaya (Gran.) ‘conducto de agua’, carmen (Gran.) ‘casa de recreo’, coco (And.) ‘figura para atemorizar a los niños’, habiz (Gran.) ‘donación de inmuebles a instituciones religiosas de los musulmanes’, usillo (Sev.) ‘caño que da salida a las aguas’, zahara (Sev.) ‘azahar’ y zarro (J.) ‘jarro’. La mayoría de los términos están adscritos a la ciudad de Granada. El resto mayoritariamente representa usos dialectales sevillanos, salvo dos usos dialectales propios de la provincia de Jaén y la mención a una voz propia de la costa andaluza. El esquema cultural que se representa con estas muestras es el de la supervivencia del espacio social morisco en el nuevo paisaje cultural urbano de la ciudad cristiana.

En cuanto al análisis dialectal, decir que cuatro de estas voces hoy día aparecen en los trabajos al uso de dialectología (TLHA, 2000) así podemos saber que la voz albérchiga que Guadix (c. 1593) circunscribe a Sevilla y su comarca, se recoge actualmente en la zona de la provincia de Huelva. Se confirma su uso, por tanto, en la Andalucía occidental. Para otras voces como azacaya (Granada), carmen (Granada) y jeliz (Granada), las investigaciones dialectales y el mismo diccionario académico (DLE, 2014) corroboran el uso propio de estas como propias andaluzas y de esa provincia.

1.2. CARÁCTER ARCAICO DE LAS HABLAS ANDALUZAS

A pesar de esto, hay que esperar a la obra de Guadix, como hemos señalado, para hallar los primeros testimonios de marcación andaluza. La razón está plenamente justificada por el propio modo de hacer que

utiliza el lexicógrafo para la descripción de sus voces⁵¹². Guadix ofrece la marcación diatópica pertinente a todas y cada una de las voces registradas en su obra, presentándose, por ende, esta información de manera sistemática en su diccionario de arabismos (Moreno, 2004). Si bien es cierto que muchos de los andalucismos que marca Guadix realmente son testimonios de arcaísmos, voces que han mantenido la forma primitiva y que, si acaso, han sufrido algún insignificante cambio léxico por motivo de la corrupción. A este respecto son suficientemente ilustrativas las distintas realizaciones que registra para la voz zarro ‘jarro’ (zarrito, zarra y zarrita) que recoge Guadix s. v.: jarra/jarro.

El registro de la palabra como voz andaluza, vinculada a la zona dialectal de Jaén, descubre notoriamente un caso de realización fonética(-cultural) propia de la zona, más que un dialectalismo léxico. Guadix en una descripción sociocultural de la voz nos dice que el uso de zarro por jarro se da, especialmente, en las mujeres andaluzas del obispado de Jaén. Es más, indica que lo que a primera vista puede resultar ser un fenómeno de ultracorrección: «nos reymos d’ellas, pensando que hablan assí, rebentando de repulidas y milindrosas» (s. v.), no es sino un uso arcaico, en donde se mantiene la fonética propia del étimo, zerr, así es «que hablan algarabía, haciendo corrupción en este nombre zerr que en arábigo

512 Se podría pensar que, en el caso de los andalucismos, a Guadix su investigación sobre el léxico español de origen árabe le llevó a una clara identificación de éstos. Fácil identificación si se justifica con teorías en la línea de las propuestas por investigadores como Steiger, quien apunta que: «en el idioma español se encuentran vivas y anticuadas, millares de vocablos importados del árabe [...] Esta admirable supervivencia se acusa aún más decididamente en las hablas regionales de Valencia, de Murcia y de Andalucía» (Steiger, 1967: 108). Es ya “una vieja teoría”, la del influjo árabe del andaluz, según las propias palabras de Ariza: «A cuento de la vieja teoría del influjo árabe del andaluz, o, del hecho, algunas veces señalado, de que el andaluz y el castellano se oponen en ocasiones porque aquel emplea arabismos mientras que el castellano usa palabras de procedencia latina; sirva como ejemplo la típica y tónica alternancia entre el castellano espliego y el andaluz alhucema o el castellano hiniesta frente a retama» (Ariza, 1997: 65). No obstante, como bien señaló en su día Garulo, en el estudio que realizó a propósito de los arabismos del léxico andaluz, se debe entender verdaderamente que fue el castellano el que extendió la gran mayoría de arabismos de Andalucía, solo en contadas ocasiones —indica la investigadora— «parece posible descartar el castellano como vehículo de difusión de arabismos. Son los casos en que los términos han quedado enquistados en una zona geográfica determinante, generalmente arcaizante» (Garulo, 1983: 18).

significa ‘jarro manero’. [...] En menor corrupción dixeran zerro y zerrito y zerra y zerrita, porque el nombre arábigo es zerr» (Guadix, 1593: s. v.).

No se trata este de un caso aislado. La voz açequi ‘tierra de regadío’, que Guadix recoge y adscribe a la ciudad de Granada: «Llaman en España, digo en el Reyno de Granada, a la parte de tierra a que en latín rrigua» (Guadix, 1593: s. v.), se interpreta etimológicamente: açequi > açequi. Podemos pensar que se trata de una voz árabe que de alguna manera quedó fosilizada en la Granada castellana, de ahí que en el siglo XVI se advierta su uso. No obstante, debemos indicar que no se registra esta palabra como tal en la documentación lexicográfica del español, ni en los diccionarios de la época ni en los trabajos que hoy describen el léxico dialectal de la zona. De ahí que nos resulte difícil discernir la historia de esta voz y solo podamos hablar de arcaísmo a tenor de las informaciones dadas por el autor.

La misma suerte corre el término almotalefe ‘encargado del comercio de la seda’ al que Guadix atribuye la etimología almutalif. La corrupción, según el lexicógrafo, es la que lleva a esta voz árabe a la realización andaluza que se registra. De nuevo, comprobamos que esta voz no ha sido recogida por la tradición lexicográfica de la época y solo la encontramos, sin marca diatópica, a partir de la segunda edición del DA (1770), marcada como anti[cuada] —marcación que se mantendrá hasta la edición del diccionario académico (DRAE, 2001: s. v.), ya como desus[ada] en la última edición del DLE (2014).

Al término habiz ‘donación de inmuebles a instituciones religiosas musulmanas’ se le atribuye venir del verbo árabe ahbez. De nuevo la corrupción justifica la forma romance en Andalucía. No se registra en la tradición lexicográfica de la época. Y se recogerá por primera vez en la 12ª edición (1884) del DRAE, llegando hasta la actualidad sin marcación diatópica.

Por último, solo destacar el caso de la voz zahara ‘azahar’, adscrita al uso dialectal de la localidad de Sevilla. Las palabras del religioso son bastante ilustrativas: “Consta de al (en arábigo) [...] y de zahara [...] En Sivilla

usan d' este mismo nombre arábigo [...] sin el artículo al y en toda su integridad, porque dizen zahara” (s. v. azahar).

1.3. LA IDENTIDAD LÉXICA CULTURAL ANDALUZA POR LA ACADEMIA

Esta base léxica de variedad dialectal andaluza seguirá poco a poco encontrando espacio entre las columnas de nuestros diccionarios, de modo que en la primera edición del DRAE (1780) podemos ya encontrar un total de 275 voces marcadas como andaluzas —la tradición lexicográfica preacadémica arroja un corpus léxico de 69 voces marcadas como andalucismos (Moreno, 2007).

El diccionario académico desde sus orígenes ya había recogido 177 voces marcadas como propias de Andalucía (Salvador, 1985), con “tenemos [...] un vocabulario andaluz con dos siglos de anticipación a los de Toro y Gisbert o Alcalá Venceslada” (Salvador, 1985: 108).

En Autoridades, entre otras, se recogen voces como: abesana ‘yunta de bueyes’ de la que se dice que es: «termino usado en Andalucía» (s. v.); almudejo ‘medida de cosas secas’ de la que se señala que «esta voz es própria de Sevilla» (s. v.); de bacalláo ‘abadejo’ se dice que «llaman... en Andalucía» (s. v. abadejo); aguaducho, «en el Andalucía es un armario» (s. v.); bedén ‘pierna de una colgadura’: «voz que solo tiene uso en los Réinos de Andalucía» (s. v.); comadre ‘madrina’ cuyo uso es «más común en Andalucía, que en Castilla» (s. v.).

Estas voces no serán ya descritas en el DRAE de 1780 como andaluzas. Si bien, lo más significativo es que ya en esta nueva edición se empieza a trabajar con un sistema estructurado de abreviaturas que sentará el avance hacia la técnica lexicográfica moderna e influirá irremediabilmente en la práctica lexicográfica posterior y en el tratamiento de estos regionalismos. Los andalucismos que registra el DRAE de 1780 están exclusivamente marcados con dos etiquetas geolingüísticas: con P. Anda. (Provincial de Andalucía), un total de 143 voces, y con P. Gran. (Provincial de Granada), tan solo se marca la voz alcubilla ‘arca de agua’ (DRAE, 1780: s. v.). Este modo de marcación debe de entenderse por el concepto cultural que se mantiene hasta bien entrado el siglo XIX de distinguir las nuevas tierras conquistadas en el siglo XV, Granada, como

una región de identificación distinta a la zona Andalucía (Salvador, 1985: 111). No obstante, como hemos señalado, el DRAE (1780) atendió e incorporó un número mayor de voces andaluzas de las marcadas con estas etiquetas. En el resto, 131 voces más, la marcación aparece solapada con el resto de la definición, inserta en la descripción microestructural a manera de comentarios o acotaciones dilatadas y sin una única fórmula, tal y como venía siendo costumbre por la tradición lexicográfica. Sirvan de ejemplo:

allosa. s. f. En algunas provincias, señaladamente en Granada, significa la almendra verde [...] (DRAE, 1780: s. v. allosa).

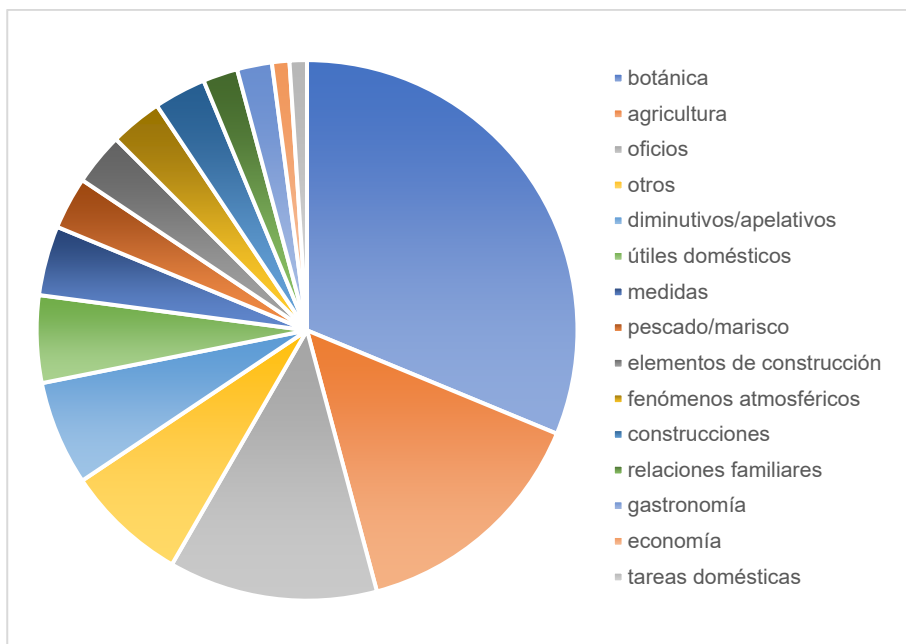
pelón. En la ciudad de Córdoba dan este nombre al hijo segundo de los caballeros principales. Secundo genitus. (DRAE, 1780: s. v. pelón).

El concepto de variedad y diversidad de identidades lingüístico-culturales seguirá siendo atendido, sentado ya plenamente en los diccionarios académicos. Así, el DRAE de 1780 contribuirá con voces, entre otras, como: aljofifado ‘acto de aljofifar, fregar’, aljofifar ‘fregar el suelo’, almizqueño ‘olor almizcleño’, arvejón ‘planta almorta’, azuquero ‘azucarero’, cabero ‘el que hace cabos para las herramientas’, canal ‘tipo de teja’, chivata ‘porra de pastor’, cigüeñal ‘cigoñal’, coquina ‘marisco de concha pequeña’, coquiner ‘el que vende coquinas’ (DRAE, 1780: s. v.). En 1783 se añadirán: arriada ‘crecida de río’ y chanito y chano/a ‘Sebastián’ (DRAE, 1783: s. v.). Y en 1791: daguilla ‘palo de medida’, descacilar ‘cortar ladrillos’, desmarrojar ‘limpiar los olivos’, emboza ‘desigualdad con que se suelen viciar los toneles y botas’ y falsete ‘tapa de corcho para cubas’, entre otras (DRAE, 1791: s. v.).

En el siglo XIX, se seguirá añadiendo nuevos andalucismos a las columnas de los diccionarios, voces como: atanor ‘conducto de agua’, gachón ‘niño mimado’, garzul ‘tipo de trigo’, gatunero ‘el que vende carne de contrabando’, gayola ‘choza de las viñas’, greña ‘porción de mies’, greñuela ‘sarmiento de la vid’, hormazo ‘carmen, quinta’, latigadera ‘correa del yugo’, lechín ‘tipo de olivo’, liara ‘cuerna’, marear ‘rehogar’, marjoleta ‘majuela’, marjoleto ‘espino majuelo’, marrojo ‘muérdago’, plato compuesto ‘bizcochada’, saffio ‘congrio’, solero ‘piedra de moler’, temporil ‘temporal’, tinao y tinaón ‘estancia para bueyes’, torcida ‘ración

diaria de carne que dan en los molinos de aceite al oficial que sirve para moler la aceituna’, torrontera ‘montón de tierra que dejan las avenidas impetuosas de las aguas’, truja ‘almacén para guardar la aceituna andes de molerla’, vafe ‘golpe fuerte’, zanca ‘alfiler grande’ y zangandongo ‘hombre inexperto’, se registran por vez primera el DRAE de 1803; acendría ‘sandía’, agriaz ‘cinamomo, árbol’, agrimoña ‘agrimonia, planta’, ajonjo ‘planta’, alcancil ‘alcachofa’, alcaucique ‘alcaucil’, alfilerera ‘fruto del geranio’, alguese ‘agracejo, uva no madurada’, altamandría ‘sanguinaria mayor, centinodia, planta’, aneota ‘toronjil, planta’, arcazón ‘mimbre’, artina ‘fruto de la cambronera’, arvejona ‘algarroba, planta y fruto’, atabaca ‘olivarda, ave’, bejinero ‘el que arrendaba la bejina o alpechín para sacar aceite’, bermejuela ‘brezo’, bonijo ‘hueso molido de aceituna’, cuartero ‘el que cobra la cuarta parte las rentas de los granos’, empeine ‘flor del algodón’, esquilmeño ‘árbol o planta que produce mucho fruto’, frailecico ‘vara para sujetar el puente delantero en las carretas’, freje ‘mimbre para atar los tercios’, jabeguero ‘el que pesca jabega’, jarapote ‘jarabe’, jarapotear ‘dar jarabe’ y reina ‘juego de niños’ en el DRAE de 1817; argamula ‘lengua de buey, planta’, candonguear ‘hacer bufá’ y espernable ‘despreciable’ en el DRAE de 1822; almirante ‘el que enseña natación’, bombo ‘aturdido, atolondrado’, chicharro ‘guisante’, pajecillo ‘bufete, mesa para velas’, regañada ‘torta delgada’ y repartidor ‘lugar de repartimiento de aguas’ en el DRAE de 1832; panilla ‘casa donde se vende aceite, vino y otros artículos de consumo’ en el DRAE de 1837; aciguatar ‘atisbar’, cancela ‘cancel’, puntilla ‘el que remata al toro, cachetero’ y rulo ‘piedra de molino cónica’ en el DRAE de 1843 y habilidoso ‘el que tiene habilidades’, perneo ‘venta pública de cerdos’ y vendeja ‘venta publica en ferias’ en el DRAE de 1852.

Gráfico 1. Aspectos socioculturales del uso de la lengua. Fuente propia



El significado social, que subyace en la incorporación de estas voces en el repertorio académico y que representan principalmente usos lingüísticos rurales y urbanos, es el del reconocimiento normativo de los rasgos léxicos de esta variedad meridional dentro de la sociedad compleja del español. La actividad lexicográfica, en este sentido, se muestra como una acción de identidad cultural etnográfica. La enunciación del discurso lexicográfico académico incluye una clara misión y valor: 1) ser marco de referencia de una realidad lingüística compartida y 2) identificar y reconocer la variedad como signo de identidad socio-cultural.

Al cabo, la Academia no solo tiene una función transmisora, sino que realiza una función activa e institucional al atender al léxico de la práctica socio-cultural andaluza. En este sentido, como ya hemos apuntado, el diccionario es un claro ejemplo de modelo de acción cultural. De acuerdo con Geertz (1990: 20), analizar una cultura debe ser un trabajo interpretativo en busca de significados (en este caso lingüísticos).

1.4. LOS PROVINCIALISMOS ANDALUCES DE LA LEXICOGRAFÍA NO ACADÉMICA DEL SIGLO XIX Y XX

La lexicografía no académica no se queda al margen del modelo de acción cultural que impone la práctica lexicográfica y los lexicógrafos dan razón de ello:

Andalucía, Murcia, Aragón, Asturias, León, muchas partes de Castilla la Nueva y Vieja, y aun en muchos Lugares no muy lejanos de la Corte usan multitud de frases y voces particulares. Si algún sabio o muchos de cada provincia se tomase el cuidado de formar un pequeño Diccionario de la que le toca, pienso que le haría servicio y aun al Reino todo, y más si se reuniesen al lenguaje común, puro y castellano (Terreros, 1786: IV).

El lexicógrafo jesuita no perdió la ocasión de mostrar por primera vez en listado lexicográfico andalucismos como: armona (And.) ‘jabonería’, cagaza (Gran.) ‘sangraza’, jallullo (And.) ‘pan tostado’ y malapías (Gran.) ‘manzana pequeña’ (Terreros, 1786: s. v.), entre otras.

Vale la pena destacar las aportaciones de la lexicografía enciclopédica del siglo XIX, con algunos de los testimonios que los lexicógrafos han prestado al léxico andaluz. En el diccionario de Salvá encontramos por primera vez: berlingar (And.) ‘contonearse’ y empaque (And.) ‘gesto’ (Salvá, 1846: s. v.); mientras, el diccionario de Castro y Rossi (1852) recoge como andaluzas: algaida (And.) ‘duna’, alpiste (And.) ‘vino, aguardiente’, amaliguarse (And.) ‘exacerbarse’, apipar (And.) ‘beber mucho’, arbolete (And.) ‘enredo, engaño’, arete (And.) ‘parte de un pendiente donde está la argolla’, arfa (Sev.) ‘saco de varias redes de pesca’ y así (pueblo bajo de And.) ‘así’ (Castro y Rossi, 1852: s. v.).

Por su parte el primer diccionario que se atreve a incluir en su título la naturaleza de este nuevo género de diccionarios saldrá de la casa Gaspar y Roig, elaborado por una sociedad de personas especialistas en letras, ciencias y artes bajo la dirección de Eduardo Chao. Se trata del Diccionario enciclopédico de la lengua española (1853-55). Los provincialismos, como se refiere la lexicografía decimonónica a las voces o giros que únicamente tienen uso en una provincia o comarca, van a ser un punto de interés para esta nueva lexicografía. Si bien es cierto que, por un lado,

el carácter enciclopédico de la obra facilita esta labor, por otro lado, la corriente cultural y de pensamiento del siglo XIX favoreció la atención que se prestó a la realidad dialectal en una lexicografía de carácter sincrónico dentro del marco general de la lengua española. Aprovechamos las palabras de Martínez Marín al señalar que «efectivamente, en este siglo se reclama por distintas vías la necesidad de estudiar la llamada lengua popular: pensamiento romántico, filología románica, geografía lingüística, etc., con las consecuencias que tal fenómeno tendrá para el asunto que estudiamos» (Martínez, 1996: 32).

En cuanto al Diccionario de Gaspar y Roig se refiere, señalar que su estudio desvela que la obra es generosa con la atención prestada a los provincialismos. Encontramos un número total de 1701 voces marcadas como provinciales (Moreno, 2012) circunscritas geográficamente a España y América. Entre ellas, las voces provinciales andaluzas representan el 12% del total, a saber, 199 andalucismos. Todos ellos registrados bajo seis etiquetas geolingüísticas: (1) la marca (Andalucía) ocupa el 90% del total de los andalucismos registrados, un total de 179 voces. Le sigue con el 7.5% las voces marcadas como propias de la provincia de (Granada), un total de 15. Y con una representación del 1% las voces de (Sevilla), con dos andalucismos; mientras, las etiquetas geolingüísticas de (Málaga), (Córdoba) y (Guadalquivir), representadas cada una por una voz dialectal, representan el 0.5% del total. Muchas de estas voces tienen una larga trayectoria de representación en la lexicografía española, no obstante, la obra ofrece su propia contribución al listado de voces históricas andaluzas. Muchas de ellas en la actualidad se reconocen como andaluzas (TLHA, 2000): boruca (And.) ‘diversión ruidosa’, cachorreña (And.) ‘sopa’, chivata (And.) ‘porra de pastor’, damajuana (And.) ‘frasco grande de cristal’, enjero (And.) ‘palo del arado que se une al yugo’, fogarín (And.) ‘hogar, fuego’, freidor (And.) ‘el que fríe el pescado’, guasa (And.) ‘gracia, chiste’, guasón (And.) ‘el que hace burlas y chistes’, mollar (And.) ‘baile’, niño (And.) ‘término de cariño que se dice a personas de cualquier edad’, pava (pelar la) (And.) ‘hablar de noche los enamorados’, peina (And.) ‘peine’ y tonina (And.) ‘atún’. Así como, la voz aperador (And.) ‘trabajador del campo’ marcada como voz regional en el DA (1726-39: “en algunas partes” s. v.), la voz aratoso (And.)

‘pesado, fastidioso’, marcada como andaluza, será seguida por: Zerolo (1895); Toro y Gómez (1901); Alemany y Bolufer (1917); Rodríguez Navas (1918) y la Academia en el DRAE de 1927, 1950, 1983 y 1989 y la voz arrimadillo (And.) ‘estera o friso de pared’ aparece ya marcada como voz regional en el Diccionario de autoridades (1726-39), con la marca de: “en algunas partes (s. v.) y como voz provincial, en el DRAE de 1832.

Pero no siempre se hizo una marcación adecuada. En la voz amonana encontramos un error de lectura e interpretación por parte del lexicográfico encargado y, por tanto, un error en la marcación. La primera documentación de la voz se halla en Salvá (1846): “Ec. Panal de cera que hacen las abejas debajo de la tierra en el partido de Santa Elena” (s. v.). Sin embargo, el lexicógrafo de la obra de Gaspar y Roig no identifica la abreviatura Ec (Ecuador) y marca la voz como andaluza, considerando la localidad de Santa Elena (Jaén) y la voz como propia de Andalucía. Así que claramente vemos un error de marcación que la lexicografía posterior no continuará, ya que en el suplemento al diccionario de Domínguez (1869) se marca como voz de: “(am.) Panal de cera que hacen las abejas debajo de tierra en el partido de Santa Elena, república del Ecuador” (Domínguez, 1869: s. v.) y en la obra de Zerolo (1895) se señala como voz de: “Amer. Ec. Panal de cera que hacen las abejas debajo de tierra en las regiones de la costa de Ecuador, y en particular en el distrito de Santa Elena. (Salvá)” (Zerolo, 1895: s. v.). Solo 65 años después, volvemos a encontrar la voz como andaluza en Rodríguez Navas (1918): “prov. Andalucía. Panal de cera que hacen las abejas debajo de la tierra” (s. v.), sin duda, siguiendo la lectura del diccionario de Gaspar y Roig (1853-55).

Sirva también de dato el caso de la voz *cuido* (And.) ‘acto de cuidar’, tras el registro de Gaspar y Roig (1853-55: s. v.), se recoge como andaluza por el DRAE (1869) hasta el DRAE (1914). No hay más documentación sobre ella. Finalmente, la voz *pozillo* (And.) ‘tinaja’ solo se registrará en el diccionario de Gaspar y Roig (1853-55: s. v.).

Ya, a finales de siglo XIX, el Diccionario Enciclopédico de la lengua castellana (1895) de Zerolo mostrará mayor pluralidad de variedad

geolingüística referenciando Andalucía (pr. And.), pero también atendiendo a las provincias de Almería, Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla, bajo las marcas: pr. Alm., pr. Córd., pr. Gran., pr. Jaén, pr. Mál., pr. Sev., respectivamente. La obra es generosa con la marcación andaluza ofreciendo más de doscientas voces propias de esta variedad y dando carácter provincialismos andaluces a muchas voces listadas.

Así, el sustantivo masculino afelpado s.m. (And.) ‘alfombra’ (1895: s. v.) se recoge sin marca dialectal en los diccionarios de la época, a saber, Terreros (1786), Núñez de Taboada (1825), Salvá (1846), Castro y Rossi (1852), Domínguez (1853), Gaspar y Roig (1853), Toro y Gómez (1901), Pagés (1901), Alemany y Bolufer (1917) y Rodríguez Navas (1918), además, hay que tener en cuenta que estos diccionarios recogen esta voz bajo la categoría de adjetivo. El único autor que registra afelpado con marca dialectal y como sustantivo es Zerolo (1895). Por su parte, la Academia recoge en todas sus ediciones esta voz sin marca y descrita como un adjetivo. Por lo tanto, Zerolo será el único lexicógrafo que identifica esta voz como un sustantivo propio de Andalucía. Lo mismo ocurre con las voces: ancota (Gran.) ‘toronjil’, arengada (And.) ‘sardina prensada’, atrabancarse y estar atrabancado (And.) ‘tener apuros, dificultades’, botillos (And.) ‘botas con elásticos’, calé (And.) ‘moneda que vale un cuarto’, candeicho (Gran.) ‘sombrajo’, capote (Gran.) ‘manta de abrigo para el campo’, cárcel (And.) ‘ranura por la que corre una compuerta’, chillado, da y dar un abrazo chillado (And.) ‘grito’, entre otras.

La voz aguadera (Gran.) ‘pito de barro que se llena de agua para que suene y con el que se entretienen los muchachos’ entrará en la historia del andaluz de la mano de Zerolo (1895: 3ª acep. s. v.). El TLHA (2000: s. v.) nos corrobora que es una voz de uso extendido en Granada y en Málaga. Así mismo, existen otros usos distintos, así, por ejemplo, en Bélmez de la Moraleda (Jaén) aparece usado como ‘cantimplora’ y en Huelva como ‘pedrera’ (TLHA, 2000: s. v.).

Alquezar como ‘corto hecho en las aguas de un río para el riego’ se vinculó por Zerolo (1895: s. v.) a un uso propio de Granada en relación con las aguas del río Genil. La Academia lo incluirá como andalucismo

en su diccionario desde la 14ª edición (DRAE, 1914: s. v.) al igual que el TLHA (2000).

En otras ocasiones la revisión de las marcas diatópicas dará nuevos valores de uso restringido a las voces, tal es el caso que encontramos en la voz agarrada ‘riña o debate’. Es considerada como propia de Andalucía por vez primera por Alemany y Bolufer (1917: s. v.). El término será recogido con el mismo uso por Zerolo (1985), si bien no le da marca de andalucismo, sino que identifica esta voz como un término de uso familiar. Este mismo tratamiento le darán Toro y Gómez (1901) y Pagés (1902), tal y como había hecho el diccionario académico desde su edición de 1884. Hoy actualizado el dato con la marca de col[loquial] en el DLE (2014), pero sin marca dialectal.

Como vemos, la lexicografía de principios del siglo XX también trabajó por el incremento del léxico andaluz y el reconocimiento e identificación de esta identidad lingüística entre el listado léxico de sus diccionarios generales. Así, por ejemplo, entre otros, Alemany y Bolufer, con su Diccionario de la lengua española (1917), incluye: “402 lemas en los que hallamos marcas dialectales andaluzas, lo que supone un 0,3% de los 120000 artículos que, según reza su portada, integran este repertorio” (Torres Martínez, 2013a: 45), de los cuales más de una centena son marcados como andaluzas por vez primera en la historia de la práctica lexicográfica, lo que no es un número nada despreciable, si vemos la influencia que sienta en los diccionarios que le sucederán, tal es el caso de achancar ‘aplastar’, agujeta ‘aguja’, alacayuela ‘combustible vegetal’, altabaca ‘matojo’, bolaga (Cád.) ‘torvisco, mata’, brócol ‘brocoli’, calabazuela (Sev.) ‘planta’, camarinas (Huel.) ‘árbol’, canga ‘yunta, no de bueyes’, cangallo ‘el que es alto y flaco’, canturria ‘canto’, cantusar ‘cantar’, castora ‘sombrero de copa alta’, ditero, ra ‘el que hace ventas a plazos’, foñico ‘colchón con relleno de hojas secas de maíz’, frondío, día ‘malhumorado’, latero ‘hojalatero’, mancaperro ‘planta’, tabarro ‘avispa’ y trapajería ‘prendas de vestir gastadas y de poco valor’. Si bien, «la mayor parte de los andalucismos registrados por vez primera en el DRAE (1917) no se perpetúan en la tradición lexicográfica española» (Torres Martínez, 2013a: 49), marcando así un momento de la historia del vocabulario andaluz. En este punto son interesantes las palabras del propio

lexicográfico cuando señala que: «la publicación de un nuevo diccionario responde siempre a la idea de registrar las voces del idioma en un libro que refleje fielmente el progreso de la lengua y sirva con el tiempo de jalón indicador de una etapa en el camino de su desenvolvimiento» (Alemany y Bolufer, 1917: V).

También Pagés y Puig, con su Gran diccionario de la lengua castellana (1902-1931) colaboró con esta tradición incorporando a su diccionario 295 dialectalismos andaluces lo que supone el 8,2% de su total (Torres Martínez, 2013b: 187), a diferencia de Alemany y Bolufer, que su aportación original se circunscribe tan solo a dos nuevas incorporaciones (Torres Martínez, 2013b): peromia ‘dolencia, achaque’ y visitar los sagrarios ‘ir de taberna en taberna’, que aunque no tienen una proyección en los diccionarios del español, sí habían sido recogidas por Toro y Gisbert en su listado sobre andalucismos y en la obra de Vergara, Cuatro mil palabras y alguna más de uso frecuentemente no incluidas en el Diccionario de la RAE (décima quinta edición) o que lo está en otras acepciones o como anticuadas de 1925.

Tal y como hemos visto, la técnica lexicográfica no académica siguió el modelo de acción cultural ya ensayado por la RAE. La acción de describir palabras permite así dotar de significados a las practicas sociales humanas. De este modo, estos diccionarios supieron representar los modos y las identidades de la variedad lingüística andaluza mediante un discurso que se impone como reflejo de la misma sociedad. El diccionario así ofrece un discurso “desde arriba”, lo que le permite conformar los marcos socio-lingüístico-histórico-culturales. La identificación de la cultura lingüística andaluza es así un discurso transmitido por “expertos”, que a su vez objetiva la realidad y construyen los significados.

La lexicografía no académica de los siglos XIX y XX representó la variedad andaluza léxica por medio principalmente de provincialismos, esto es, giros o voces propios de una provincia. De modo que las voces andaluzas quedaron repartidas en orden a una organización político-territorial que había quedado plenamente definida en la Reforma territorial de 1833. De ese modo el léxico se presenta ubicado dentro de fronteras

simbólicas dentro del diccionario que operan en una lógica político-social para el proceso de identificación cultural.

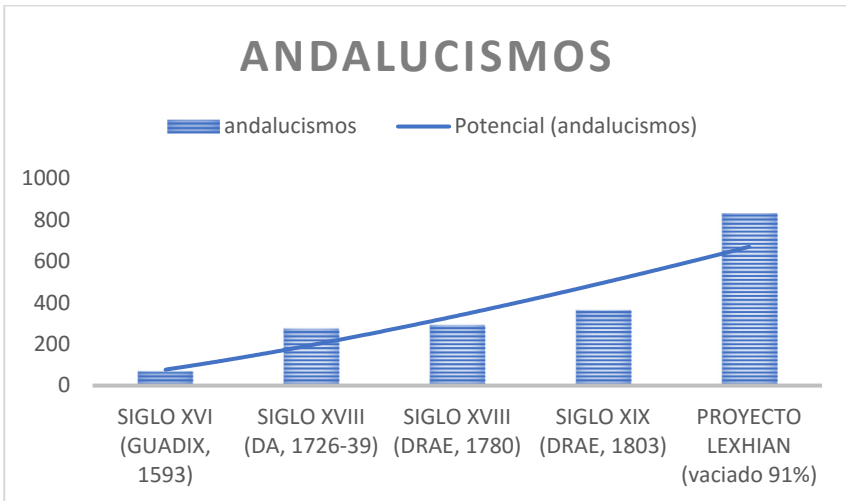
2. LA CULTURA ANDALUZA EN LOS DICCIONARIOS. RESULTADOS

2.1. RESULTADOS DE LA PARTE ANALÍTICA

El trabajo de selección del léxico histórico andaluz en la historia de nuestros diccionarios nos permite conocer importantes datos de primera mano sobre el conocimiento de la realidad histórica dialectal de las hablas andaluzas que tuvieron estos lexicógrafos. Y muestra cómo, desde el principio de esta práctica de acción cultural, hubo un interés por diferenciar la identidad léxica de las hablas andaluzas en los diccionarios del español.

El análisis llevado a cabo se ha realizado en el seno del proyecto LEXHIAN (Léxico Histórico Andaluz), en avanzado estado de desarrollo. Y cuyo objetivo principal tiene la extracción, análisis y estudio de las voces marcadas como andaluzas en la historia de la lexicografía del español.

Gráfico 2. Recepción histórica lexicográfica de voces andaluzas. Fuente propia



Bien es cierto que la marcación diatópica que se observa, en muchas ocasiones, muestra una precaria distinción entre el uso general y la propia realización dialectal, que, a pesar del intento de sistematización del método de marcación diatópica iniciado por la Academia en 1780, no deja de ser habitual encontrar la información sobre la variedad de uso solapada con el resto de la definición, como una parte más de la descripción definicional a modo de apostillas o advertencias y sin una única fórmula, y que el uso de unas marcas u otras varía de acuerdo con el diccionario que consultemos e, incluso, varía dentro de un mismo diccionario, lo que denota una clara y patente falta de uniformidad.

En este punto es necesario señalar que este léxico que se analiza no es un repertorio contrastivo del léxico andaluz, ya que, como hemos señalado, podemos encontrar en este repertorio voces pertenecientes a la lengua general, de mismo modo que mucho del léxico registrado en estos diccionarios sin marcación diatópica puede señalarse como voz dialectal. En esta base de datos léxicos, el lector solo encontrará el léxico que, independientemente de la realidad de identidad provincial ofrecida por las modernas investigaciones dialectales, imprime su andalucismo por el testimonio que ofrecen los autores de los textos originales. De modo que las voces aquí inventariadas han de entenderse como léxico andaluz en tanto que así aparecen marcadas en las obras estudiadas.

2.2. RESULTADOS DE LA PARTE CRÍTICA

La interpretación de la identidad histórica léxica de las hablas andaluzas que se realiza en nuestros diccionarios es un discurso científico, sociolingüístico. Se hace desde criterios propios de código etnocentrista, a saber, en la base de la interpretación se halla un argumento de autoridad (*argumentum ab auctoritate*) de modo que el diccionario se manifiesta como autoridad y evidencia para apoyar su descripción lingüística, mientras el análisis interpreta la variedad lingüístico-cultural desde los parámetros culturales de estandarización. Sirva de ejemplo: «en Andalucía la baxa se llama así al vino que por su suavidad es apacible al gusto. En Castilla se dice embocado» (DA, 1770: s. v. abocado). Por su parte, el destinatario (usuario) obtiene del registro lexicográfico la credibilidad y legitimidad de la identidad de la variedad lingüística.

Al cabo, está claro que, a pesar de la prescripción y normalización inherente en el diccionario, estas obras han sabido presentar el valor de la diversidad lingüística y fortalecer su uso adecuado en contexto, por lo que su discurso es un instrumento eficaz para, tal y como hemos estudiado en este trabajo, realizar el análisis de la identidad histórico-cultural andaluza, sobre todo, en lo que al plano léxico se refiere, al poner en conexión texto, contexto y sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, I. (1997). Notas de lexicografía andaluza: A propósito de la obra lingüística de A. Alcalá Venceslada, M. A. Barea Collado y F. Carriscondo Esquivel (eds.), Antonio Alcalá Venceslada. Homenaje en el XL aniversario de su muerte, Jaén: Ayuntamiento de Marmolejo, 91-115.
- Alcalá Venceslada, A. (1934). Vocabulario andaluz, Andújar (Jaén): Imp. La Puritana.
- Alemaný y Bolufer, J. (1917) Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: Ramón Sopena.
- Alvar, M. (1994). Tradición lingüística andaluza en el Vocabulario de Nebrija, Boletín de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, L-2, 483-525; recogido en su libro Nebrija y estudios sobre la Edad de Oro, Madrid: CSIC, 1997, 89-126.
- Alvar, M. (1997). Nebrija y estudios sobre la Edad de Oro, Madrid: CSIC.
- Alvar, M. (dir.) (1961-1973). Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad-CSIC, 6t.
- Ariza, M. (1997). Historia lingüística del andaluz, Demófilo. Revista de cultura tradicional de Andalucía, 22, 59-68.
- Castro y Rossi, A. de (1852). Biblioteca Universal. Gran Diccionario de la Lengua Española [...], Madrid: Oficinas y establecimiento tipográfico del Semanario Pintoresco y de La Ilustración.
- [DA] Real Academia Española (1726-39). Diccionario de Autoridades. Madrid.
- [DA] Real Academia Española (1770). Diccionario de Autoridades. Madrid.

- [DLE] Real Academia Española. 2014. Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.
- [DRAE] Real Academia Española. 1780-2001. Diccionario de la lengua española. Madrid.
- Domínguez, R. J. (1853). Diccionario Nacional o Gran Diccionario Clásico de la Lengua Española (1846-47), Madrid-París: Establecimiento de Mellado, 5ª edición. 2 vols.
- Domínguez, R. J. (1869). Nuevo suplemento al Diccionario Nacional o Gran Diccionario Clásico de la Lengua Española, Madrid: Imprenta y Librería Universal de los Sres. Crespo, Martín y Comp., Editores.
- Garulo, T. (1983). Los arabismos en el léxico andaluz, Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- [Gaspar y Roig] (1853). Biblioteca Ilustrada de Gaspar y Roig. Diccionario enciclopédico de la lengua española, con todas las voces, frases, refranes y locuciones usadas en España y las Américas Españolas [...] Madrid: Imprenta y Librería de Gaspar y Roig, editores.
- Geertz, C. 1990. La interpretación de las culturas. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guadix, D. (2007 [c. 1593]). Diccionario de arabismos. Estudio y edición de M. Á. Moreno Moreno. Jaén: Universidad.
- Fernández-Sevilla, J. (1975). Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz. Interpretación y estudio de 200 mapas lingüísticos, Madrid: CSIC.
- Martínez Marín, J. (1996). Los vocabularios andaluces, I. Ahumada (ed.), Vocabularios dialectales. Revisión crítica y perspectivas, Jaén: Universidad, 31-41.
- Moreno Moreno, M.ª Á. (2004). El léxico histórico regional en las primeras obras lexicográficas etimológicas (ss. XV-XVII), I. Ahumada (ed.). Lexicografía regional del español. VI Seminario de Lexicografía Hispánica. (Jaén, 19 al 21 de noviembre de 2003), Jaén: Universidad, 239-261.
- Moreno Moreno, M.ª Á. (2007). Léxico histórico andaluz. I. Período clásico, Jaén: Universidad.

- Moreno Moreno, M.^a Á. (2012). Provincialismos de Andalucía en el Diccionario enciclopédico de Gaspar y Roig (1853), E. Montero Cartelle y C. Manzano Rovira (coords.), Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española: Santiago de Compostela, 14-18 de septiembre de 2009, 2, 1495-1512.
- [NTLLE] Real Academia Española (2001). Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española. Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Núñez de Taboada, M. (1825). Diccionario de la lengua castellana, para cuya composición se han consultado los mejores vocabularios de esta lengua y el de la Real Academia Española, últimamente publicado en 1822; aumentado con más de 5000 voces o artículos que no se hallan en ninguno de ellos, 2 vols., París: Seguin,
- Pagés y Puig, A. de (1902-1931). Gran diccionario de la lengua castellana autorizado con ejemplos de buenos escritores antiguos y modernos [...], vols. I-V, Madrid-Barcelona: Sucesores de Rivadeneyra-Pedro Ortega/Fomento Comercial del Libro.
- Rodríguez Navas, M. (1918). Diccionario general y técnico hispano-americano, Madrid: Cultura Hispanoamericana.
- Salvá, V. (1846). Nuevo diccionario de la lengua castellana, que comprende la última edición íntegra, muy rectificada y mejorada del publicado por la Academia Española, y unas veinte y seis mil voces, acepciones, frases y locuciones, entre ellas muchas americanas [...], París.
- Salvador Rosa, A. (1985). Las localizaciones geográficas en el Diccionario de Autoridades, *Lingüística Española Actual*, 7 (1), 103-139.
- Steiger, A. (1967). Arabismos, *Enciclopedia lingüística hispánica*, II, 93-126.
- Terreros y Pando, E. de (1786). Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana [...], Madrid: Viuda de Ibarra.
- [TLHA] Alvar Ezquerro, M. (2000): Tesoro léxico de las hablas andaluzas, Madrid: Arco/Libros.
- Toro y Gisbert, M. (1920). Voces andaluzas o usadas por autores andaluces que faltan en el Diccionario de la Academia Española, *Revue Hispanique*, XLIX, 313-647.

- Toro y Gómez, M. de (1901). Nuevo diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua castellana, París – Madrid: Librería Armand Colin - Hernando y Cía.
- Torres Martínez, M. (2013a). Incorporación de andalucismos en el Diccionario de la lengua española (1917) de José Alemany y Bolufer, *Études romanes de Brno*, 34(2), 41-68.
- Torres Martínez, M. (2013b). Andalucismos léxicos en el Gran diccionario de la lengua castellana (1902-1931) de Aniceto de Pagés y Puig. *Revista de lexicografía*, 19, 183-192.
- Vergara y Martín, G. M. (1925). Cuatro mil palabras y alguna más de uso frecuentemente no incluidas en el Diccionario de la RAE (décima quinta edición) o que lo está en otras acepciones o como anticuadas, Madrid.
- Zerolo, E. (1895). Diccionario enciclopédico de la lengua castellana, París, Garnier hermanos.

OPINIÓN, CONOCIMIENTO Y REFUTACIÓN: EL USO DE LOS VERBOS DE OPINIÓN EN LAS ENTREVISTAS POLÍTICAS DEL PROGRAMA *SALVADOS* DE JORDI ÉVOLE

ANDRÉS ORTEGA GARRIDO
Università degli Studi di Bergamo, Italia

RESUMEN

Buena parte de las entrevistas del programa *Salvados* de Jordi Évole, retransmitido en La Sexta y disponible en la web de Atresmedia, corresponde a importantes personalidades de la política española e hispanoamericana. Desde un punto de vista sociolingüístico, la entrevista periodística se ha considerado una interacción de tipo institucional, cuyos principales papeles, preestablecidos de antemano y de forma tácita, demuestran la existencia de una jerarquía encabezada por la figura del director de la interacción, generalmente el periodista. Tradicionalmente se ha destacado el papel en principio neutral del entrevistador, mientras que el entrevistado se vale de este medio para afianzar su propia imagen positiva mediante la exposición de opiniones, creencias o conocimientos de primera mano. Desde el punto de vista de la lingüística pragmática, interesa observar más de cerca estos fenómenos y tratar de individualizar ciertos usos lingüísticos, ya que las estrategias discursivas que se ponen en funcionamiento durante este tipo de interacción pueden alterar el equilibrio de partida entre entrevistador y entrevistado. En el presente estudio nos centraremos en un análisis del léxico implicado en la exposición de la opinión y del conocimiento y en la refutación, específicamente a través del estudio de verbos y otras fórmulas dirigidas a la expresión de tales conceptos. La reflexión teórica se combina con una observación de datos lexicométricos cuantificables, mediante la metodología de la lingüística de corpus, de manera que la descripción de las dinámicas conversacionales se establezca con una mayor objetividad.

PALABRAS CLAVE

análisis del discurso, periodismo, lingüística de corpus, pragmalingüística, Jordi Évole

1. INTRODUCCIÓN

En febrero de 2008 dio inicio el programa *Salvados* de Jordi Évole, llamado a convertirse en uno de los espacios de mayor éxito de la cadena La Sexta, con audiencias que, en algunos programas, llegaron a superar los cinco millones de espectadores. Si bien en sus primeras temporadas el programa, en una amalgama heterogénea de secciones, alternaba humor, crítica, entretenimiento y denuncia, el espacio evolucionará desde septiembre de 2009, con el inicio de su tercera temporada, hacia un formato más homogéneo donde la entrevista empezará a ser el género primordial hasta convertirse en el exclusivo del programa. Numerosos son los entrevistados a lo largo de las siguientes temporadas, generalmente en programas dedicados a temáticas de corte social y político, por los cuales desfilan, entre otros, figuras determinantes de la política española y ocasionalmente hispanoamericana: ministros, exministros, presidentes y expresidentes del gobierno, así como otros muchos políticos destacados (José Barrionuevo, Miguel Sebastián, Jorge Fernández Díaz, Alfonso Guerra, Felipe González, Mariano Rajoy, Nicolás Maduro, Rafael Correa, José Mujica, Evo Morales, Santiago Carrillo, Jordi Pujol, Esperanza Aguirre...), sin olvidar figuras de relevancia como el papa Francisco, en uno de los últimos programas de *Salvados* antes de la salida de Jordi Évole como presentador del espacio.

Generalmente, el tipo de entrevista que persigue Évole se caracteriza por su tono desenfadado, con un uso frecuente de coloquialismos y una puesta en escena muchas veces pretendidamente informal, como sucede en el caso de entrevistas realizadas en bares, cafeterías, calles y plazas. Con todo, la entrevista periodística, desde el momento en que puede considerarse un intercambio comunicativo de tipo desigual (Orletti 2000), mantendrá una serie de roles que, de una u otra forma, harán acto de presencia. Aparte del hecho de que tales roles vienen establecidos de antemano y de forma implícita, interesa en especial la cuestión del papel del director de la interacción, tradicionalmente en manos del entrevistador, que es quien tiene, en principio, el poder de realizar las preguntas y organizar en buena medida el curso del evento comunicativo. El análisis de este tipo de interacciones, por tanto, no deberá pasar por

alto toda una serie de variables pragmáticas, las cuales esclarecen en buena medida la complejidad inherente al hecho analizado.

Por otra parte, el papel neutral del entrevistador es otra de las características tradicionales que sale a relucir cuando se habla de la entrevista. En efecto, la deontología proclamada desde el propio sector periodístico obligaría, en principio, a una cuidadosa neutralidad en la figura del periodista, el cual, desde el punto de vista del análisis conversacional, ostenta, además, el papel de director de la interacción, como hemos dicho. Por su parte, el entrevistado se vale de la entrevista misma para afianzar su propia imagen positiva, ya sea mediante la exposición de opiniones, de creencias o de conocimientos de primera mano. Las distintas estrategias conversacionales que entran en juego durante la entrevista pueden analizarse desde un punto de visto meramente lingüístico observando el papel desempeñado por la selección léxica y por la frecuencia de uso de ciertos verbos y expresiones referidas a la toma de posiciones, ya sea para expresar la opinión o para refutar lo dicho por el interlocutor.

2. OBJETIVOS

La entrevista periodística como género de interacción institucional parte de los estudios sociolingüísticos y pragmáticos del mundo anglosajón (Heritage 1985, Heritage y Greatbach 1991), en los cuales se establece que, frente a la conversación natural, existe toda una serie de interacciones que deben ser estudiadas como variaciones de ésta. Así, la conversación espontánea se toma como punto de partida de cualquier interacción, como señalan Calsamiglia y Tusón (2012: 20), ya que es

...la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad [...]; como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva.

Como decimos, frente a esta conversación espontánea se sitúan, por ejemplo, los intercambios ‘institucionales’, es decir, con una reglas prefijadas, normalmente de manera tácita o implícita, ajenas a la propia conversación espontánea e impuestas por el contexto de la misma situación comunicativa y las relaciones de dominancia que se dan entre los

participantes; ahora bien, también es cierto que las barreras entre la conversación espontánea y la institucional no son completamente rígidas (véase Drew y Heritage 1992: 21). En todo caso, entre este tipo de conversaciones institucionales se encuentran las entrevistas, sean del tipo que sean, desde la entrevista de trabajo, hasta la entrevista entre médico y paciente, pasando por la entrevista periodística, el interrogatorio policial, la interacción profesor-alumno en el aula...

La entrevista periodística cuenta, como hemos dicho anteriormente, con unos roles en principio bien definidos, a saber, el entrevistador y el entrevistado, entre los cuales existe una asimetría que se manifiesta en la distinta carga que ostentan respecto al llamado “poder interaccional”, aun cuando sea posible matizar tal extremo, debido a que

existe un importante margen de maniobra, que se actualiza en la interacción comunicativa, y que permite o bien convertir esas relaciones de poder, desiguales de entrada, en un “juego de poder” en el que ambas partes actúan como fuerzas capaces de reaccionar ante la jugada de la otra y, por lo tanto, pueden reforzar su posición y mejorarla, un juego en el que el ejercicio del poder es reversible [...], o bien convertir esa relación en un “estado de dominación” [...]. (Tusón 1997: 92)

En efecto, la figura del director de la interacción, que en el caso de la entrevista periodística en principio coincide con la persona del entrevistador, configura de forma fehaciente la asimetría de todo el evento, ya que sobre tal director recaen elecciones cruciales como “la asignación de los turnos [de palabra], de su duración y, mediante el poder de orientar los temas del discurso, incluso del contenido de los turnos de palabra” (Orletti 2000: 13, traducción nuestra). Por otra parte, si atendemos a la clasificación de Linell y Luckmann (1991) respecto a los tipos de dominancia, a saber, cuantitativa, semántica, estratégica e interaccional, esta última constituiría quizá el factor decisivo en la entrevista periodística, puesto que una de las facetas de esta dominancia interaccional es la capacidad de formular un pregunta, lo cual supone una maniobra de tipo fuerte que tiene como consecuencia la apertura de una nueva secuencia en la interacción.

Ya hemos comentado que en el caso de las entrevistas de Jordi Évole en *Salvados* se busca un tono distendido y relajado en la conversación,

reforzado también por el entorno donde se desarrolla la entrevista. En consonancia con este propósito, se ha llegado a preconizar incluso que tal proceder sea una norma, a saber, que la entrevista sea siempre una especie de “conversación distendida” (Cantavella Blasco 2014: 322), que debe constituir “un diálogo vivo y fresco”, “una conversación que se presupone desenfadada” (*id.*: 327). Del mismo modo, en los programas de entrevistas y debates televisivos actuales, se detecta el mismo desenfado en la voz de los “colaboradores no expertos [...], que a través de la coloquialidad y la descortesía «imitan» una conversación distendida” (Fuentes Rodríguez 2013: 20). Sin embargo, aquel carácter institucional de la entrevista no llega a desaparecer totalmente, como tampoco desaparecen las figuras de entrevistador y entrevistado, manteniéndose la asimetría propia de estos intercambios:

Los papeles de los participantes son claramente asimétricos: la persona que entrevista y la entrevistada. Quien entrevista es responsable de iniciar la interacción, de preguntar y, normalmente, de decidir cuándo se acaba la entrevista (a veces, la duración de la entrevista se ha pactado con anterioridad). Por su parte, la persona entrevistada tiene la responsabilidad de proveer la información que constituye el contenido básico de la entrevista. (Tusón 1997: 71)

Con todo, los factores contextuales pueden llevar a la alteración de estas determinaciones, al ser cierto que

...las diferentes interacciones verbales están determinadas de antemano y que, aun cuando la interacción depende del tipo de persona con la cual se habla, de los distintos grados de formalidad, del asunto o tema que los lleva a interactuar, etc., finalmente es el contexto el que, en gran medida, determina su actuación” (Tusón 1997: 312-313).

Por otro lado, el concepto de neutralidad, desde la óptica de la entrevista como interacción de tipo institucional, se ha señalado como elemento fundamental, determinante de la relación misma entre entrevistador y entrevistado, como ha apuntado Clayman en más de una ocasión (1988, 1992):

...news interviewers are supposed to be objective in their work. This means, among other things, that they should not allow their personal opinions to enter into the interviewing process; to the best of their

ability, they are supposed to remain neutral as they interact with public figures. (Clayman 1992: 163).

Desde entonces, podemos decir que la situación ha variado no poco, a juzgar por estudios como los realizados por Pilar Garcés-Conejos (2009) en el ámbito estadounidense o por Catalina Fuentes Rodríguez (2013) en el español. En concreto, en la entrevista televisiva se observa en los últimos años que

...el rol del entrevistador, lejos de intentar obtener una serie de datos o informaciones relevantes del personaje entrevistado, dedica sus esfuerzos a ratificar la postura ideológica o la visión de dicho personaje que posee la cadena televisiva o la productora del programa y que, además, suele coincidir con la tesis adoptada por la audiencia que sigue con asiduidad sus emisiones. (Brenes Peña 2013: 26)

Estos mecanismos de introducción de la subjetividad pueden observarse, entre otras posibilidades igualmente válidas, a través de un análisis léxico que tenga en cuenta los llamados modalizadores, es decir, todos esos elementos que, en mayor o menor medida, reflejan una valoración subjetiva de lo que se dice.

Desde el punto de vista de la sociolingüística, se puede establecer igualmente una serie de formatos de hablante, a saber, de modalidades a través de las que el emisor puede manifestarse. Según Goffman (1971, 1979, 1981), tales formatos responden a una clasificación bien como mera *máquina fónica* o reproductor de palabras ajenas, bien como *representante* de otra persona o colectivo o bien como *autor responsable* de los enunciados a todos los efectos. Por lo que respecta a la introducción de juicios de valor, la estrategia de ampararse bajo alguna de las dos primeras figuras puede servir al participante en una entrevista para atenuar en buena medida la responsabilidad de lo dicho; en el caso del periodista, podría incluso ser una vía de escape ante acusaciones de todo tipo, salvaguardando la imagen del entrevistador mismo o del medio (Clayman 1992: 174), toda vez que tales opiniones funcionarían a modo de cita y no de palabras textuales propias.

Por otro lado, el entrevistador, considerado como un puente entre la audiencia y la persona entrevistada, es una especie de “interfaz entre

auditorio y entrevistado, un vehículo de transmisión de la información, un participante, por tanto, con poderes claramente delimitados y definidos” (Orletti 2000: 76, traducción nuestra). Es más, se le ha llegado a definir como un “representante” de la audiencia, pues “el diálogo se construye precisamente en esa mutua adecuación de hablar no solamente *para* sino *por* un otro” (Arfuch 1995: 31). Por su parte,

...en la pequeña escena dialógica [el político entrevistado] se juega un rol nada secundario: el de hablarle a cada uno a través de ese otro, el entrevistador, que asume en cierto modo la representación del conjunto. [...] Frente a un entrevistado político [...] hay un *plus* socialmente autorizado en esa *performance*, que lo transforma [al entrevistador] en una especie de intérprete inmediato de la recepción posible de los enunciados: estar en el lugar del receptor, arrogarse su representación. (Arfuch 1995: 123-124)

En el fondo, todo ello responde a los papeles que puede ostentar un participante cualquiera en toda conversación:

Cada persona está constituida por un conjunto de papeles que puede desempeñar y seleccionar uno de ellos ya sea porque la situación en la que se encuentra lo requiere ya sea porque quiere crear, a través de esa elección, una determinada atmósfera comunicativa. (Tusón 1997: 76)

En todo caso, es el propio sector periodístico el que estima que una de las funciones del periodista entrevistador es la de servir de puente entre el pueblo (aun siendo difícil establecer a qué correspondería exactamente este último concepto) y el poderoso, ya que

...lo que se espera de una entrevista es que lleve a cabo esta función de mediación (que, por otra parte, es propia del periodismo en general): poner en contacto a los gobernantes con el pueblo y al mismo tiempo permitir que las opiniones y las necesidades de la gente puedan llegar de forma nítida a sus gobernantes (a través de las preguntas). (Cantavella Blasco 2014: 326)

Más allá de la legitimidad y oportunidad que pueda tener este cometido, el análisis de la entrevista deberá establecer si el juicio de valor ocupa en ella un lugar prominente o no, especialmente en lo que respecta al entrevistador.

Por otro lado, como sistema de intercambio comunicativo, la entrevista responde a las reglas de alternancia propuestas por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), en cuanto al mantenimiento o a la ruptura de la alternancia de los turnos de palabra. En muchos casos es necesaria la introducción de intervenciones de tipo metalingüístico que reestablezcan la estructura que el evento comunicativo tenía al principio (Orletti 2000: 79), intervenciones que llegan de la mano del director de la interacción. Así, dado que la entrevista tradicionalmente responde al esquema pregunta-respuesta y a la existencia de dos roles, definidos como entrevistador y entrevistado, es normal que nos encontremos con los llamados pares adyacentes de los que hablan igualmente Sacks, Schegloff y Jefferson, así como Levinson (1983), por ejemplo. Este último establece una serie de acciones posibles dentro de los pares adyacentes, siendo el primer elemento el que se contiene en la primera parte del par y una doble posibilidad en la segunda parte del par: petición/aceptación o rechazo, ofrecimiento/aceptación o rechazo, valoración/ acuerdo o desacuerdo, pregunta/respuesta esperada o respuesta inesperada o bien no respuesta, acusación/negación o admisión (véase Calsamiglia y Tusón 2012: 23-24, de donde tomamos los términos del esquema de Levinson). Nos interesa en este caso cómo el segundo elemento, en el caso de las entrevistas, puede incluir elementos de refutación que contengan una valoración subjetiva.

De hecho, como se ha señalado, la contradicción es un principio conversacional, desde el momento en que un interlocutor naturalmente se opondrá a atribuciones negativas emanadas de otro. Es más, la ausencia de este principio de contradicción despliega unas inferencias que podríamos resumir con el dicho “quien calla otorga”:

En definitiva, si mi interlocutor no niega en seguida una acusación, la ausencia de disculpa se hace inmediatamente visible (audible), y es causa de inferencias: la más común es la de que la acusación es verdadera. (Fele 2007: 63, traducción nuestra)

En el caso de las entrevistas periodísticas, este principio está, si cabe, aún más presente, ya que con frecuencia el entrevistador incluye algún tipo de atribución negativa en sus palabras, que el entrevistado se apresurará a desmentir. No en vano la entrevista periodística se ha identificado

como el medio preferido para lanzar un desmentido por parte de personajes públicos en su papel de entrevistados (Arfuch 1995: 109).

Más claro será esto en el caso de la entrevista a un político, personaje que en España, generalmente, es foco de atención mediática y se halla presto a hacer todo tipo de declaraciones y movimientos encaminados a proteger su propia imagen frente a la audiencia —y a dañar la del oponente—, audiencia que, en el caso de la entrevista periodística, es claramente el destinatario último del intercambio comunicativo. En efecto,

...si mi interlocutor no contradice la atribución, entonces los participantes leen este comportamiento como el hecho de que el interlocutor está aceptando y reconociendo la verdad de la atribución. Es típico, por otra parte, que la acción de contradecir a alguien se haya de hacer al momento, generalmente interrumpiendo el turno anterior. (Fele 2007: 64, traducción nuestra)

A este respecto, la ironía y otros recursos similares que utiliza Jordi Évole en sus entrevistas hacen que, en ocasiones, la atribución negativa de la primera parte del par adyacente quede sin respuesta, en los casos en que el entrevistado no capta dicha ironía; ahora bien, a veces la contradicción se basa especialmente en rechazar una atribución por haber sido planteada irónicamente.

Así, para conocer mejor los mecanismos implicados en la conversación, estimamos que es necesario acudir, desde un punto de vista lingüístico, al concepto de modalización del discurso, es decir, a la introducción de elementos que indican la presencia de la subjetividad, en mayor o menor medida (Calsamiglia y Tusón 2012: 164-169), analizando la frecuencia de uso de una serie de verbos y expresiones que denotan la opinión y el conocimiento, así como los elementos más comunes para la contradicción y refutación.

3. METODOLOGÍA

Nuestro análisis se basa en una serie de transcripciones de entrevistas de televisión emitidas en el programa *Salvados* de Jordi Évole. Dado el gran número de materiales disponibles y la heterogeneidad de los entrevistados, hemos centrado el estudio en entrevistas realizadas a políticos y

expolíticos, la mayor parte de ellos españoles, aunque también se incluyen algunas entrevistas a líderes de Hispanoamérica. El corpus está compuesto por 32 entrevistas⁵¹³ que equivalen a unas 20 horas de emisión, aproximadamente; el número total de palabras asciende a 188.577. Para la extracción de los datos lexicométricos nos hemos valido del programa informático *Sketch Engine*, diseñado para el tratamiento de corpus lingüísticos. Mediante esta herramienta analizaremos el tipo de verbos más frecuentes y las combinaciones de palabras que más se repiten, así como algunos otros elementos léxicos implicados en la modalización del discurso, como son los adverbios en *-mente*. Mediante el análisis de las frecuencias, podemos evaluar el peso que las expresiones de opinión, conocimiento y refutación pueden tener en el conjunto del corpus, confrontando algunas frecuencias, además, con las que presenta un corpus general del español como es *Spanish Web 2018*. De esta manera contamos con unos materiales que nos permiten la confrontación de la hipótesis de partida con los datos objetivos que aporta el análisis lexicométrico.

4. RESULTADOS

Antes de nada, debemos señalar que en el corpus de entrevistas analizado la presencia de la primera persona como voz peculiar es una de las características más reseñables. Como hemos mostrado en un estudio previo (Ortega Garrido, en prensa), la presencia abrumadora de los pronombres personales de primera persona, en su forma recta (*yo*) y en su forma oblicua (*me*) ya suponen, de entrada, un índice de esa tendencia a la manifestación de la subjetividad. Como se puede ver en la figura 1, entre las primeras veinticinco palabras más frecuentes del corpus, tras una serie de ítems con mero significado gramatical (conjunciones,

⁵¹³ En concreto, los entrevistados son: Jorge Fernández Díaz, Felipe González (dos entrevistas), Artur Mas (dos entrevistas), Esperanza Aguirre, Alberto Núñez Feijoo, Nicolás Maduro (dos entrevistas), Carles Puigdemont, Pedro Sánchez, Arnaldo Otegi, Mariano Rajoy (dos entrevistas), José Mujica (dos entrevistas), José Manuel Soria, Rafael Correa, Pablo Iglesias, Miguel Ángel Rodríguez (tres entrevistas), Ada Colau, Manuel Pimentel, Alfredo Pérez Rubalcaba, José Barrionuevo, José Manuel Pérez Bouza, Josep Antoni Duran i Lleida, Pablo Crespo, José Luis Martínez Guijarro, César Augusto Asencio, Vicente Martínez Pujalte, Francisco Álvarez Cascos, Julio Anguita y Jaume Matas.

preposiciones, artículos, el verbo copulativo...), las primeras palabras con significado semántico son los pronombres personales ‘yo’ y ‘me’, seguidos de ‘usted’:

Forma	Absolute Frequency ?	Forma	Absolute Frequency ?
1 que	10.350 ...	14 los	2043 ...
2 de	7337 ...	15 yo	1917 ...
3 no	6118 ...	16 .	1848 ...
4 la	4930 ...	17 pero	1735 ...
5 a	4270 ...	18 si	1716 ...
6 en	3986 ...	19 una	1713 ...
7 el	3976 ...	20 me	1523 ...
8 y	3872 ...	21 por	1522 ...
9 es	3707 ...	22 con	1515 ...
10 ,	3115 ...	23 del	1408 ...
11 lo	2801 ...	24 usted	1315 ...
12 un	2306 ...	25 sí	1154 ...
13 se	2277 ...	26 para	1153 ...

Figura 1. Lista de la frecuencia absoluta de palabras en el corpus de estudio (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Como es lógico, la primera persona puede expresarse también a través de la propia conjugación, sin necesidad de utilizar explícitamente el pronombre personal de sujeto, de modo que la frecuencia de aparición de la voz en primera persona en realidad será aún mayor. Ahora bien, convendría detenerse a comentar brevemente la posibilidad de la existencia de la llamada “persona ausente”, es decir, la ausencia de marcas del locutor, mediante el uso de la tercera persona o sintagmas nominales que, en ambos casos, se refieren a entidades “reales” ajenas al locutor, frecuentemente como recurso para lograr la objetividad. De la misma forma, la primera persona puede verse atenuada mediante mecanismos como la utilización de una segunda persona del singular genérica, del pronombre ‘uno’ o ‘una’ también como marca genérica de persona, o bien una primera persona del plural que diluye la propia subjetividad en

el mar del colectivo al que se pertenece (Calsamiglia y Tusón 2012: 127 y 129).

Por lo que respecta a la modalización del discurso en sí, señalaremos que nos interesan especialmente las “modalidades que expresan el grado de *certidumbre, probabilidad o posibilidad* del «dictum»” (Calsamiglia y Tusón 2012: 165), donde la perspectiva del sujeto es explícita mediante expresiones modales varias, y las “modalidades apreciativas, que se indican a través de medios léxicos” (*id.*).

Por otra parte, desde el punto de vista de la lógica, interesa la llamada modalidad epistémica (relacionada con la dualidad saber/no saber) y la modalidad deóntica (en el ámbito de la prescripción: deber ser/deber hacer) –con la amplia gama de posibilidades que existen entre los extremos absolutos presentes dentro de cada una de estas modalidades– (Calsamiglia y Tusón 2012: 165-167). Tanto la epistémica como la deóntica son modalidades que pueden articular el rumbo de la enunciación en uno u otro sentido a partir, en cualquier caso, de un punto de vista subjetivo.

Centrándonos en un aspecto puramente lingüístico, observamos los datos que arroja el corpus en cuanto a la frecuencia y uso de los verbos modales y expresiones afines que prioritariamente se relacionan con la expresión de la opinión desde una modalidad lógica epistémica, es decir, verbos del tipo ‘saber’, y desde una modalidad deóntica, a saber, verbos de tipo ‘deber’. Además, todo lo relacionado con los llamados ‘operadores pragmáticos’ (Barrenechea 1979) entra dentro de nuestro análisis, con esa distinción entre los que suspenden la aserción (‘no sé’, ‘supongo’, ‘parece que’...) y los que la refuerzan, también denominados evidenciales (‘es evidente que’, ‘está claro que’, ‘la verdad es que’...). Igualmente, algunos marcadores discursivos como ‘en mi opinión’, ‘a mi modo de ver’ o ‘desde mi punto de vista’ son expresiones que pueden identificarse como señales de subjetividad patente.

En primer lugar, observemos los verbos más frecuentes en el corpus de entrevistas analizado, para compararlo, a continuación, con un corpus general del español. En la figura 2, que nos muestra los primeros veinte verbos del corpus ordenados según su frecuencia, vemos que uno de los

primeros verbos en aparecer es el verbo modal ‘poder’, en octava posición, encuadrado en el parámetro de una modalidad volitiva en la que ahora no profundizaremos (otro tanto sucede con ‘querer’, en duodécima posición). Dentro de los verbos de modalidad epistémica, el primero en aparecer es ‘creer’, en décima posición absoluta en todo el corpus, seguido inmediatamente del verbo epistémico por excelencia, ‘saber’. Un poco más adelante, en decimoséptima posición, encontramos ‘parecer’, que puede tener, aunque no solamente, un valor de modalizador.

Lema	Absolute Frequency ?	Por Millón	Lema	Absolute Frequency ?	Por Millón
1 ser	6294	31.914,57 ...	11 saber	693	3513,949 ...
2 haber	4145	21.017,778 ...	12 querer	581	2946,038 ...
3 tener	2157	10.937,357 ...	13 pasar	477	2418,692 ...
4 estar	2105	10.673,684 ...	14 hablar	477	2418,692 ...
5 decir	1994	10.110,844 ...	15 dar	431	2185,443 ...
6 hacer	1507	7641,445 ...	16 poner	333	1688,521 ...
7 ir	1493	7570,456 ...	17 parecer	317	1607,391 ...
8 poder	1290	6541,118 ...	18 mirar	246	1247,376 ...
9 ver	790	4005,801 ...	19 llegar	242	1227,093 ...
10 creer	774	3924,671 ...	20 venir	237	1201,74 ...

Figura 2. Primeros 20 verbos ordenados por frecuencia de aparición en el corpus de estudio (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

En la figura 3 podemos constatar la presencia de otros verbos del mismo tipo como ‘pensar’ (posición 23), ‘conocer’ (posición 31) o ‘entender’ (posición 32):

Lema	Absolute Frequency ?	Por Millón	Lema	Absolute Frequency ?	Por Millón
21	gustar	227 1151,034 ...	31	conocer	160 811,301 ...
22	pagar	218 1105,398 ...	32	entender	151 765,666 ...
23	pensar	212 1074,974 ...	33	dejar	145 735,242 ...
24	llevar	209 1059,762 ...	34	ganar	144 730,171 ...
25	llamar	192 973,562 ...	35	acabar	137 694,677 ...
26	seguir	183 927,926 ...	36	quedar	136 689,606 ...
27	vivir	172 872,149 ...	37	preguntar	126 638,9 ...
28	oír	162 821,443 ...	38	pedir	118 598,335 ...
29	salir	162 821,443 ...	39	votar	117 593,264 ...
30	deber	161 816,372 ...	40	tomar	110 557,77 ...

Figura 3. Verbos del 21 al 40 ordenados por frecuencia de aparición en el corpus de estudio (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Si comparamos estos resultados con los de un corpus general de español como el Spanish Web 2018 (esTenTen18), ofrecido por la herramienta *Sketch Engine* y que cuenta con más de 17.000 millones de palabras, veremos, en la figura 4, que el único verbo de modalidad epistémica que aparece entre los veinte primeros es ‘saber’, en decimosexta posición. Por otro lado, al comparar las frecuencias relativas por millón, vemos que, frente a una frecuencia de 778,2 por millón del verbo ‘saber’ en el corpus general, en el corpus de estudio el mismo verbo cuadruplica esa frecuencia relativa hasta llegar a 3513,9 por millón. Para encontrar un nuevo verbo de este tipo es necesario avanzar hasta la posición 23, donde aparece el verbo ‘conocer’ y, más adelante, ‘creer’ (posición 27), ‘parecer’ (posición 28) y ‘pensar’ (posición 39), todos ellos en la figura 5. Otros verbos como ‘considerar’ y ‘suponer’ los encontramos en las posiciones 41 y 68, respectivamente. En el corpus de estudio, para estos tres últimos verbos las posiciones son las siguientes: ‘pensar’ (posición 23), ‘considerar’ (posición 109) y ‘suponer’ (posición 42).

Lema	Absolute Frequency [?]	Por Millón	Lema	Absolute Frequency [?]	Por Millón
1 ser	300.015.919	14.774,27456 ...	11 deber	28.010.869	1379,39437 ...
2 haber	129.786.746	6391,34425 ...	12 pasar	19.290.133	949,942 ...
3 tener	81.402.662	4008,67155 ...	13 querer	18.403.082	906,2592 ...
4 poder	75.479.666	3716,9938 ...	14 encontrar	17.880.587	880,52895 ...
5 estar	72.351.640	3562,95425 ...	15 realizar	16.623.610	818,62916 ...
6 hacer	61.803.052	3043,48937 ...	16 saber	15.803.219	778,22903 ...
7 decir	38.384.618	1890,24931 ...	17 llegar	14.885.073	733,01496 ...
8 ir	30.926.883	1522,99339 ...	18 seguir	14.606.187	719,28122 ...
9 dar	30.734.964	1513,54234 ...	19 poner	14.472.173	712,68171 ...
10 ver	29.345.208	1445,10385 ...	20 llevar	14.279.279	703,18265 ...

Figura 4. Primeros 20 verbos ordenados por frecuencia de aparición en el corpus Spanish Web 2018 (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Lema	Absolute Frequency [?]	Por Millón	Lema	Absolute Frequency [?]	Por Millón
21 contar	13.537.232	666,64057 ...	31 tomar	9.139.725	450,08547 ...
22 dejar	13.346.774	657,26147 ...	32 hablar	8.745.124	430,65336 ...
23 conocer	12.865.891	633,5804 ...	33 llamar	8.572.759	422,16525 ...
24 quedar	11.369.903	559,91052 ...	34 buscar	8.398.481	413,58293 ...
25 permitir	11.027.962	543,07164 ...	35 ofrecer	8.149.515	401,32261 ...
26 presentar	10.865.491	535,07077 ...	36 esperar	8.136.774	400,69518 ...
27 creer	10.477.183	515,94855 ...	37 trabajar	8.066.273	397,22336 ...
28 parecer	10.291.923	506,82543 ...	38 incluir	7.991.865	393,55914 ...
29 tratar	9.831.132	484,13379 ...	39 pensar	7.935.004	390,75902 ...
30 utilizar	9.430.487	464,40404 ...	40 existir	7.889.583	388,52227 ...

Figura 5. Verbos del 21 al 40 ordenados por frecuencia de aparición en el corpus Spanish Web 2018 (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Por otro lado, si observamos en la figura 6 las combinaciones de grupos de 3 y 4 palabras más frecuentes en todo el corpus de estudio, veremos cómo la expresión de la opinión en primer persona, reforzada, además, por la presencia del pronombre personal, ocupa el primer puesto absoluto:

Word	↓ Cuenta ?	Word	↓ Cuenta ?
1 yo creo que	234 ...	11 que no se	62 ...
2 es lo que	110 ...	12 lo que pasa	61 ...
3 no sé si	106 ...	13 a mí me	60 ...
4 no no no	97 ...	14 es verdad que	59 ...
5 de lo que	92 ...	15 presidente del Gobierno	58 ...
6 es que no	81 ...	16 que hay que	57 ...
7 del Partido Popular	78 ...	17 vamos a ver	52 ...
8 el Partido Popular	77 ...	18 lo que se	52 ...
9 pero es que	69 ...	19 a lo mejor	52 ...
10 todo el mundo	68 ...	20 pasa es que	50 ...

Figura 6. Veinte primeros n-gramas de 3-4 elementos más frecuentes en el corpus de estudio (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

En esta misma figura 6 aparecen otros elementos que directamente remiten a expresiones modalizadoras como ‘no sé si’ (posición 3), ‘a mí me’ (posición 13), ‘es verdad que’ (posición 14) y el operador pragmático de posibilidad ‘a lo mejor’ (posición 19).

En la figura 7, las siguientes veinte agrupaciones de 3 y 4 palabras arrojan idénticos resultados, es decir, una predominancia de elementos modalizadores que expresan una postura respecto al conocimiento o a la opinión, como ‘no lo sé’ (posición 21), ‘me parece que’ (posición 29), ‘creo que no’ (posición 35) o ‘creo que es’ (posición 38), mientras que ‘yo no sé’ aparece más adelante, en la posición 58:

Word	↓ Cuenta ?	Word	↓ Cuenta ?
21 no lo sé	50 ...	31 uno de los	40 ...
22 que pasa es que	49 ...	32 que va a	40 ...
23 que pasa es	49 ...	33 que la gente	40 ...
24 en el año	49 ...	34 no se puede	40 ...
25 no es que	47 ...	35 creo que no	39 ...
26 lo que pasa es	45 ...	36 no no es	38 ...
27 no voy a	44 ...	37 lo que me	38 ...
28 que no es	43 ...	38 creo que es	38 ...
29 me parece que	42 ...	39 que se ha	37 ...
30 sí sí sí	41 ...	40 medios de comunicación	37 ...

Figura 7. N-gramas de 3-4 elementos más frecuentes en el corpus de estudio, posiciones 21-40 (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Por otra parte, en estas mismas cuarenta primeras combinaciones de 3 y 4 palabras, también se localizan expresiones de contradicción utilizadas para refutar afirmaciones previas, como por ejemplo ‘no no no’ (posición 4), ‘es que no’ (posición 6), ‘pero es que’ (posición 9), ‘vamos a ver’ (posición 17) o ‘no es que’ (posición 25).

Si restringimos aún más el parámetro, ampliando a 5 el número de palabras combinadas, prácticamente todas las posiciones las ocupan las expresiones de opinión, conocimiento y refutación (‘lo que pasa es que’, ‘no tiene nada que ver’, ‘parece de sentido común que’, ‘no es un problema de’, ‘la verdad es que no’, ‘me ha llamado la atención’, ‘no estoy de acuerdo con’, ‘no no no no no’, etc.), como se ve en las figuras 8, 9 y 10:

Word	↓ Cuenta ?	Word	↓ Cuenta ?
1 lo que pasa es que	45 ...	11 le parece de sentido común	8 ...
2 la mano en el fuego	17 ...	12 es la primera vez que	8 ...
3 no tiene nada que ver	12 ...	13 desde el punto de vista	8 ...
4 de la Comunidad de Madrid	12 ...	14 y eso es lo que	7 ...
5 parece de sentido común que	10 ...	15 no lo sé no lo	7 ...
6 no no no no no	10 ...	16 me ha llamado la atención	7 ...
7 no es un problema de	10 ...	17 a mí lo que me	7 ...
8 lo que hay que hacer	10 ...	18 voy a decir una cosa	6 ...
9 mano en el fuego por	9 ...	19 un momento en el que	6 ...
10 la verdad es que no	9 ...	20 tiene nada que ver con	6 ...

Figura 8. Veinte primeros n-gramas de 5 elementos en el corpus de estudio (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Word	↓ Cuenta ?	Word	↓ Cuenta ?
21 tengo la sensación de que	6 ...	31 en el Partido Popular y	6 ...
22 sí que es verdad que	6 ...	32 de los medios de comunicación	6 ...
23 secretario de Organización del Partido	6 ...	33 de Organización del Partido Popular	6 ...
24 que el presidente del Gobierno	6 ...	34 de Catalunya si que es	6 ...
25 los medios de comunicación en	6 ...	35 Catalunya si que es pot	6 ...
26 lo sé no lo sé	6 ...	36 yo creo que hay que	5 ...
27 lo que tiene que hacer	6 ...	37 y a partir de ahí	5 ...
28 la mayoría de la gente	6 ...	38 vamos a ver yo creo	5 ...
29 está en el Partido Popular	6 ...	39 que si te puedo decir	5 ...
30 en los medios de comunicación	6 ...	40 que hay que hacer es	5 ...

Figura 9. N-gramas de 5 elementos en el corpus de estudio, posiciones 21-40 (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Word	↓ Cuenta ?	Word	↓ Cuenta ?
41	pongo la mano en el	5	...
42	no yo creo que no	5	...
43	no voy a entrar en	5	...
44	no está en el Partido	5	...
45	no estoy de acuerdo con	5	...
46	me parece de sentido común	5	...
47	lo que sí te puedo	5	...
48	lo que sí te digo	5	...
49	lo que necesitas es amar	5	...
50	lo que ha pasado en	5	...
51	lo haré lo haré lo	5	...
52	le voy a decir una	5	...
53	a ver yo creo que	5	...
54	a mí me gustaría que	5	...

Figura 10. N-gramas de 5 elementos en el corpus de estudio, posiciones 41-54 (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

En cuanto a expresiones evidenciales, las más frecuentes son las que incluyen el elemento ‘verdad’ (figura 11), sustantivo que igualmente forma parte de expresiones de refutación como, por ejemplo, ‘eso no es verdad’:

Word	↓ Cuenta ?	Word	↓ Cuenta ?
1	es verdad que	59	...
2	verdad es que	31	...
3	la verdad es	29	...
4	la verdad es que	27	...
	• verdad es que	31	
	• la verdad es	29	
5	no es verdad	22	...
6	que es verdad	12	...
7	si es verdad	10	...
8	que es verdad que	10	...
	• es verdad que	59	
	• que es verdad	12	
9	verdad es que no	9	...
	• verdad es que	31	
10	verdad que hay	8	...
11	es verdad es	8	...
12	de verdad que	8	...
13	es verdad que hay	8	...
	• es verdad que	59	
	• verdad que hay	8	
14	pero es verdad	7	...
15	sí que es verdad	7	...
	• que es verdad	12	
16	eso no es verdad	7	...
	• no es verdad	22	
17	la verdad y	6	...
18	es verdad yo	6	...
19	es verdad pero	6	...
20	es verdad no	6	...

Figura 11. Combinaciones con el elemento ‘verdad’ en el corpus de estudio (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Con todo, algunas expresiones evidenciales como ‘a mi modo de ver’ o ‘desde mi punto de vista’ no se utilizan nunca, mientras que ‘está claro’ tiene solamente 6 recurrencias en todo el corpus. Más frecuentes son las expresiones que denotan seguridad, como ‘sin duda’ (40 recurrencias) o el sintagma ‘ninguna duda’ (6 recurrencias). Por otro lado, una expresión evidencial prototípica como ‘ser evidente’ sí tiene una mayor frecuencia, como vemos en la figura 12:

Word	↓ Cuenta ?
1 es evidente	29 ...
2 evidente que	19 ...
es evidente que	
3 • es evidente 29	19 ...
• evidente que 19	

Figura 12. Combinaciones con el elemento ‘evidente’ en el corpus de estudio (elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

Por último, comentaremos la utilización de los adverbios en -mente, modalizadores léxicos que de forma también prototípica otorgan valoración subjetiva a lo dicho. La lista de los adverbios de este tipo presentes en el corpus, en la figura 13, ordenados siempre en orden de frecuencia, muestra una preponderancia por los que introducen la gradación de la certeza (‘seguramente’, ‘probablemte’) o los que contienen una valoración o matización ponderativa y subjetiva (‘absolutamente’, ‘totalmente’, ‘evidentemente’, ‘claramente’, ‘personalmente’, ‘desgraciadamente’, ‘lamentablemente’, ‘sinceramente’, ‘obviamente’, ‘francamente’...)

Lema	Absolute Frequency ?	Lema	Absolute Frequency ?
1 absolutamente	47 ...	11 perfectamente	24 ...
2 totalmente	40 ...	12 probablemente	23 ...
3 seguramente	38 ...	13 normalmente	23 ...
4 evidentemente	37 ...	14 claramente	20 ...
5 precisamente	37 ...	15 personalmente	19 ...
6 exactamente	34 ...	16 desgraciadamente	18 ...
7 efectivamente	33 ...	17 últimamente	18 ...
8 solamente	32 ...	18 realmente	18 ...
9 simplemente	29 ...	19 prácticamente	15 ...
10 directamente	25 ...	20 lamentablemente	12 ...
21 lógicamente	12 ...	31 permanentemente	8 ...
22 completamente	11 ...	32 verdaderamente	8 ...
23 aproximadamente	11 ...	33 igualmente	7 ...
24 especialmente	11 ...	34 naturalmente	7 ...
25 sinceramente	11 ...	35 obviamente	7 ...
26 políticamente	10 ...	36 finalmente	7 ...
27 públicamente	10 ...	37 inmediatamente	7 ...
28 fundamentalmente	9 ...	38 francamente	6 ...
29 actualmente	9 ...	39 justamente	6 ...
30 económicamente	8 ...	40 explícitamente	6 ...

Figura 13. Adverbios en -mente en el corpus de estudio
(elaboración propia a partir de *Sketch Engine*)

5. CONCLUSIONES

El análisis cuantitativo supone una herramienta precisa para evaluar el funcionamiento de las elecciones léxicas puestas en marcha durante las entrevistas de Jordi Évole. A la vista de los datos extraídos mediante el tratamiento informático de las transcripciones de las entrevistas, podemos determinar que los usos léxicos vistos en la sección anterior y que presentan una muy alta frecuencia a lo largo del corpus pueden

interpretarse como la recurrente expresión de la opinión y la valoración en boca de los participantes en las entrevistas, en el sentido de que el propio evento comunicativo se configura como una constante toma de posición respecto a lo que se sabe, a lo que no se sabe, a lo que se valora subjetivamente y a lo que se refuta. Los datos lexicométricos nos permiten afirmar, por tanto, que las entrevistas analizadas podrían calificarse sin dificultad como una forma de género de opinión, fundamentalmente.

Es conclusión, podemos decir que los datos obtenidos mediante la aplicación de la metodología de la lingüística de corpus evidencian una preponderancia de ciertos usos lingüísticos sobre otros, tanto por la utilización general y sistemática de verbos de opinión y conocimiento como por la frecuencia y significado que detentan dentro de la propia entrevista. Tales elecciones léxicas revelan cómo la interacción se desarrolla primordialmente sobre la base de la expresión de opiniones y conocimientos, que en muchos casos son rebatidos mediante expresiones bien identificables y que igualmente cuentan con una alta recurrencia a lo largo de las entrevistas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARFUCH, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- BARRENECHEA, A. M. (1979). “Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en -mente y otros signos”. En A. M. Barrenechea *et al.* (coord.). *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Buenos Aires: Hachette, 39-59.
- BRENES PEÑA, E. (2013). “«Interviews as confrontation», el nuevo entrevistador televisivo”. En Fuentes Rodríguez, C. (coord.). *Imagen social y medios de comunicación*. Madrid: Arco Libros, 25-52.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CANTAVELLA BLASCO, J. (1996). *Manual de la entrevista periodística*. Barcelona: Ariel.

- CANTAVELLA BLASCO, J. (2005). “Conversación dirigida. Más allá del interrogatorio nervioso o despiadado”. *Revista Mexicana de Comunicación*, junio-julio, 22-25.
- CANTAVELLA BLASCO, J. (2014). “Análisis pragmático de una entrevista regia”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 20 (1), 313-329.
- CLAYMAN, S. E. (1988). “Displaying neutrality in television news interviews”. *Social Problems*, 35, 474-92.
- CLAYMAN, S. E. (1992). “Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse”. En Drew, P. y Heritage, J. (coords.). *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 163-198.
- DREW, P.; HERITAGE, J. (coords.) (1992). *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESCANDELL, M^a. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FELE, G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (coord.) (2013). *Imagen social y medios de comunicación*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÉS-CONEJOS, P. (2009). “Impoliteness and identity in the American news media: The ‘Culture Wars’”. *Journal of Politeness Research*. 5 (2), 273-304.
- GOFFMAN, E. (1971). *Relations in public: microstudies of the public order*. New York: The Free Press.
- GOFFMAN, E. (1979). “Footing”. *Semiotica*, 25, 1-29.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HERITAGE, J. C. (1985). “Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience”. En: van Dijk, T. A. (coord.). *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press. Vol. III (Discourse and Dialogue), 95-116.
- HERITAGE, J. C.; GREATBATCH, D. (1991). “On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews”. En Boden, D. y Zimmerman, D. H. (coords.). *Talk and Social structure*. Cambridge: Polity Press, 93-137.

- LINELL, P.; LUCKMANN, T. (1991). "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries". En Markova, I. y Foppa, K. (coords). *The dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1-20.
- ORLETTI, F. (2000). *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma: Carocci editore.
- ORTEGA GARRIDO, A. (en prensa), "Entrevista periodística, subjetividad y público implícito: estrategias discursivas en el programa *Salvados* de Jordi Évole".
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation". *Language*, 50 (4), 696-735.
- TUSÓN, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

LA «CUESTIÓN CANDENTE» DE ELIÉZER BEN-YEHUDÁ: LENGUA Y PUEBLO JUDÍO ANTES DE HERZL

ROGER FERRAN I BAÑOS
Universitat de Barcelona, España

RESUMEN

Si actualmente el hebreo es una lengua hablada y existe un estado judío es gracias a la consecución del ideal sionista. Pero años antes de Herzl, en 1879, Eliézer Ben-Yehudá publicó, con solo 21 años, en hebreo, un polémico artículo en que proponía el asentamiento en la Tierra de Israel como solución de la cuestión judía, «Una cuestión candente». A pesar de su importancia para la historia judía y mundial, solo es accesible en la versión original, una traducción inglesa de David Patterson (1979).

Así empezaba la tarea política e intelectual de uno de los artífices de la ‘resurrección’ del hebreo, y su difusión como lengua nacional de Israel pese al escepticismo inicial de la mayoría de los intelectuales judíos del momento, entre los que el sionismo tampoco era popular en 1879. La de Ben-Yehudá es una vida muy poco conocida en España, tan poco como el judaísmo europeo decimonónico, pese a su gran importancia para lo que será el siglo XX.

Esta comunicación pretende situar el artículo y la ideología del joven Ben-Yehudá en el contexto de los nacionalismos europeos (orientales) y dentro del debate entre los *maskilim* o judíos ilustrado ante el desafío que representaba la integración en las nuevas sociedades seculares y el riesgo de que el pueblo judío fuera completamente asimilado a las culturas europeas, siempre perseguido por la sombra del antisemitismo. Asimismo, también se aspira a poner de relieve el papel de la prensa en lengua hebrea en la revitalización de esta lengua a nivel oral.

PALABRAS CLAVE

Eliézer Ben-Yehudá, sionismo, Israel, lengua hebrea, prensa hebrea.

INTRODUCCIÓN⁵¹⁴

Para entender los orígenes del sionismo, este se debe estudiar como otra manifestación de los nacionalismos y regionalismos que estallaron en la Europa decimonónica, a pesar de sus particularidades. De estas se debe destacar que, a diferencia de las demás naciones europeas, en el s. XIX los judíos no conformaban la mayoría de la población en ningún territorio significativo (aún menos en Palestina) y su lengua, el hebreo, ni se usaba en el día a día ni se transmitía de madres a hijos. Nada que ver con la actualidad, con la potencia actual del estado de Israel y la fuerza de su lengua oficial, hablada por casi diez millones de personas.

Siguiendo las categorías del EGIDS (Eberhard, Simons, & Fenning, 2020), se suele afirmar que, si el hebreo pasó de lengua *durmiente* (extinta si no fuera porque preserva algunos usos en tanto que signo de identidad de un grupo étnico o religioso) al estado 1 (el segundo más elevado, solo por detrás de las lenguas internacionales), fue en virtud de un milagro debido a la labor de Eliézer Ben-Yehudá (1858-1922). Este fue reconocido como «el padre del hebreo moderno» y se suele afirmar (incluso Noam Chomsky comete este error) (Mandel, 1987, pág. 45) que ya en su *opera prima*, «Una cuestión candente», publicada en 1879, proponía la revitalización del hebreo como lengua nacional de un futuro estado judío⁵¹⁵.

Sin embargo, como se expondrá en esta comunicación, «Una cuestión candente» es un gran ejemplo del desarrollo del sionismo antes de Herzl, dado que la cuestión lingüística se trata muy por encima y su tema principal es la relación de la literatura hebrea con el asentamiento en la Tierra de Israel.

⁵¹⁴Se transcriben las voces hebreas según las normas de la Revista Sefarad. Si se usan en sentido metalingüístico, serán transliteradas de acuerdo con las mismas normas.

⁵¹⁵Este error se puede explicar, en parte, por la poca accesibilidad de las fuentes. De este artículo existe solo la transducción íntegra al inglés de Patterson (1987), ciertamente libre y, próximamente, la anotada en catalán (Ferran i Baños, 2021). El autor trabaja en la versión española.

1. «EL RENACIMIENTO DE ISRAEL Y DE SU LENGUA»

Según cuenta el mismo Ben-Yehudá, todo empezó con un sueño profético en medio de la efervescencia paneslava de la guerra rusa-otomana de 1877-78, en el que oyó una voz que le decía «¡El renacimiento de Israel y de su lengua en la tierra de los patriarcas!»⁵¹⁶. Entonces era un joven judío originario del imperio ruso (concretamente la actual Bielorrusia), tenía veinte años y aún se llamaba Eliézer Perlman, apellido que cambió al firmar su *opera prima* publicada un año más tarde⁵¹⁷.

El sueño y el artículo marcarían el rumbo de su vida, y en 1881 se trasladaría a Jerusalén (donde viviría hasta su muerte) para cumplirlo. Allí nacería su hijo, Ben-Tsiyón, también conocido como Itamar Ben-Aví, el primer hablante nativo de hebreo en casi dos mil años (Hertzberg, 1970, pág. 160).

Fue su esfuerzo y tenacidad lo que contribuyó en gran medida a que el hebreo fuera nuevo *la* lengua de los judíos en todos los ámbitos lingüísticos, gracias al inestimable apoyo de las organizaciones *Teḥiyyat Israel* (*Resurrección de Israel*) y *Safá Berurá* (*Lengua Clara*) (Junior Judaica,

³El texto completo forma parte del artículo autobiográfico *Ha-ḥalom ve-šivró* («El sueño y su realización»), incluido en sus obras completas (*Kol Kitvé Eliézer Ben-Yehudá*), vol. 1 pág.) (traducción propia): «Y fue medianoche otra vez. Horas después de leer en los periódicos y de consideraciones sobre la cuestión de los búlgaros y su futura liberación, de repente apareció un relámpago reluciente ante mis ojos y mi pensamiento se elevó del paso de Shipka en los Balcanes a los vados del Jordán en la Tierra de Israel. Una voz misteriosa interna oí, que me decía: “El renacimiento de Israel y de su lengua en la tierra de los patriarcas!” Este fue el sueño. Y en verdad, de entrada esto me pareció como un sueño, una visión nocturna. Pero poco después pensé que no era un sueño.» De hecho, es interesante notar la fuerte presencia del subconsciente a lo largo los inicios del sionismo. Herzl abría su novela *Altneuland* (traducida al hebreo como *Tel-Aviv*) afirmando «Wenn Ihr wollt, ist es kein Märchen» y la cerraba con «Traum ist von Tat nicht so verschieden, wie mancher glaubt. Alles Tun der Menschen war vorher Traum und wird später zum Träume». Incluso Freud expresó al sionista Khayim Koffler sus dudas al respecto, precisamente por la carga inconsciente de la idea: «Aber anderseite glaube ich nicht dass Palaestina jemals ein jüdischer Staat werden kann und das die christliche oder die islamistische Welt je bereit sein werden ihre Heligtümer jüdischer Obnüt zu überlassen. Mir wäre es verständiger erschienen ein jüdischer Vaterland auf einem historisch unbelasteten Boden zu grüden» (Roudinesco, 2004).

⁵¹⁷Pero seguramente escrito entonces. Antes de publicarse fue rechazado por el periódico *Ha-magid* (Mandel, 1987, pág.37).

Encyclopedia Judaica for Youth; R. Eliezer Ben Yehuda, 2005) y de los nacionalistas Y.M. Pines y D. Yellein (Sáenz Badillos, 1988, pág. 261). Difundió sus ideas políticas y nuevo léxico hebreo, que acuñaba mediante sus artículos periodísticos y sus periódicos. Además, fue autor de una gran obra lexicográfica y en 1890 creó el Comité de la Lengua, el precedente de la Academia de la Lengua Hebrea, organismo regulador del hebreo desde 1953 (Sáenz Badillos, 1988, págs. 262s).

En 1922, al morir, el hebreo –esa lengua durmiente cuando empezó a publicar– fue reconocido, junto con el inglés y el árabe como idioma oficial del nuevo Mandato Británico de Palestina (Sáenz Badillos, 1988, pág. 263).

Ahora bien, lo cierto es que la paternidad de Ben-Yehudá respecto al hebreo moderno fue sobre todo ideológica, dado que fue él el más ardiente defensor de la idea de que el futuro estado judío tenía que articularse en hebreo y que esta lengua tenía que usarse en todos los ámbitos, pero no aún en «Una cuestión candente».

Atribuir a Ben-Yehudá la *revitalización del hebreo*, el *milagro* de su *resurrección* (sic) es exagerado y engañoso. Sería más exacto –siguiendo la clasificación del EGIDS– hablar de un *despertar* de la lengua y atribuirle (una gran) parte de la responsabilidad. Que no es posible hablar de *resurrección* porque el hebreo no había muerto lo demuestra que «Una cuestión candente» fuese publicado en esta lengua en un periódico vienes en lengua hebrea (*Ha-šáḥar*, *La aurora*). Si se contaba con prensa, significa que había una masa crítica con competencia lingüística, capaz de escribir y leer en un hebreo literario. De hecho, en el siglo XIX y especialmente en Europa oriental era usado por los judíos en la creación literaria en todos los géneros (cuento, ensayo, filosofía, poesía y novela) excepto el teatro. Lograr este corpus tan variado fue posible gracias a la *Haskalá* o Ilustración hebrea y a los esfuerzos de los *maskilim* o ilustrados (v. infra), pero los varones judíos nunca llegaron a perder un conocimiento lingüístico relativamente profundo gracias a su educación tradicional. En Europa central y sobre todo oriental, los asquenazíes aprendían a leer en el *ḥéder* con la Torá y continuaban su educación en la *yešibá* con el Talmud. Además, en Palestina, como comprobó Ben-

Yehudá al llegar a Jerusalén, el hebreo era la lengua franca entre los miembros de las diferentes comunidades judías que vivían allí, aunque mantuvieran su propia lengua, sea yidis, judeoárabe o judeoespañol, en casa y en su propio grupo social (Sáenz Badillos, 1988, págs. 261-262).

1.1. LA *HASKALÁ* O ILUSTRACIÓN HEBREA

«Una cuestión candente» entra en plena polémica con los *maskilim*, especialmente los occidentales. Estos defendían la máxima «sé un judío en casa y un hombre fuera de ella», por lo que aspiraban a *ilustrar* a los judíos en la ciencia, la lengua, la literatura y la filosofía de sus connacionales gentiles para convertirlos ciudadanos de los nuevos estados-nación que garantizaban la igualdad legal entre todos sus miembros, a diferencia de lo que sucedía en el Antiguo Régimen.

Por ello se enfrentaban a la oposición religiosa en el seno del judaísmo (tanto rabinos tradicionalistas como los jásidíes veían peligrar las antiguas costumbres) (Varela, 1992, pág. 30) y el odio atávico de los gentiles. Pese a que las nuevas sociedades dejaban atrás la religión como articulador principal de la identidad, el antisemitismo no desaparecía y se mantenía con nuevos argumentos («los judíos no quieren aceptar la divinidad de Cristo» se convierte en «los judíos son obscurantistas y su cultura, particular, está anclada en el pasado») (Hertzberg, 1970, págs. 27s). Incluso aparece un nacionalismo contrario al liberalismo, reaccionario y esencialista, que se manifestó sobre todo en el ámbito alemán y entre los monárquicos y ultracatólicos franceses, según el cual los judíos no podían formar parte del colectivo nacional en tanto que extranjeros de otra raza que no habían participado de los mismos hechos históricos y ajenos al alma de la nación, el *Volksgeist*» (Hertzberg, 1970, págs. 37s). Es por este motivo que la *Haskalá* secundaba el nacionalismo liberal (Hertzberg, 1970, pág. 38), el único que podía permitir la integración y la igualdad de los judíos al cuerpo social y nacional europeo (Hertzberg, 1970, págs. 28s), el objetivo último del movimiento.

Como el nacionalismo liberal no era hegemónico en todos los estados europeos, la *Haskalá* seguirá su propio camino en cada país o, mejor dicho, empezará a desarrollar su programa a medida que vaya llegando la emancipación, que en última instancia concluía (la mayoría de las

veces) en la aculturación y la asimilación. Sin estos condicionantes, ni Ferdinand Lassalle en Alemania, ni Adolphe Crémieux en Francia ni Benjamin Disraeli en Reino Unido hubieran llegado a cotas tan altas de poder en la esfera política (Hertzberg, 1970, págs.33s). En las grandes potencias occidentales, pues, la *Haskalá* parecía haber cumplido sus objetivos.

En el imperio ruso, que concentraba más de la mitad de la población judía del mundo (Hertzberg, 1970, pág. 40), la situación era distinta, dado que se mantenía el Antiguo Régimen: en 1879 los judíos aún no se habían emancipado (la servidumbre no fue abolida hasta 1861 y la plena igualdad no llegará hasta 1917, Varela, 1992, pág. 30) y el nivel cultural general de la población, a diferencia de Reino Unido, Francia y Alemania, era bajo, así como la tasa de alfabetización. La ortodoxia judía estaba profundamente arraigada y los judíos que querían progresar se convertían al cristianismo o en revolucionarios internacionalistas con la esperanza de contribuir al cambio político que permitiera la emancipación (Hertzberg, 1970, págs. 42, 48). Por lo tanto, los *maskilim* rusos no tuvieron ningún interés en equipararse a sus conciudadanos, ni religiosa ni culturalmente. A diferencia de la *Haskalá* alemana o francesa, la lengua de cultura que tomaron los *maskilim* no fue el ruso, es decir, la lengua oficial, de la nación, la necesaria para facilitar la entrada en la vida política nacional, sino el alemán y, especialmente, el hebreo (Varela, 1992, pág. 35). Además, la mayoría de la población judía vivía en aldeas aisladas, los *štetls* y hablaba yidis, un habla germánica, muy diferente de las lenguas eslavas de los gentiles de los alrededores, lo que ahondaba aún más la separación de la comunidad judía y cristiana.

Por si todas estas circunstancias no fueran suficientes para que la *Haskalá* rusa fuera diferente de la alemana, la Rusia zarista tardía tuvo que confiar en el paneslavismo, un nacionalismo esencialista calcado del pangermanismo, para justificarse y legitimarse (Hertzberg, 1970, pág. 53). Si en Alemania y Austria la emancipación precedió al pangermanismo, en Rusia ya era imposible que precediera al paneslavismo, lo que frustraba la esperanza de los *maskilim* de llegar a la igualdad gracias al interés y voluntad del estado, como había sucedido en Europa occidental (Hertzberg, 1970, págs. 33, 41). Además, a esta desilusión se añadían

las noticias de los emigrados a Berlín, Viena y París, como Ben-Yehudá y su editor, Pereš Smolenskin, que constataban que todo el esfuerzo para integrarse no había servido sino para favorecer la asimilación (Varela, 1992, págs. 42s). Si este era el resultado de la *Haskalá* en el oeste, en el este se tenía que corregir antes de que llegara la emancipación.

2. ACERCA DEL TEXTO

2.1 EDICIONES

El texto, como se ha comentado, fue publicado por Pereš Smolenskin en *Ha-šáhar* en marzo-abril de 1879 y fue reproducido, prácticamente sin cambios (a excepción del título, v.2.3) en las obras completas de Eliézer Ben-Yehudá en 1941. No obstante, Itamar Ben-Aví (Ben-Yehudá, 1941, pág. 4 n. 2) señala que había diferencias ortográficas en el uso de las *matres lectionis* en los xenismos, puesto que su padre, afirma, fue el primero en escribir «sin álefs ni ains», tal vez con la voluntad de liberar el hebreo de la ortografía yidis. Según su testimonio, Smolenskin incluso añadió un interrogante al encontrarse con ideas que no compartía. Dado que el manuscrito original no está disponible (incluso es posible todavía hubiera una versión anterior, la rechazada por *Ha-magid*, v.n.4 y Mandel, 1987, pág. 37), no es posible contrastar esta afirmación, pero parece ser que Ben-Yehudá vacilaba en la ortografía de los xenismos, como demuestra la edición de 1941: los בולגרים (*bulgarim*, *búlgaros*) según la ortografía actual, ora se escriben así (párrafo 16), ora בולגארים (párrafo 9). Tal fluctuación se repite en *Ha-ḥalom ve-šivró*, donde *Bulgaria* aparece tanto בולגריה (ortografía actual) como בולגאריה.

Estas observaciones son destacables, dado que es interesante observar la ortografía del autor, un lingüista tan importante en la historia del hebreo moderno.

2.2. LENGUA Y ESTILO

Una de las características de los nacionalismos europeos del siglo XIX fue la búsqueda de modelos lingüísticos y literarios típicos de la acmé de la historia cultural del pueblo en cuestión. La literatura hebrea tomó la Biblia como referencia en todos los aspectos (Varela, 1992, pág. 33) en

detrimento de la Misná y el Talmud, asociados con el rabinismo y la religión que se quería dejar atrás como signo principal de identidad.

Como consecuencia, este artículo fue escrito en una especie de hebreo bíblico clásico y culto. Aunque esta va a ser la base del hebreo israelí, en ese momento, antes del trabajo del escritor Méndele Mókher Sefórim (Varela, 1992, pág. 40), presenta diferencias notables con la variedad actual. La razón principal se debe a que Ben-Yehudá tomó de referencia el hebreo anterior al exilio babilónico, mientras que el hebreo israelí ha incorporado características de las etapas posteriores de la lengua. Las divergencias más notables son la clara preferencia por el orden VSO en lugar del SVO y las construcciones sintéticas en detrimento de las analíticas, tanto en morfología como en sintaxis. En «Una cuestión candente» se observa una clara preferencia por las primeras opciones. Los tiempos verbales tienen valor aspectual y no temporal, como se convirtió en habitual ya en hebreo rabínico.

Aun así, a pesar de los esfuerzos de purismo lingüístico, el uso de la *nota accusativi* no es sistemático, lo que demuestra que, a pesar del modelo bíblico, se arrastra la sintaxis más relajada de los rabinos.

En cuanto al léxico, basta con añadir que aparecen los topónimos medievales de origen bíblico rechazados en la norma actual (אשכנז, *Áskenez*, para Alemania y no גרמניה, Alemania) e indicar que aparecen los primeros neologismos creados por Ben-Yehudá (*rodîm*, *ba' alê-ha-šuta-fut*, *'ahabat-kol-ha-'adam*, *mat' imîm*, es decir, *tiranos*, *comunistas*, *cosmopolitanismo*, *harmónicos*), identificables porque están glosados con el término germánico entre paréntesis.

2.3 EL TÍTULO

A lo largo de su historia, este artículo ha recibido tres nombres diferentes: *Še' elâ lohētet*, *Še' elâ lohāṭâ* y *Še' elâ niḳbadâ*. El preferible es el primero («Una cuestión candente»), porque así aparece referido por el autor en *Ha-mabó ha-gadol* (pág. I, nota 2). Sobre el segundo, con el mismo significado, basta decir que *lohāṭâ* es un alomorfo de *lohētet*, *caliente*, como aparece en la Biblia (Schökel, 1994, pág. 386). Esta forma es la usada en las obras completas, editadas por Itamar Ben-Aví, quien

usa sistemáticamente la forma *lohaṭâ*, así como *‘ibriyâ* en lugar de *‘ibrit*, (hebreo) (Ben-Yehudá, 1941, pág. 10, n. 5), la forma más común hoy en día y sistemáticamente utilizada Ben-Yehudá en *He-ḥalom ve-šivró*.

El porqué del tercer título, que significa «Una cuestión de peso», está íntimamente ligado a la historia de la publicación. Según afirma Ben-Yehudá en *Ha-mabó ha-gadol* (pág. 1, n. 3)⁵¹⁸, Pereš Smolenskin, descartó el adjetivo *loheṭet* en favor de *nikbadâ* porque le pareció demasiado poco hebreo y adecuado para el sustantivo *še’elâ*, lo que Ben-Yehudá aceptó porque, dice, entonces estaba demasiado influenciado por las lenguas extranjeras y declara estarle agradecido. Sin embargo, al final añade que *loheṭet* ilustra mucho mejor el tiempo en que escribió el artículo, aquellos días de juventud en los que despertó un nacionalismo febril y trascendental.

De hecho, allí mismo aclara que *še’elâ loheṭet* era una traducción literal de la expresión francesa *question brûlante*, con equivalentes literales (quizá prestados) en las lenguas de Europa occidental (cf. *La cuestión palpitante* de Pardo Bazán de 1882). Si el español puede usar esta expresión, aunque sea francesa en última instancia, ¿por qué no el hebreo? La justificación de Smolenskin parece más bien la excusa de un restaurador purista de la lengua que ya en su primer artículo inventa nuevos términos en hebreo: parece una excusa de Ben-Yehudá.

Con respecto a esto, Itamar Ben-Aví (Ben-Yehudá, 1941, pág. 3, n. 1) es clarificador al exponer una confesión privada de su padre⁵¹⁹: el cambio

⁵«Yo, cuando quise ponerle título al artículo, puesto que la *cuestión* era importante para toda la nación, y dado que yo tenía un espíritu imbuido de lenguas extranjeras y de los modismos de su léxico, le puse *še’elâ lohéṭet* como llaman los franceses *question brûlante* a todo asunto que el tiempo corrompe pero que no se debe retrasar. El editor de *Ha-šāḥar* no consideró el adjetivo *lohéṭet* adecuado para el nombre *še’elâ* por cuestiones relativas a la pureza de la lengua hebrea y lo cambiamos por el adjetivo *nikbadâ*. Y de hecho también yo ahora se lo agradezco, porque la expresión *še’elâ lohéṭet* [cuestión candente] no es propia del hebreo escrito, pero el adjetivo *nikbadâ* es más frío y no casa con el artículo ni con mi espíritu de aquella época, que ardía de mi libertad y de la fuerza de mi sentimiento.» Traducción propia.

⁶«Este es el título que escribió mi padre [*lohaṭâ*], tal y como lo envió el 13 del mes de Adar del año 1879 en París, donde estudiaba medicina, a Pereš Smolenskin, el editor de *Ha-šāḥar*, pero Smolenskin consideró que la palabra *lohaṭâ* era demasiado atrevida y la cambió a *nikbadâ*. Se lo expuso a Ben-Yehudá en una breve carta en la que lo felicitaba por el artículo y le profetizaba

de adjetivo no se debió a razones lingüísticas, sino a que el editor, con otras ideas políticas, consideró que era demasiado atrevido en un momento en que la idea de asentarse en Palestina no era concebible aún para la mayoría de *maskilim*, ni para los críticos (v. infra 3.2).

2.4 ESTRUCTURA Y CONTENIDO

Compuesta por cuarenta y dos párrafos de extensión desigual numerados y divididos en tres secciones en la edición de 1941, «Una cuestión candente» sigue este esquema:

1. Sección primera (párrafos 1-11): se expone retóricamente la identificación del mesías con el desarrollo del nacionalismo en Europa, sus causas, primarias y secundarias (5-6). Primero se desarrollan con la derrota de Israel en el 70 d.C. (7-8) y finalmente se aplican al tema en cuestión. Napoleón es la causa inmediata del nacionalismo (8) y se justifica por qué esta ideología es el nuevo mesías, que aún no ha dicho la última palabra y por qué. Finalmente se defienden los objetivos del nacionalismo y se citan a sus críticos, los internacionalistas. En este caso socialistas y comunistas y pensadores como Proudhon y Fichte (10-11).
2. Sección segunda (12-15): respuesta a las críticas (cuyos autores son también los *maskilim*) aduciendo que el nacionalismo es un hecho connatural al ser humano (12-13). Ben-Yehudá se centra en los pensadores judíos reformistas e ilustrados (específicamente Philippon y Mendelssohn), quienes, en última instancia, conducen irremediamente el judaísmo hacia la asimilación, como ya han indicado Smolenskin y A. Schulman (14-15). Se critica duramente la Haskalá, esta filosofía que se atribuye a la verdad y el conocimiento del futuro a través de

un gran porvenir. "Asimismo", añadía, "no estoy demasiado de acuerdo con tu opinión". Esto me lo contó mi padre una vez que se acordó en mi presencia de la historia de su primer artículo.» Traducción propia.

una racionalidad (sic), pero que Ben-Yehudá considera contraria al sentido común.

3. Sección tercera (16-24): se critica a los pensadores judíos que niegan la categoría de pueblo a los judíos y se argumenta que es una nación secular como los demás. Para empezar, se pregunta qué define a una nación (16), algo que no está del todo claro, pero que según Stuart Mill (18) es una asociación de individuos afines opuestos a individuos que son percibidos como ajenos. Esta afinidad está determinada por la unidad, ya sea de lengua, religión, raza o recuerdos históricos, y es de esta unidad que emana la voluntad de disponer de un gobierno propio. Acto seguido (19), Ben-Yehudá se pregunta si realmente ninguna de ellas afecta a los hebreos, que comparten un país de origen, un sentimiento de colectividad y una historia. De hecho, a los que no consideran que el pueblo judío sea una nación y que, por lo tanto, opinan que no puede aspirar a un estado propio, les recuerda que hace milenios los judíos ya perdieron su reino, fueron exiliados y las clases altas se acomodaron a los países de acogida (19), como sucede ahora. Asimismo, los profetas alzaron la voz e instigaron al pueblo a regresar a la patria, lo que no ocurre actualmente, con malos profetas y con una literatura que no cumple la función que le es propia (20-24).
4. Sección cuarta (25-29): descripción de la situación en Rusia, donde la emancipación no es posible y la Haskalá carece de sentido debido a la fuerte rusificación de los jóvenes (25). Por lo tanto, si esta ideología acaba por conducir a la asimilación, para salvar el judaísmo no se debe seguir este camino, ni el del nacionalismo cultural, sino que el pueblo judío debe convertirse en una nación normal y corriente y establecer un centro nacional (27). Esta es la solución de la cuestión judía. Ben-Yehudá describe los efectos que tendrá este centro, que será la Tierra de Israel: es allí donde los judíos deben establecerse (y eventualmente, como se sobreentiende desde la primera sección, fundar un estado o un centro nacional) (29).

5. Sección quinta (30-42): se justifica el asentamiento. En estos términos seculares es innovadora, pero lo cierto es que es un deber religioso para el Talmud (30). Según las noticias más recientes de los viajeros europeos, la Tierra de Israel no es la tierra yerma de la que habla la *hagadá*, sino que es la tierra de la leche y la miel bíblica (31), un país fértil adonde podrán ir los judíos que aspiran a poseerlo, lo que tiene más sentido que esperar a que se distribuyan tierras de cultivo en Rusia. Pero esto no es una utopía, dado que los judíos occidentales más influyentes ya han allanado el camino y comenzado a fundar asentamientos en Palestina (33), razón por la cual los intelectuales judíos solo tienen que apoyarlos. Estas iniciativas apenas han dado fruto, precisamente porque carecen de mano de obra (34s), y por esto es tarea de la literatura difundir la noticia entre el pueblo (que regresará a Israel como después del edicto de Ciro, una idea implícita) (37). Entonces, y solo entonces, será posible la salvación de Israel, porque, una vez recuperado el centro nacional, los judíos podrán ser un pueblo como todos los demás, lo que beneficiará claramente la ciencia y la literatura judías, actualmente resentidas en tanto que dedicación sin remuneración de ningún tipo (38s). Será, pues, entonces, el asentamiento en Palestina lo que salvará al pueblo de Israel y lo llenará.

3. IDEAS DESTACADAS

Dado que la extensión máxima de esta comunicación no permite incorporar íntegra la versión española de «Una cuestión candente», se comentarán las ideas más destacadas y con mayor trascendencia para la historia de la lengua hebrea y el pueblo judío. El párrafo 16 (traducción propia, siguiendo el texto de 1941) permite comentar con profundidad el contexto político en el que el Ben-Yehudá de veintiún años articula la propuesta de asentamiento en la Tierra de Israel, su opinión a propósito de la lengua hebrea y su relación con el pueblo judío, al que se refiere como *hebreo*.

La identidad nacional, ¿qué es y cómo se define? ¿Tan solo se consideran como un único pueblo los que tienen una única lengua? Y América, Bélgica y Suiza, ¿acaso tienen una única lengua para comunicarse en su territorio? ¿Y todos los alemanes hablan una única lengua? Los franceses, ¿es que acaso no son franceses los bretones, los provenzales, los alsacianos, porque no hablan francés? Y, si esto es así, ¿por qué afirman algunos de nuestro pueblo (como el doctor Philippon en su revista³ periódica) que no estamos preparados para la vida como nación porque todos nosotros no hablamos una única lengua? Pues seguramente nosotros, los hebreos, aún lo tenemos más fácil [para ser una nación], porque tenemos una única lengua con la que ahora podemos escribir todo lo que se nos ocurra y también tenemos capacidad de hablarla simplemente con quererlo. Y si muchos de nosotros abjuramos de la lengua de Éber, y si muchos hijos de nuestro pueblo no saben ni tan solo leer¹⁰ hebreo, ¿de quién es la culpa? ¿Quién nos ha privado del conocimiento de esta lengua sino esta filosofía en sí misma? ¿O quizá solo quienes viven bajo un único gobierno, quienes viven en una sola tierra, se consideran una sola nación? Los griegos en Turquía y los búlgaros en Rumelia oriental, y los hebreos que se establecieron en Alejandría, Roma o Babilonia, ¿acaso dejaron de ser griegos, búlgaros o hebreos?

3.1. LA LENGUA HEBREA

Esta única referencia a la cuestión lingüística figura en su intento de definir a la nación para tratar de demostrar que los judíos (o hebreos) también son una. Concretamente, Ben-Yehudá niega que la unidad lingüística pueda ser un criterio para definir a una nación. Teniendo en cuenta que es considerado el gran arquitecto del despertar del hebreo puede parecer sorprendente, pero en el desarrollo teórico del artículo, que depende de pensadores liberales como Stuart Mill, defender lo contrario no sería posible.

En el mismo párrafo, en la línea 7, aparece la única mención directa al hebreo y a su posibilidad de volver a ser una lengua viva, dado que, aunque los judíos sean una nación pese a hablar lenguas distintas, la verdad es que tienen la potencialidad de hablar un solo idioma. Que esta afirmación aparezca justo después de mencionar estados donde en 1879

existía diglosia (Bélgica, EUA, Francia, Alemania, Suiza) transmite mejor la política lingüística que Ben-Yehudá imaginaba para el centro judío en la Tierra de Israel: cada comunidad mantendría su lengua en todos los ámbitos de uso, pero solo una, el hebreo, sería la oficial. Al fin y al cabo, la exposición a la lengua oficial durante el siglo XIX, sin televisión ni radio, era mínima, y las lenguas judías, en esta proyección, se mantendrían fuertes en lo oral. Esta idea no dista mucho de la propuesta por Herzl en *Der Judenstaat*, (1920, 63), que cada uno hablara su propia lengua, pero que una (el alemán para Herzl, y no el hebreo) fuera la oficial. El hebreo tenía esta potencialidad, por su gran producción escrita (y si corre peligro es por culpa de los ilustrados occidentales, asimilados). La idea de una revitalización del hebreo a gran escala como lengua propia del pueblo judío, el programa de su vida, no lo expone hasta septiembre de 1880, cuando defiende que el hebreo vuelva a ser una lengua natural en tres artículos, agrupados bajo el título «Bandera de la nacionalidad», publicados en *Ha-magid* (Mandel, 1987, págs. 41,40). Uno se pregunta si por influencia de la nueva política educativa de Francia, donde residía...

3.2. EL ASENTAMIENTO EN LA TIERRA DE ISRAEL

El doctor Philippon criticado por Ben-Yehudá es Ludwig Phlippson (1811-1889), un *maskil* occidental. Rabino reformista alemán, político, filólogo y literato, fundó y editor el *Allgemeine Zeitung des Judetums*, uno de los principales periódicos judíos. Su entrada en la Jewish Encyclopedia da fe de la talla de su figura. Se oponía a cualquier tentativa nacionalista judía y es un buen ejemplo de las consecuencias de la *Haskalá* en Europa occidental, especialmente en Alemania, donde el alemán había sustituido el hebreo como lengua literaria culta. Que «Una cuestión candente» fuera publicada en esta lengua en un periódico vienés se debe a que su editor, Smolenksin, provenía, como Ben-Yehudá, del imperio ruso.

En cualquier caso, según indica Patterson (1981, pág.11, n.7), Ben-Yehudá polemiza con su artículo del 11 de junio de 1878, «Die Wiederherstellung des jüdischen Staates», en el que cargaba contra la tentativa de restablecer un estado judío en Israel. De hecho, este fue el motivo

por el que «Una cuestión candente» había sido en *Ha-magid*, puesto que se le indicó a Ben-Yehudá que en su artículo se ocupaba de «sueños y exageraciones» (Ben-Yehudá, 1941, pág.23, n.10). Ya se ha comentado que a Smolenksin tampoco le entusiasmaba la propuesta.

Para comprender por qué este rechazo tan categórico es necesario indicar que esta propuesta era una reivindicación de los antisemitas húngaros, dirigidos por Győző Istóczy, quienes el 12 de julio de 1878 registraron una moción para forzar el imperio otomano a ceder Palestina al imperio austrohúngaro para deportar allí a los judíos (Qarni, 2004; Patai, 1996, pág. 347s). Tal planteamiento obedecía a la lógica de los nacionalismos esencialistas (2.1), que equiparaban nación y etnia. La idea estuvo asociada al antisemitismo hasta el s. XX: vale como muestra de ello el testimonio de Amos Oz en *Una historia de amor y de oscuridad* (Oz, 2002/2015, pág.13): «Allí, en el mundo, todas las paredes estaban cubiertas de frases difamatorias, «Judío, vete a Palestina», y nos fuimos a Palestina, y ahora el mundo nos grita: «Judío, sal de Palestina.»»

Es difícil saber hasta qué punto Ben-Yehudá era consciente de que compartía esta idea con Istóczy, quien, ciertamente, también había propuesto el exterminio de los judíos (Brustein, 2003, pág. 6). En cualquier caso, en el párrafo 18 sí se dan muestras de cierto conocimiento de la política húngara al citar a József Eötvös, poeta y teórico nacionalista de este país (1813-1871) que participó en la revuelta nacionalista liberal de 1848 y que, junto con Ferenc Deák, redactó la ley XVII de 1867 que garantizaba la emancipación de los judíos (Cartledge, 2011, pág. 258).

Sea como fuere, la sección quinta del artículo se abre con un claro «No es nueva, esta idea». Escribe Ben-Yehudá que el Talmud insta a emigrar a Palestina, a lo que se debe añadir que los jasidíes, que no querían tener ninguna relación con los *maskilim*, consideraban que Dios no se volvería a unir al ser humano hasta la reparación del mundo (*Tikún olam*), y que esta no llegaría hasta que el pueblo de Israel volviera a la Tierra de Israel (Varela, 1992, pág.23). De hecho, Ben-Yehudá remarca que el proceso de asentamiento, en verdad, ya ha empezado, y que la literatura debe contribuir instando a fundar nuevas sociedades encargadas de comprar tierras agrícolas para colonos judíos. En 1879 ya había varias iniciativas

europas de asentamiento en Palestina. Estaba la Alianza Israelita Universal, fundada en 1860 por Adolphe Crémieux para asegurar la educación y los derechos de los judíos de todo el mundo, que había establecido la primera colonia agrícola en Tierra Santa, Miqvé Yisrael (Elbogen, 1944, págs. 34s). Por otro lado, los británicos tenían interés en fortalecer Palestina, puente entre Europa, Asia y África, prácticamente despoblada, con judíos, tarea a la que se dedicó Lawrence Oliphant (Elbogen, 1944, pág. 253). Otro británico que también se involucró en el proyecto (y que es mencionado por Ben-Yehudá en el párrafo 33, en medio de alabanzas) es el filántropo Moses Montefiore (1784-1885), que trató de fortalecer las fundaciones económicas judías allí.

3.3. NOSOTROS, LOS HEBREOS...

A lo largo de todo el artículo, el pueblo judío es referido exclusivamente con el adjetivo *hebreo*, plenamente congruente con el enfoque de Ben-Yehudá, en plena consonancia con los nacionalismos europeos (orientales) del momento. Si la suya es una nación como las demás y los alzamientos nacionales del momento son sobre todo de índole liberal, la nueva nación judía se debe desligar completamente de la religión, esto es, del judaísmo, y reivindicar exclusivamente el nombre de las tribus bíblicas que se ha preservado en la lengua, el *hebreo*. Este proceso es paralelo al de los griegos, que hoy en día se hacen llamar *élines*, dado que después de la independencia en 1821 recuperaron este nombre de la edad antigua que pasó a significar simplemente *pagano* tras la consolidación del cristianismo. Aunque finalmente *judío* se preferirá como étnico (y posteriormente *israelí*), esta necesidad de romper enteramente con la religión (judaísmo) se mantiene como un bajo continuo en el pensamiento israelí a lo largo del siglo XX. En el Mandato Británico, entre los años treinta y cuarenta, aparece el movimiento de los Jóvenes Hebreos, cuyo exponente literario más famoso fue el poeta Yonatan Ratoš (1908-1981). Más conocido como *cananeísmo*, término en origen peyorativo, proponía que los jóvenes rompieran con la tradición judía, percibida como diaspórica, para enlazar con los tiempos anteriores al monoteísmo. Se articuló como un nacionalismo lingüístico (purismo extremo: en sus composiciones poéticas solo aparece léxico preexílico y

proveniente de inscripciones) y territorialmente expansionista al estilo fascista (Rabin, 1999).

3. CONCLUSIONES: UN ARTÍCULO PREMONITORIO

Como se ha expuesto, el sionismo en 1879 era más que minoritario⁵²⁰ entre los judíos ilustrados, pero se abrió una grieta en la oposición frontal a esta idea tras los grandes pogromos de 1881-1883 en el imperio ruso, perpetrados con la connivencia del estado. Esta es considerada la causa inmediata de la primera *aliyá*, puesto que la emigración a Palestina empezó a ser percibida como una posible solución al problema del encaje en Europa (Hertzberg, 1970, págs. 40-45). Ben-Yehudá, pues, se avanza dos años a los sucesos en Rusia, pero también casi diecisiete al *Der Judenstaat* de Teodor Herzl. En lo referente a su política lingüística, que acabará de articular en 1880 en los artículos citados, también será atrevido: en Jerusalén los religiosos (para los que la idea de un mesías o un Israel secular era inconcebible) querían mantener el hebreo relegado como lengua litúrgica y Herzl se mofará de su hebreo hablado⁵²¹. De hecho, Herzl tampoco tenía del todo claro que el estado judío se tuviera que instaurar en Israel, y barajaba la posibilidad de comprar tierras en Uganda o Argentina (Hertzberg, 1970, pág. 203; Herzl, 1920, págs. 24-25).

En cambio, según Ben-Yehudá, por lo menos desde 1879, a sus veintiún años, este estado debía estar en Palestina. Y, a pesar de que en «Una cuestión candente» no se refiere al despertar total del hebreo y que el uso de *hebreo* como étnico no haya triunfado, es evidente que, a grandes rasgos, trazó el camino que iba a transitar el sionismo durante el siglo XX con mucha más claridad en los objetivos que Herzl en un inicio.

⁷Ben-Yehudá tenía antecesores que han pasado desapercibidos y que quizá desconocía: Alkalai, Kalischer y Hess (Hertzberg, 1970, pág. 32). Aunque los dos primeros se justifican más partiendo cuestiones espirituales y religiosas, al fin y al cabo, teorizan un tipo de nacionalismo.

⁸Como lo ejemplifica la famosa cita de *Der Judenstaat* «Wir können doch nicht Hebräisch miteinander reden. Wer von uns weiss genug Hebräisch, um in dieser Sprache ein Bahnillet zu verlangen? Das gibt es nicht» (Herzl, 1920, 63).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEN-YEHUDÁ, E. (1941). *Kol Kitvé Eliezer Ben-Yehuda* [Obras completas de Eliézer Ben-Yehudá]. Recuperado de: <https://cutt.ly/kjIObQF>
- BRUSTEIN, W. I. (2003). *Roots of Hate: Anti-Semitism in Europe Before the Holocaust*. Cambridge University Press.
- CARTLEDGE, B. (2011). *The Will to Survive: A History of Hungary*. Columbia University Press.
- EBERHARD, D. M., SIMONS, G. F., & FENNING, C. D. (2019). Language Status. *Ethnologue: Languages of the World*. Recuperado de: <https://cutt.ly/WjImNi5>
- ELBOGEN, I. (1944). *A Century of Jewish Life*. The Jewish Publication Society of America.
- HERTZBERG, A. (1970). *The Zionist idea: a historical analysis and reader*. Atheneum.
- FERRAN I BAÑOS, R. (2021). «Una qüestió candent» d'Eliézer Ben-Yehudà. Estudi, traducció anotada i comentari, *Tamid*, 16. [En prensa]
- HERZL, T. (1920). *Der Judenstaat*. Jüdischer Verlag.
- JUNIOR JUDAICA, ENCYCLOPEDIA JUDAICA FOR YOUTH; R. ELIEZER BEN YEHUDA. (2005, mayo 2). *Ben-Yehuda Eliezer | The Jewish Agency for Israel*. Recuperado de: <https://cutt.ly/hjIO6bW>
- MANDEL, G. (1987). Sheelah Nikhbadah and the Revival of Hebrew. En S. Morag (Ed.), *Studies on Contemporary Hebrew. A Selection of Readings*, 42–46. Academon Press.
- OZ, A. (2015). *Una historia de amor y oscuridad* (R. García Lozano, trad.). Siruela (Publicada originalmente en 2002).
- PATAL, R. (1996). *The Jews of Hungary: History, Culture, Psychology*. Wayne State University Press.
- PATTERSON, D. (1981). Eliezer Ben-Yehuda, A Weighty Question. En E. Silberschlag (Ed.), *Eliezer Ben-Yehuda. A Symposium in Oxford*, 1–12. The Oxford Centre for Postgraduate Hebrew Studies.
- QARNI, Y. (2004, 23 de abril). Nikbadâ, Nikbadâ me'od [De peso, de mucho peso]. *Kav Ha-Mašvé* Recuperado de <https://cutt.ly/XjIP8L2>

- RABIN, E. (1999). "Hebrew" culture: the shared foundations of Ratosh' ideology and poetry. *Modern Judaism*, 19, 112–132.
- ROUDINESCO, É. (2004). À propos d'une lettre inédite de Freud sur le sionisme et la question des lieux saints. *Cliniques Méditerranéennes*, 2(70), 5–17 Recuperado de <https://cutt.ly/IjIP7uV>
- SÁENZ BADILLOS, Á. (1988). *Historia de la lengua hebrea*. AUSA.
- SCHÖKEL, L. A. (1994). *Diccionario bíblico hebreo-español*. Trotta.
- VARELA, M. E. (1992). *Historia de la Literatura Hebrea Contemporánea*. Mirador.

LENGUAJE Y EMOCIÓN: ESTUDIO BASADO EN CORPUS DE FOROS DE DEBATE SOBRE SALUD MENTAL⁵²²

ANTONIO JESÚS LÁINEZ RAMOS-BOSSINI
Hospital Universitario Virgen de las Nieves
Universidad de Granada, España

MARIBEL TERCEDOR SÁNCHEZ
Universidad de Granada, España

RESUMEN

La comunicación de las emociones ha adquirido un gran protagonismo y los foros en línea y otras redes sociales constituyen un medio idóneo para estudiar el uso espontáneo de lenguaje emocional. En el ámbito de la salud mental, cada vez son más las personas que acuden a estas fuentes para hablar sobre sus inquietudes y buscar información y ayuda. Sin embargo, los estudios que abordan el uso del lenguaje emocional en estos medios son aún escasos. En este trabajo abordamos la expresión de emociones por parte de los usuarios de foros de salud mental, comparándola con foros genéricos. Se compiló un corpus de foros de especialidades relacionadas con la salud mental (corpus SalMen, 1.337.797 palabras) y otro corpus de temas genéricos (corpus Control, 743.632 palabras) mediante la herramienta Scrapy. A continuación se generó una lista de 100 lemas de emoción con valencia positiva y negativa. Se realizó un análisis contrastivo basado en la frecuencia de uso y las ratios de tasas de lemas de emociones positivas y negativas. Además, se realizaron análisis contrastivos centrados en la prosodia semántica del verbo sentir y los adjetivos asociados. El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS v. 23.0 para Windows y los análisis cualitativos con la herramienta SketchEngine.

Los resultados obtenidos muestran una mayor frecuencia global de emociones en el corpus SalMen (tasa de lemas totales: 7036,36 vs 2249,77), con un predominio de emociones negativas (tasa de lemas: 4334,00 en SalMen vs 574,21 en Control). La prosodia semántica del verbo sentir también refleja esta tendencia, con una frecuencia normalizada de uso de dicho verbo y sus formas derivadas de 1466,44 (SalMen) vs

⁵²² Este capítulo parte del Proyecto: A-HUM131-UGR18. IP: Maribel Tercedor Sánchez y Clara Inés López Rodríguez. Título del proyecto: Caracterización léxico-semántica de emociones en comunicación multimodal sobre salud. Entidad Financiadora: fondos FEDER-RETOS (2020-2021).

181,54 (Control), siendo mayor para los adjetivos que denotan una prosodia semántica positiva en el corpus Control (87,85 vs 71,33) y menor para los adjetivos negativos en SalMen (21,51 vs 4,03). Las distribuciones de lemas en ambos corpus difieren significativamente ($p < 0,001$). Todo ello indica que los usuarios aprovechan las ventajas de estos medios para comunicar problemas e inquietudes relacionadas con la salud mental, lo que impregna su lenguaje de una carga emocional significativa. Es necesario profundizar en la expresión de emociones en estos medios y valorar su potencial como herramientas para la educación en salud.

En conclusión, el discurso de los participantes en los foros de salud mental posee rasgos léxico-semánticos genuinos de expresión emocional. Esto podría aprovecharse para comprender mejor las necesidades de estos usuarios. No obstante, es preciso realizar estudios más específicos para analizar en profundidad el lenguaje emocional en los foros en línea. Por último, nuestro abordaje supone una contribución metodológica a la investigación lingüística de las emociones en español que debe ser validada en estudios futuros.

PALABRAS CLAVE

Medios en línea, foros de debate, emociones, prosodia semántica, salud mental.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es uno de los pilares fundamentales de la relación médico-paciente y ha adquirido un protagonismo creciente, suscitado en gran medida por la transición de un modelo biomédico hacia un modelo biopsicosocial o centrado en el paciente (Borrell i Carrió, 2002). En los últimos años, a este nuevo paradigma se ha sumado el auge de Internet y el enorme desarrollo de las redes sociales y plataformas multimodales (*Facebook, Twitter, Youtube, etc.*) que han cambiado la forma en que nos comunicamos y percibimos el mundo (Regueira, Alonso-Ferreiro & Da-Vila, 2020) y, en particular, han contribuido a la alfabetización en salud, hasta el punto de haberse convertido en un recurso primario para muchos pacientes (Ifitikhar & Abaalkhail, 2017, p. 2). En el seno de las nuevas formas de comunicación, surge una interacción específica entre iguales que, por lo general, carecen de formación reglada en medicina, pero muestran un gran interés por la misma (Mapelli, 2015, p. 137), pero también por expresarse de manera espontánea sobre aquello que les preocupa. En efecto, el estudio de redes sociales como los foros en línea

sobre temas médicos revela que el interés de muchos usuarios no se limita a la búsqueda de información sobre enfermedades y tratamientos, sino que se persigue obtener apoyo emocional y social (Smailhodzic et al., 2016, pp. 7-8), trascendiendo así lo puramente médico, para compartir una vivencia en primera persona, hallar consuelo o, sencillamente, desahogarse. En este marco, el estudio de la expresión de emociones adquiere un papel esencial, pues puede reflejar desde incertidumbre o ansiedad por la enfermedad hasta preocupaciones cotidianas, problemas sociales o cuestiones existenciales (Zimmermann et al., 2011).

En el ámbito de la salud mental, cada vez son más las personas que acuden a las redes sociales para hablar sobre sus inquietudes y buscar información y ayuda (Naslund et al., 2016, p. 114). Las comunidades en línea como medio asíncrono de comunicación han demostrado mejorar el bienestar de los pacientes, por ejemplo, disminuyendo los pensamientos suicidas, gracias a la información y al apoyo emocional en distintas manifestaciones, tales como la empatía, el agradecimiento, el consejo, etc. (De Choudhury & Kiciman, 2017). Sin embargo, algunos estudios sugieren que los mensajes de apoyo producen pocas mejoras en la salud física y emocional de los pacientes con trastorno de la salud mental, lo que se ha justificado por la baja especificidad del trato personal derivada del anonimato, así como por la falta de elementos no verbales propios del trato cara a cara, entre otros aspectos (Liu et al., 2017, p. 3). Esta aparente contradicción puede explicarse por diversos factores, entre los que cabe destacar la heterogeneidad de usuarios, con sus conductas y necesidades concretas, y las características y diseños metodológicos de las investigaciones sobre el tema.

La aproximación al estudio de la comunicación en línea de los pacientes puede realizarse desde distintos abordajes metodológicos. Por ejemplo, se ha analizado el empleo de terminología médica mediante el estudio de términos introducidos en buscadores (Smith, Stavri & Chapman, 2002), encuestas en línea (Tour et al., 2014) y abordajes desde la lingüística de corpus (Tercedor Sánchez & Láinez Ramos-Bossini, 2017, 2020). Esta última permite estudiar diversos aspectos comunicativos al combinar las ventajas del análisis cuantitativo con la descripción cualitativa de los fenómenos de mayor interés.

Las preguntas de investigación que subyacen al presente estudio son las siguientes:

1. ¿Difiere la expresión de emociones en foros sobre Salud Mental y en foros genéricos en términos cuantitativos? En caso de que así sea, ¿existen diferencias significativas en la cantidad de emociones positivas y negativas utilizadas en esta comunicación?
2. ¿Qué información aporta el estudio de la prosodia semántica del verbo sentir en la caracterización de las emociones?

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. OBTENCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CORPUS

Con el fin de estudiar la comunicación entre usuarios de foros, se compilaron dos corpus con un total de 2.075.423 palabras a partir de la extracción de los mensajes de varios temas de debate alojados en un foro en línea sobre medicina (www.portalesmedicos.com). El contenido se extrajo mediante la herramienta *Scrapy*[®], un programa de código abierto que permite extraer datos específicos de páginas web, y fue sometido a varios filtrados posteriores para eliminar contenido redundante y ruido.

El primer corpus, SalMen, contiene mensajes de los temas “Psiquiatría”, “Psicología” y “Sexología” del foro. Dichos temas se eligieron por la afinidad de contenido. El segundo corpus, «Control», está compuesto por temas «no médicos» (animales, economía, ocio, etc.) del mismo foro. Los criterios de selección y el método de extracción son los descritos en Tercedor Sánchez y Láinez Ramos-Bossini (2017). Resumidamente, se utilizó el motor de búsqueda Google para seleccionar un foro temático, priorizándose aspectos como la pluralidad de emisores, el acceso libre al foro y la supervisión de los mensajes. El contenido de los corpus (tabla 1) es similar al de dicho estudio, actualizado y con una segunda capa de depurado manual para eliminar mensajes redundantes que no fueron detectados previamente.

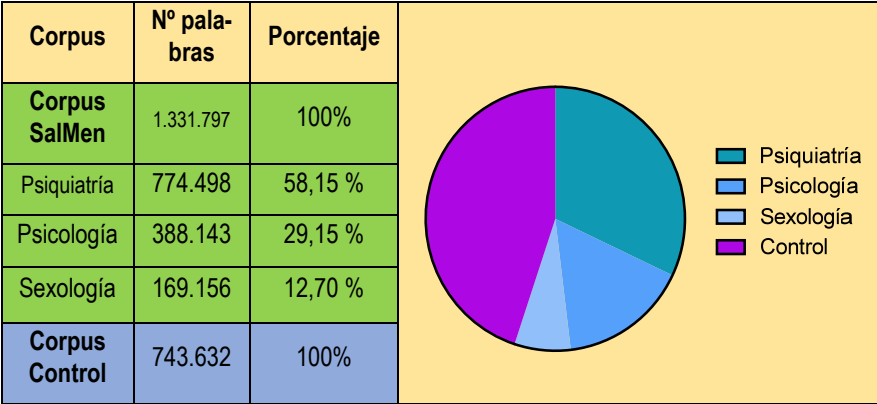


Tabla 1. Composición de los corpus utilizados en el análisis.

2.2. EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN LOS CORPUS

Dada la controversia existente en la literatura a la hora de delimitar las categorías de emoción objetivamente (cf. Cowen & Keltner, 2017, pp. E7900-E7901), el criterio principal para la selección y clasificación de lemas de emociones fue la valencia hedónica, que cuenta con una consolidada tradición en el terreno de la psicología como factor central del significado de las emociones (Morris, 1958; Barrett & Bliss-Moreau, 2009, p. 4). La valencia hedónica puede definirse de manera intuitiva como un juicio subjetivo que describe la agradabilidad de un estímulo (Stadthagen-Gonzalez et al., 2017).

En este sentido, existen diversas traducciones al español de cuestionarios y escalas sobre emociones, destacando la «Escala de Afecto Positivo y Negativo» (Positive And Negative Affect Schedule, PANAS) (Watson et al., 1988; Watson y Clark, 1999), que ha sido adaptada y validada al español en distintos países, entre los que se incluye España (Sandín et al., 1999; López-Gómez et al., 2015), Argentina (Medrano et al., 2015), México (Robles & Páez, 2003) o Costa Rica (Blanco et al., 2014). Sin embargo, cuando nos planteamos utilizar alguna de las traducciones disponibles, observamos diferencias léxicas importantes entre las distintas versiones, pues menos de la mitad de los ítems han sido traducidos de la misma manera (tabla 2). Ello implica problemas de validez cruzada debido a la influencia del lenguaje y la cultura en la emoción (Cowen &

Keltner, 2017, p. 7901). Además, el número de emociones (20 en total) nos resultó insuficiente para obtener información relevante, lo que se dedujo de algunas pruebas piloto (datos no mostrados).

País	EEUU	España	España	México	Costa Rica	Argentina
Autor	Watson, Clark & Tellegen, 1988	Sandín et al., 1999	López-Gómez, Hervás & Vázquez, 2015	Robles & Páez, 2003	Blanco et al., 2014	Medrano et al., 2015
Ítem 1	<i>Interested</i>	Interés	Interesado/a por las cosas	Motivado	Interesado	Interesado
Ítem 2	<i>Distressed</i>	Tensión	Angustiado/a	Molesto (a disgusto)	Dispuesto	Afligido
Ítem 3	<i>Excited</i>	Animación	Ilusionado/a o Emocionado/a	Emocionado	Animado	Excitado
Ítem 4	<i>Upset</i>	Disgusto	Afectado/a	De malas	Disgustado /Enfadado	Disgustado
Ítem 5	<i>Strong</i>	Energía	Fuerte	Firme	Enérgico	Fuerte
Ítem 6	<i>Guilty</i>	Culpa	Culpable	Culpable	Culpable	Culpable
Ítem 7	<i>Scared</i>	Susto	Asustado/a	Temeroso	Temeroso	Asustado
Ítem 8	<i>Hostile</i>	Enojo	Agresivo/a	Agresivo	Enojado	Hostil
Ítem 9	<i>Enthusiastic</i>	Entusiasmo	Entusiasmado/a	Entusiasmado	Entusiasmado	Entusiasmado
Ítem 10	<i>Proud</i>	Orgullo	Satisfecho/a consigo mismo/a	Estar orgulloso	Orgulloso	Orgulloso
Ítem 11	<i>Irritable</i>	Irritación	Irritable	Irritable	Irritado	Irritable
Ítem 12	<i>Alert</i>	Disposición	Despierto/a	Alerta	Tenso	Alerta
Ítem 13	<i>Ashamed</i>	Vergüenza	Avergonzado/a	Avergonzado	Avergonzado	Avergonzado
Ítem 14	<i>Inspired</i>	Inspiración	Inspirado/a	Inspirado	Inspirado	Inspirado
Ítem 15	<i>Nervous</i>	Nerviosismo	Nervioso/a	Nervioso	Nervioso	Nervioso
Ítem 16	<i>Determined</i>	Decisión	Decidido/a	Decidido	Decidido	Decidido
Ítem 17	<i>Attentive</i>	Atención	Concentrado/a	Estar atento	Atento	Atento

Ítem 18	<i>Jittery</i>	Intranquilidad	Agitado/a	Inquieto	Intranquilo	Intranquilo
Ítem 19	Active	Actividad	Activo/a	Activo	Activo	Activo
Ítem 20	<i>Afraid</i>	Temor	Miedoso/a	Inseguro	Asustado	Temeroso

Tabla 2. Traducciones validadas de la escala PANAS al español. En negrita se resaltan los ítems traducidos uniformemente en las distintas versiones.

Dadas las limitaciones señaladas, seleccionamos una lista de 100 lemas de emociones basándonos en el modelo cromático propuesto por Díaz y Flores (2001). A partir de la lista original presente en dicho modelo (328 términos), eliminamos palabras ambiguas o de registro formal, características indeseables para nuestro estudio. Posteriormente, clasificamos los lemas de emociones en función de si eran positivas, negativas o neutras, descartando estas últimas, obteniendo así 123 palabras de emociones negativas y 70 positivas. Finalmente, con el fin de que las listas fuesen homogéneas cuantitativamente y las palabras estuviesen refrendadas por un criterio de frecuencia de uso, se contrastaron estas listas con el corpus de español EsTenTen de *SketchEngine*[®] (Kilgarriff et al., 2004) y se seleccionaron los 50 lemas de emociones positivas y negativas más frecuentes (tabla 3).

Emociones positivas		Emociones negativas	
Adoración	Esperanza	Agitación	Furia
Afecto	Euforia	Agonía	Incertidumbre
Alborozo	Éxito	Agotamiento	Indignación
Alegría	Fe	Alarma	Inseguridad
Alivio	Felicidad	Amargura	Ira
Amistad	Fortaleza	Ansiedad	Lástima
Amor	Gozo	Asco	Malestar
Anhelos	Gusto	Cansancio	Melancolía
Aprecio	Honra	Celos	Miedo
Armonía	Júbilo	Colapso	Molestia
Bienestar	Misericordia	Cólera	Odio
Calma	Paciencia	Confusión	Pánico

Cariño	Paz	Crueldad	Pereza
Certeza	Piedad	Culpa	Preocupación
Clemencia	Placer	Debilidad	Rabia
Compasión	Plenitud	Decepción	Rechazo
Confianza	Relajación	Depresión	Soberbia
Consuelo	Satisfacción	Desconfianza	Soledad
Contento	Seguridad	Desconsuelo	Sufrimiento
Deseo	Serenidad	Desdicha	Temor
Dignidad	Simpatía	Desesperación	Tensión
Diligencia	Ternura	Envidia	Terror
Diversión	Tranquilidad	Fatiga	Tristeza
Energía	Triunfo	Fracaso	Venganza
Entusiasmo	Valor	Frustración	Vergüenza

Tabla 3: Lista de emociones positivas y negativas utilizada.

2.3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE FRECUENCIAS DE LEMAS DE EMOCIONES

La lista de emociones obtenida fue contrastada con los dos corpus para comparar la distribución de frecuencias de emoción en los mismos. Para ello se utilizó el programa *SketchEngine*[®] (Kilgarriff et al., 2004, 2014), que permite obtener las coincidencias de una lista de términos en un corpus dado haciendo uso de «listas blancas» (*whitelists*) a través de la opción «lista de palabras» (*wordlist*).

A partir del número de coincidencias y del total de palabras en cada corpus se obtuvo la tasa de lemas de emociones totales, positivas y negativas por millón de palabras así como las ratios respectivas utilizando el corpus SalMen como numerador y el corpus Control como denominador. Análogamente, se compararon las tasas de cada lema de emoción y las respectivas ratios entre ambos corpus.

2.4. ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DEL VERBO SENTIR: FRECUENCIA DE USO Y PROSODIA SEMÁNTICA

Desde una perspectiva pragmática, centramos nuestro interés en el análisis del verbo sentir(se), que constituye el elemento más natural para expresar el estado de ánimo en la lengua española (Fernández Jaén, 2016, p. 223). En nuestros corpus abordamos el estudio de este verbo a través de su frecuencia de uso y, dado su carácter polisémico y multimodal (Jansegers, 2015; Fernández Jaén, 2016), también analizamos su prosodia semántica con el fin de evaluar si existe afinidad por emociones positivas o negativas. La prosodia semántica se define como el valor actitudinal positivo o negativo atribuible a unidades léxicas aparentemente neutras, de acuerdo con su comportamiento colocacional (Louw, 1993, p. 153), y puede ser analizada mediante métodos de la lingüística de corpus (Louw & Chateau, 2010).

El análisis cuantitativo se realizó mediante la opción *word sketches* de *SketchEngine*[®], con la cual se obtuvieron los adjetivos que acompañan al verbo sentir en su forma reflexiva y sus frecuencias. Dichos adjetivos fueron clasificados de manera independiente por los dos autores en función de su valencia hedónica, computándose las coincidencias y descartándose aquellas donde al menos un autor hubiese etiquetado el adjetivo como «ambiguo». Una vez recabados los datos, se calculó la sumatoria de frecuencias del total de adjetivos en función de la prosodia y se normalizó de acuerdo con el tamaño de cada corpus.

El análisis cualitativo se llevó a cabo a través de la opción «concordancias» (*concordances*) de *SketchEngine*[®], que permite visualizar líneas con el contexto donde aparece la unidad léxica objeto de búsqueda. Se examinaron las concordancias en ambos corpus con el fin de esbozar las tendencias generales de la prosodia semántica del verbo sentir(se) y las desviaciones respecto a los patrones más típicos.

2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El modelo de distribución de palabras se ajustó a una distribución de Poisson. Las comparaciones entre grupos se realizaron mediante una prueba exacta de Fischer ($p < 0,05$). Se calcularon los intervalos de

confianza al 95% para las variables analizadas. El análisis estadístico y la representación gráfica de los datos obtenidos se llevaron a cabo mediante los programas *IBM SPSS statistics*® versión 23 y *GraphPad Prism*® versión 6 para Windows.

3. RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DE LEMAS DE EMOCIONES EN LOS CORPUS

La frecuencia con que los usuarios del corpus SalMen utilizaron un lema de emoción (positiva o negativa) fue 9371 que, con respecto al total de palabras de dicho corpus (1.331.797), supone una tasa de 7036,36 lemas por millón de palabras. Análogamente, la frecuencia de lemas de emoción en el corpus Control fue de 1673 que, con respecto al total de palabras de dicho corpus (743.626), supone una tasa de 2249,77 lemas por millón de palabras. Ajustado el modelo de Poisson para el número total de palabras obtuvimos que la tasa de lemas de emoción por millón de palabras es 3,13 veces superior en el corpus SalMen respecto al corpus Control (intervalo de confianza al 95%: 2,97 a 3,29). Estos datos se muestran en la tabla 4.

	Corpus SalMen	Corpus Control
Frecuencia lemas emociones totales	9371	1673
Frecuencia lemas emoción positiva	3599	1246
Frecuencia lemas emoción negativa	5772	427
Tasa lemas totales	7036,36	2249,77
Tasa lemas emoción positiva	2702,36	1675,56
Tasa lemas emoción negativa	4334,00	574,21
Ratio tasas emoción positiva/negativa*	0,62 (0,60; 0,65)	2,92 (2,60; 3,24)
Ratio tasas emociones totales (IC95%)**	3,13 (2,97;3,29)	
Ratio tasas emoción + (IC95%)**	1,61 (1,51;1,72)	
Ratio tasas emoción - (IC95%)**	7,55 (6,81;8,29)	

Tabla 4. Frecuencias, tasas y ratios de tasas de los lemas de emoción de los corpus. *Lemas de emociones positivas en el numerador. **Corpus SalMen en el numerador.

3.2. ANÁLISIS DE LA PROSODIA SEMÁNTICA DEL VERBO SENTIR

3.2.1 Análisis cuantitativo de la prosodia semántica del verbo sentir

Los adjetivos encontrados en el análisis de la prosodia semántica del verbo sentir muestran su prosodia mayoritariamente negativa en el caso del corpus SalMen y se muestran en el diagrama de la figura 3.

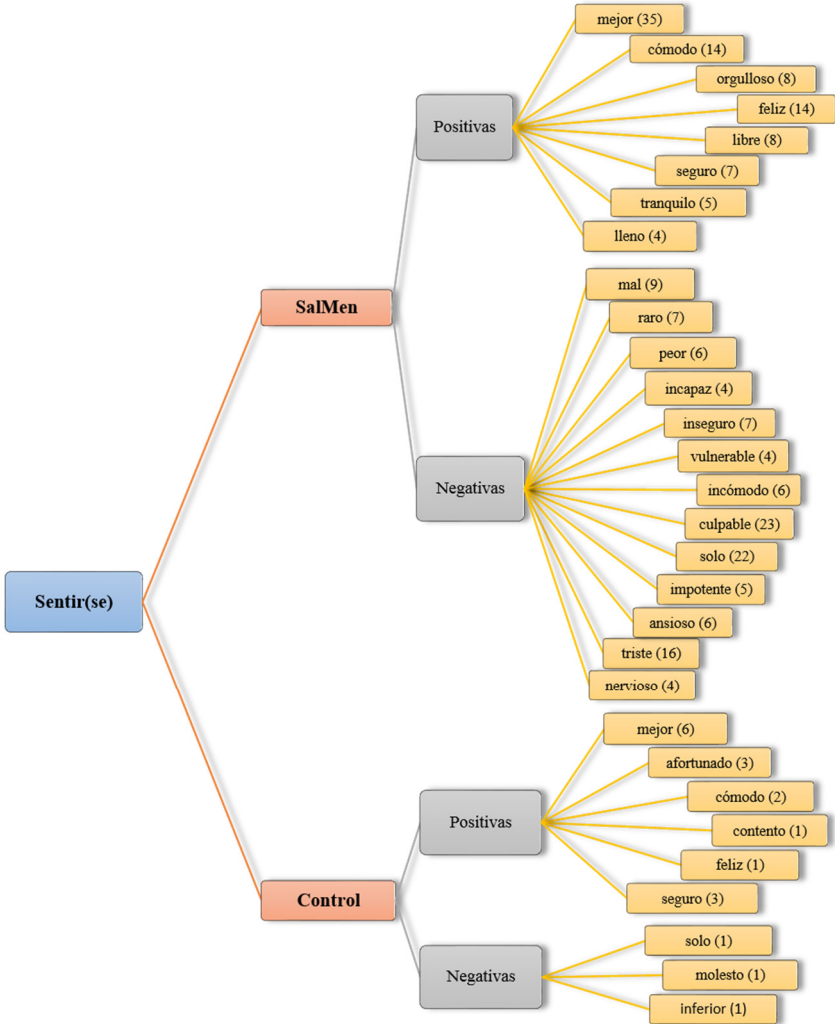


Figura 3. Adjetivos hallados en el análisis de la prosodia semántica del verbo sentir(se) en ambos corpus. Se indica la frecuencia absoluta entre paréntesis.

El análisis cuantitativo del verbo sentir(se) y sus formas derivadas mostró una frecuencia normalizada de 1466,44 y 181,54 ocurrencias por millón de palabras en el corpus SalMen y Control, respectivamente. La frecuencia normalizada por millón de palabras de los adjetivos asociados al verbo sentir con prosodia semántica positiva y negativa fue de 71,33 y 87,85 en el corpus SalMen y de 21,51 y 4,03 en el corpus Control, respectivamente. La comparación de las distribuciones en ambos corpus mediante el test exacto de Fisher fue estadísticamente significativa ($p < 0,001$). En la figura 4 se ilustran estos hallazgos.

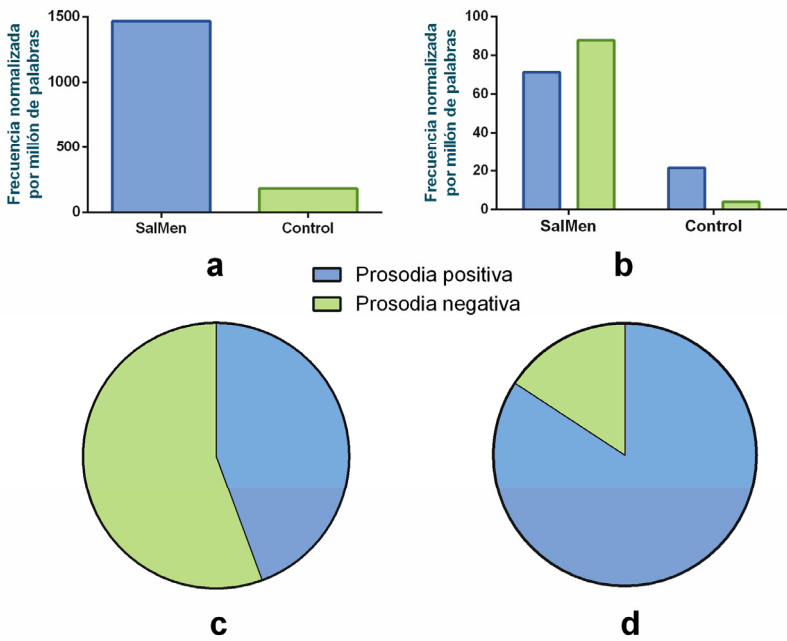


Figura 4. (a) Frecuencia normalizada del verbo sentir(se) en el corpus SalMen y Control (test exacto de Fisher: $p < 0,001$); (b) distribución de las frecuencias normalizadas de la prosodia negativa y positiva en ambos corpus (test exacto de Fisher: $p < 0,001$). Estas frecuencias se representan mediante diagramas de sectores para el corpus SalMen (c) y Control (d).

3.2.2 Análisis cualitativo de la prosodia semántica del verbo sentir

En las figuras 5 y 6 se presentan dos muestras aleatorias de 10 concordancias, resaltando el adjetivo que conforma el núcleo del complemento predicativo que acompaña al verbo sentir en cada caso.

Prosodia semántica del verbo sentir(se) (Control)

acaba de volver de Londres y se	siente	muy <i>solo</i> . Sus mejores amigos están
los calzoncillos, a parte me	sentía	<i>molesto</i> cuando llevaba mucho
Comienza a	sentirte	<i>mejor</i> . Consulta en calle
por eso nada mas tengo que	sentirme	<i>afortunada</i> y darle gracias a la
no deseo cirugia pero deseo	sentirme	<i>mejor</i> que me garantiza? DESEO
lo que necesita para	sentirse	<i>mejor</i> . Si no lo dice, ¿cómo
además tenia vitiligo como que me	sentía	muy <i>inferior</i> ya que sus papás
leyes de copyright . Haga	sentir	<i>cómodos</i> a los diseñadores
esto es así porque necesitáis	sentiros	más <i>vivos</i> . * O bien porque
a las preguntas y te hace	sentir	muy <i>segura</i> . Te devuelve la

Figura 5. Concordancias del verbo “sentirse” en el corpus Control.

Prosodia semántica del verbo sentir(se) (SalMen)

se oculte en el seno de la familia, y	sentíos	siempre <i>orgullosos</i> unos de otros.
momentos de mi vida,y lo peor es	sentirte	<i>sola</i> sin haber hecho nada,solo una
en gente de tu edad. Pero no debes	sentirte	<i>culpable</i> por estar enferma.
la propia. Me da la impresión que se	siente	<i>merecedor</i> de todo beneficio sin
de que volveria a salir mal. se	siente	tan <i>culpable</i> que dice que no podria
A partir de ahí, que me empece a	sentir	muy <i>raro</i> y comence a pensar que tenia
A mi me ayudó muchísimo, te hace	sentir	muy <i>cómodo</i> y notas mejoría desde las
tenemos mil maneras de evadirnos y	sentirnos	<i>mejor</i> . En tu caso, te recomiendo
no nos apresuremos a estar bien y	sintámonos	<i>libres</i> de expresar nuestras
a su pregunta... La verdad uno se	siente	más <i>tranquilo</i> al saber que no soy el

Figura 6. Concordancias del verbo “sentirse” en el corpus SalMen.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran una distribución asimétrica en el uso de emociones en el corpus SalMen frente al corpus Control, en la línea

de un estudio previo (Tercedor Sánchez & Láinez Ramos-Bossini, 2017). Esto se puede deber, en primer lugar, a que varios trastornos presentan una vinculación intrínseca con las emociones, especialmente las que se incluyen en el grupo de los trastornos del estado de ánimo o afectivos, como la depresión o el trastorno bipolar. Sin embargo, del análisis cualitativo de los mensajes se desprenden razones de índole comunicativa, pues la motivación principal de los participantes está relacionada con la obtención de información y la expresión de los problemas e inquietudes que no pueden compartir a través de otros canales en los que el anonimato no está garantizado.

Un ejemplo paradigmático lo encontramos en los mensajes de usuarios que muestran preocupaciones asociadas a situaciones de adicción y abuso (trastornos relacionados con sustancias), siendo este un factor común entre los usuarios de los tres temas de salud mental que conforman el corpus SalMen. En efecto, en el examen cualitativo del foro hemos encontrado un número elevado de usuarios que abusan de drogas como la cocaína (véanse ejemplos 1 y 2), el alcohol (ejemplos 3 y 4) o los psicofármacos (ejemplos 5 y 6), sobre todo en el foro de psiquiatría. Por su parte, en los foros de Sexología y Psicología, encontramos una variada casuística donde, además de las anteriores conductas, muchos pacientes manifiestan ser adictos a la pornografía, al sexo, al juego, etc. En este contexto, otros usuarios intervienen para ofrecer su experiencia, dar consejos sobre cómo buscar ayuda profesional, recomendar hábitos saludables o, sencillamente, animarles; es decir, ofrecen un importante apoyo social, tal y como han encontrado otros estudios (Macleán et al., 2015, p. 1520). Además, destaca el papel de familiares y personas cercanas a pacientes con adicciones que utilizan el foro para buscar apoyo y desahogarse (véanse ejemplos 7 y 8), lo que pone de relieve el impacto de estos trastornos en los allegados y la utilidad que pueden ofrecer los foros de debate para afrontar la enfermedad tanto en primera persona como desde el entorno social del paciente:

(1) Hola! Mira, yo he consumido cocaína durante 2 largos años y las dosis fueron aumentando cada vez más (...) Luego de eso me dio ansiedad. Hace 2 meses que estoy con tratamiento semanal y la verdad me va cada vez mejor. Incluso

conseguí otro trabajo! Ánimo y a no perder las esperanzas. PD: Yo creia ser adicto y tener ansiedad, pero la verdad es que es x algo del pasado me comento la psicologa. Solo que con la droga yo tapaba lo emocional. Un abrazo!

(2) hola es la primera vez que escribo en este foro... tengo mucho miedo hoy me he dado cuenta que estoy enganchadísima a la cocaína y no sé cómo salir de este gran problema. necesito ayuda...

(3) Siento decirte esto, eres una gran adicta. Te leo y me veo. Llevo tres meses sin consumir con ayuda terapéutica tras dos años de consumo diario de alcohol. Te aconsejo busques ayuda.

(4) estoy enganchado al alcohol, llevo muchos años desesperado, os escribo gracias a que me he quitado el tembleque con dos litros de don Simon, ¿qué hago?, qué puedo hacer, soy de Barcelona y en fin lo he perdido todo.

(5) yo también llevo más de tres años tomándolo, me han estado bajando la dosis, pero siempre a la hora de quitármelo del todo me da mucha ansiedad, y tengo que volver. No sé si es psicológico pero estoy preocupado, tampoco sé si es bueno estar tantos años enganchado a estas pastillas, algún consejo?? gracias.

(6) Mi miedo viene de que el Tranxilium en un principio pareció que me estaba ayudando, pero cuando se agravaron un poco mis circunstancias, me he convertido simplemente en un adicto a él (...) Estoy seguro que me puede ayudar en mi proceso, pero tengo miedo de que sea otro estancamiento, que de repente me vea que he pasado de tener una vida normal, a estar deprimido, a estar deprimido y enganchado a una pastilla, y estar deprimido enganchado a dos pastillas. Por favor necesito consejo. Gracias.

(7) estoy empezando con un chico que me ha sido sincero y me dijo que hace 5 años tomo bastante cannabis y alcohol y que llego a oír voces, por eso esta en manos de un psicólogo y tomando una pastilla de cipresa al día (...) esto tiene cura? que efectos secundarios pueden derivar de su enfermedad? algún día podrá tener un comportamiento normal? espero que me ayudeis me urge muxo alguna respuesta muchas gracias.

(8) Hola, me dirijo a vosotros para pedirlos SOS, mi marido está enganchado a las benzodiacepinas, ha estado en dos centros pero no lo ha conseguido, ahora estamos intentando hacerlo en casa, pero está pasando algo que me está asustando mucho (...) necesito que me digáis si es normal lo que le está pasando si son efectos normales al bajar la medicación (...) un saludo

Por lo tanto, la abundancia de emociones encontrada en el foro SalMen se puede explicar a través del papel que cumplen las propias redes sociales como medio donde los usuarios comparten información y obtienen apoyo emocional (Smailhodzic et al., 2016, p. 12). Ello conlleva grandes beneficios, especialmente en el ámbito de la salud mental, donde el anonimato ofrece una contrapartida al estigma social e internalizado (Livingston & Boyd, 2010, p. 2151). Este anonimato propio de los foros de debate ha llevado a algunos autores a describir estos medios como un «refugio seguro» (*safe haven*) para los pacientes (Sharma & De Choudhury, 2018) en el que expresan libremente sus preocupaciones e inquietudes. Esta expresión libre permite canalizar el desahogo emocional que conlleva compartir con otros los problemas y dificultades (Mappelli, 2015, p. 142), por lo que existe una importante carga afectiva (ejemplos 9 al 11):

(9) Hola, no sé con quien hablar y necesito hacerlo, contar lo que me está pasando porque no sé que hacer, estoy muy agobiada y psicológicamente desanimada.

(10) la vida no necesariamente es así. porfa ayúdame. no tengo con quien desahogarme, y me siento sola. pienso solo en no estar sola y en salir de mi tristeza... eso de la hipnosis quizás me pueda ayudar.

(11) me siento vacío por dentro, no tengo con quien desahogarme, a quien abrazar, con quien sentirme apoyado, sé que a fin de mes me voy del trabajo y de ahí que me hago?

Hasta aquí hemos tratado las razones que explicarían la mayor frecuencia de emociones totales hallada en el corpus SalMen. Sin embargo, nuestros resultados ponen de manifiesto, además, un predominio de emociones negativas en el corpus SalMen, al contrario de lo que ocurre en el corpus Control. Este hallazgo se puede explicar por el prototipo de los usuarios en cada foro y la finalidad que persiguen. Así, en el corpus Control los usuarios coincidirían con un perfil general de internauta que suele buscar entretenimiento o socialización (Archana & Hunt, 2015), mientras que, en el corpus SalMen, el perfil de usuario está marcado por

una vivencia negativa como es la enfermedad propia o de un allegado. No obstante, esta hipótesis genérica presenta algunos contraejemplos. Así, en el corpus SalMen hemos apreciado un uso frecuente de emociones positivas, sobre todo en el seno de mensajes de ánimo y empatía (véanse ejemplos 12 y 13); mientras que en el corpus Control no es extraño encontrar lemas de emociones negativas en relación a noticias desagradables o conflictos entre usuarios.

(12) Hola a todos (...) Lo peor del mundo es que algo pueda contigo, así que fíjate en mí y adelante, no hay nada tan grande como vivir la vida y tomarte las cosas con naturalidad y una sonrisa (...). Te deseo mucho ánimo y seguridad en ti misma que no es poco...la vida no necesariamente es así.

(13) tienes razón! soy la chica que hace unos meses escribió (...) ahora que las cosas han cambiado me siento mucho más segura de mi misma (...) ánimo gente!! que podemos superarlo! todo es cuestión de confianza en uno mismo!

Así pues, deben existir otros factores que expliquen la distribución asimétrica de la valencia hedónica. Entre ellos se puede citar el predominio de los estados de ánimo negativos en el conjunto de los trastornos del ánimo, destacando la alta prevalencia de la depresión (Smith, 2014), lo que justificaría el predominio de emociones negativas en el corpus SalMen; o el ya mencionado interés de los pacientes por desahogarse a través de esta vía (Mapelli, 2015, p. 138); o sesgos metodológicos derivados de la lista de emociones empleada o del análisis cuantitativo basado en listas. Respecto a este último aspecto, es necesario recalcar que la asignación de una valencia hedónica determinada (positiva o negativa) a los lemas de emoción de forma aislada puede ser contraria a la valencia hedónica de dicha emoción en su comportamiento en el discurso. En efecto, en el contexto de la ironía (“nuestros queridísimos psiquiatras”) o de negaciones adverbiales (“no me siento feliz”), la valencia hedónica asignada al lema es contraria al uso pragmático o contextual que se hace de ella, por lo que representarían falsos positivos. Ello implica la necesidad de considerar el contexto (Taylor et al., 2015, p. 115).

Respecto al análisis del verbo sentir, hemos obtenido resultados reseñables. En primer lugar, la frecuencia normalizada de dicho verbo aparece distribuida de forma muy asimétrica en ambos corpus, lo que concuerda con la asimetría en la distribución de emociones discutida previamente y con los hallazgos de un trabajo previo en el foro de psiquiatría (Tercedor Sánchez & Láinez Ramos-Bossini, 2017). En segundo lugar, el análisis de la prosodia semántica del verbo sentir muestra un claro predominio de adjetivos con valencia positiva en el corpus Control (más de cinco veces mayor que la negativa), mientras que en el corpus SalMen esta situación se invierte, si bien la diferencia entre ambas valencias no es tan marcada. Al examinar los adjetivos que acompañan al verbo sentir (figuras 3, 5 y 6), encontramos aspectos llamativos. En el caso de los adjetivos con valencia negativa, aparecen con una frecuencia mucho mayor en el corpus SalMen. La riqueza colocacional del corpus SalMen puede reflejar aspectos cognitivos de interés en los usuarios, como una mayor granularidad o precisión a la hora de distinguir formas de afecto, un componente esencial a la hora de categorizar el significado de las emociones (Lindquist & Barrett, 2008; Cowen & Keltner, 2017).

Los resultados relativos a la distribución de emociones y al análisis del verbo sentir en el corpus SalMen muestran una dinámica particular donde el usuario se expresa de forma libre y comparte sus preocupaciones acerca de diversos aspectos de la salud mental. Asimismo, los foros de debate se erigen como un lugar de encuentro para familiares y personas próximas a los pacientes con trastorno de la salud mental, conformando una imbricada red de relaciones entre usuarios donde se aúnan elementos vivenciales y biomédicos de manera compleja. En este entramado de interacciones, los elementos emocionales adquieren un papel esencial, impregnando no solo la dimensión relacional sino también la informativa. Ello ofrece evidentes beneficios para el usuario, sobre todo en términos de empatía y apoyo emocional, pero puede conllevar riesgos importantes si el eje afectivo distorsiona la veracidad y adecuación de la transmisión de información médica. Por lo tanto, es necesario que los profesionales de la educación y de la salud conozcan las ventajas e inconvenientes de las redes sociales utilizadas por los pacientes con problemas de salud mental y fomenten su uso responsable.

Por último, es necesario reseñar un aspecto metodológico de interés relacionado con las listas de emoción utilizadas. Existen varias herramientas automatizadas que incorporan diccionarios de emociones, la mayoría orientadas a la minería de textos y al análisis de opinión, y han sido elaboradas en inglés. Sin embargo, los recursos léxicos disponibles en español son escasos (en cuestiones puntuales, inexistentes), no están marcados con emociones, están orientados exclusivamente a estimaciones por frecuencias (Rangel, Sidorov & Guerra, 2014) o, sencillamente, no cuentan con una justificación razonable para la selección de ítems. Ante estas limitaciones, decidimos seguir un abordaje metodológico específico, basado en el modelo cromático de Díaz y Flores (2001), para obtener una lista de emociones con suficientes garantías de validez y utilidad para el propósito del estudio. Estas garantías derivan, entre otros aspectos, de basarse en una lista previa utilizada en varios estudios sobre emoción (Díaz & Flores, 2001; Flores-Gutiérrez et al., 2007, 2009; Flores-Gutiérrez & Díaz, 2009; Díaz, 2010) y de haber sido refrendada con base en la frecuencia de uso en un corpus amplio del español de aproximadamente 10 mil millones de palabras. Además, nos hemos esforzado por seleccionar lemas de emoción polarizados y diáfanos, características esenciales dado que hay que "partir de términos lo más puros posibles para definir tanto el afecto positivo como el afecto negativo" (Sandín et al., 1999, p. 38).

La fortaleza más destacable del estudio presentado radica en el empleo de la lingüística de corpus, que permite optimizar las ventajas del análisis cualitativo y cuantitativo, en nuestro caso mediante un abordaje *sui generis*. Es igualmente reseñable el gran potencial de las listas de emociones utilizadas. No obstante, hemos de recordar que estas no han sido validadas mediante un proceso formal, lo que constituye una limitación. Futuros estudios permitirán evaluar el rendimiento, ventajas e inconvenientes de nuestro abordaje metodológico.

5. CONCLUSIONES

Hemos presentado un estudio exploratorio del léxico emocional en foros de debate relacionados con la salud mental mediante un análisis contrastivo de lemas de emociones positivas y negativas. De nuestros

resultados se deduce un comportamiento peculiar por parte de los usuarios en este ámbito a la hora de expresar emociones, con una mayor frecuencia de uso de emociones y un predominio de las negativas sobre las positivas. El análisis de la prosodia semántica del verbo sentir(se) concuerda con dichos hallazgos y aporta indicios lingüístico-cognitivos de gran interés, lo que motiva estudios más pormenorizados en el futuro, con grupos de usuarios de foros diferentes. Atendiendo a los resultados obtenidos, consideramos que los pacientes y sus familiares utilizan los foros de debate para comunicar problemas e inquietudes relacionadas con la salud mental que no son capaces de transmitir en otras esferas, lo que impregna su lenguaje de una carga emocional significativa. El presente trabajo refuerza el interés por profundizar en la expresión de emociones en estos medios y, en definitiva, analizar las ventajas e inconvenientes de utilizar los foros de debate desde el punto de vista de la educación en salud.

Finalmente, consideramos que nuestro estudio ofrece una contribución metodológica de interés en el campo de la investigación lingüística y cognitiva de la emoción en español, ya que hemos presentado una lista de emociones positivas y negativas que ha resultado de gran utilidad en el estudio. Replicar el estudio en foros con variantes poblacionales y culturales aportaría más datos sobre perfiles de usuarios y diferencias socio-comunicativas en la manifestación léxica de emociones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHANA, K., & Hunt, D.S. (2015). Influence of a Multidimensional Measure of Attitudes on Motives to Use Social Networking Sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(3), 165–172. Disponible en: <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0423>.
- BARRETT, L.F., & Bliss-Moreau, E. (2009). Affect as a Psychological Primitive. *Advances in experimental social psychology*, 41(8), 167–218.
- BLANCO-MOLINA, M., & Salazar-Villanea, M. (2014). Escala de Afectividad (PANAS) de Watson y Clark en Adultos Mayores. *Cuadernos Metodológicos del IIP*, 72–76.
- BORRELL I CARRIÓ, F. (2002). El Modelo Biopsicosocial En Evolución. *Medicina Clínica*, 119(5): 175–179.

- DE CHOUDHURY, M., & Kıcıman, E. (2017). The Language of Social Support in Social Media and Its Effect on Suicidal Ideation Risk. *Proceedings of the International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. 2017, 32–41.
- COWEN, A.S., & Keltner, D. (2017). Self-Report Captures 27 Distinct Categories of Emotion Bridged by Continuous Gradients. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 201702247. Disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1702247114>.
- DÍAZ, J.L. (2010). Música, Lenguaje y Emoción: Una Aproximación Cerebral. *Salud mental*, 33(6): 543–51.
- DÍAZ, J.L., & Flores, E.O. (2001). La Estructura de la Emoción Humana: Un Modelo Cromático Del Sistema Afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20–35.
- FERNÁNDEZ JAÉN, J. (2016). Usos Modales y Epistémicos Del Verbo Sentir. *Revista de Investigación Lingüística*, 19, 199–226.
- FLORES, E.O., & Díaz, J.L. (2009). La Respuesta Emocional a la Música: Atribución de Términos de la Emoción a Segmentos Musicales. *Salud Mental*, 31(1): 21–34.
- FLORES, E.O. (2001). La Respuesta Emocional a La Música: Atribución de Términos de la Emoción a Segmentos Musicales. *Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias (Neurobiología)*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- FLORES, E.O. (2007). Metabolic and Electric Brain Patterns during Pleasant and Unpleasant Emotions Induced by Music Masterpieces. *International Journal of Psychophysiology*, 65(1), 69–84.
- FLORES, E.O. (2009). Differential Alpha Coherence Hemispheric Patterns in Men and Women during Pleasant and Unpleasant Musical Emotions. *International Journal of Psychophysiology*, 71(1), 43–49. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.07.007>.
- GARCÍA-LÓPEZ, L.J., Díez-Bedmar, M.B., Pérez-Paredes, P. & Tornero, E. (2011). Treatment Change in Adolescents with Social Anxiety Disorder: Insights from Corpus Linguistics. *Ansiedad y Estrés*, 17(2–3), 149–155.

- IFTIKHAR, R., & Abaalkhail, B. (2017). Health-Seeking Influence Reflected by Online Health-Related Messages Received on Social Media: Cross-Sectional Survey. *Journal of Medical Internet Research*, 19(11), e382.
- JANSEGGERS, M. (2017). *Hacia un enfoque múltiple de la polisemia*. Berlin, Boston: De Gruyter. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/9783110476972>
- KILGARRIFF, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., & Suchomel, V (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography ASIALEX 1*, 7–36. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>
- KILGARRIFF, A., Rychly, P., Smrz, P., & Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress* 105–116.
- LINDQUIST, K.A., & Barrett, L.F. (2008). Emotional Complexity. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (p. 513–530)
- LIU, Y., Kornfield, R., Shaw, B.R. (2017). When Support Is Needed: Social Support Solicitation and Provision in an Online Alcohol Use Disorder Forum. *Digital Health* 3, 1–16. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2055207617704274>.
- LIVINGSTON, J.D., & Boyd, J.E. (2010). Correlates and Consequences of Internalized Stigma for People Living with Mental Illness: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Social Science and Medicine*, 71(12), 2150–61. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.09.030>.
- LÓPEZ-GÓMEZ, I., Hervás, G., & Vázquez, C. (2015). Adaptación de las ‘Escalas de Afecto Positivo y Negativo’ (PANAS) en una Muestra General Española. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(3), 529–548.
- LOUW, B. (1993). Irony in the text or insincerity in the writer? - the diagnostic potential of semantic prosodies. En M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (Eds), *Text and Technology* (p. 157-176).

- LOUW, B., & Chateau, C. (2010). Semantic Prosody for the 21st Century: Are Prosodies Smoothed in Academic Context? A Contextual Prosodic Theoretical Perspective. En S. Bolasco, I. Chiari, & L. Giuliano (Eds.). *Statistical Analysis of Textual Data: Proceedings of the tenth JADT Conference* (p. 755–764). LED Edizioni Universitarie
- MACLEAN, D. Gupta, S. Lembke, A., Manning, C., & Heer, J. (2015). An Analysis of an Online Health Forum Dedicated to Addiction Recovery. *CSCW '15 Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing*, 1511–26.
- MAPELLI, G. (2015). La Comunicación (e)-Médico/(e)-Paciente en los Foros de Salud.” *CERLIS series*, 6, 131–50.
- MEDRANO, L.A., Kanter, P.E., Trógolo, M., Ríos, M.C., Curerello, A., & Gonzalez, J. (2015). Adaptación de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) para la población de Estudiantes Universitarios de Córdoba. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 22–36.
- OSGOOD, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. (1957). The measurement of meaning. Univer. Illinois Press.
- NASLUND, J.A., Aschbrenner, K.A., Marsch, L.A., & Bartels, S.J. (2016). The Future of Mental Health Care: Peer-to-Peer Support and Social Media. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(2), 113–122.
- RANGEL, I.D., Sidorov, G., & Suárez-Guerra, S. (2014). Creación y Evaluación de un Diccionario Marcado con Emociones y Ponderado para el Español. *Onomazein*, 29(1), 31–46.
- REGUEIRA, U., Alonso-Ferreiro, A., & Da-Vila, S. (2020). Women on YouTube: Representation and Participation through the Web Scraping Technique. *Comunicar*, 28(63), 31–40.
- ROBLES, R., & Páez, F. (2003). Estudio sobre la Traducción al Español y las Propiedades Psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69–75.
- SANDÍN, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner T.E., Santed, M.A., & Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de Afecto Positivo y Negativo: Validación Factorial y Convergencia Transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37–51.

- SHARMA, E., & De Choudry, M. (2018). Mental Health Support and Its Relationship to Linguistic Accommodation in Online Communities. *Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI)*, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1145/3173574.3174215>
- SMAILHODZIC, E., Hooijsma, W., Boonstra, A., & Langley, D.J. (2016). Social Media Use in Healthcare: A Systematic Review of Effects on Patients and on their Relationship with Healthcare Professionals. *BMC Health Services Research*, 16(1), 1–14. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1186/s12913-016-1691-0>.
- SMITH, C.A., Stavri, P.Z. & Chapman, W.W. (2002). In Their Own Words? A Terminological Analysis of E-Mail to a Cancer Information Service. *Proceedings of the AMIA Symposium*, 697–701.
- SMITH, K. (2014). Mental Health: A World of Depression. *Nature*, 515(7526), 181. Disponible en: <https://doi.org/10.1038/515180a>.
- STADTHAGEN-GONZALEZ, H., Imbault, C., Pérez Sánchez, M.A., & Brysbaert, M. (2017). Norms of Valence and Arousal for 14,031 Spanish Words. *Behavior Research Methods*, 49(1), 111–23.
- TAYLOR, K., Sally T., & Oliffe, J.L. (2015). It's a Sentence, Not a Word. *Qualitative Health Research*, 25(1), 110–121. <https://doi.org/10.1177/1049732314549606>.
- TERCEDOR SÁNCHEZ, M. & Láinez Ramos-Bossini, A.J. (2017). La Comunicación en Línea en el Ámbito de la Psiquiatría: Caracterización Terminológica de Los Foros de Pacientes. *Panace@*, 18(45), 30–41.
- TERCEDOR SÁNCHEZ, M., & Láinez Ramos-Bossini, A.J. (2020). Resemblance Metaphors and Embodiment as Iconic Markers in Medical Understanding and Communication by Non-Experts. En Perniss, P., Fischer, O., & Ljungberg, C. Operationalizing Iconicity, (p. 266–89). John Benjamins.
- TOUR, S.K., Thomas, K.S., Walker, D.M., Leighton, P., Yong, A.S.W., & Batchelor, J.M. (2014). Survey and Online Discussion Groups to Develop a Patient-Rated Outcome Measure on Acceptability of Treatment Response in Vitiligo. *BMC Dermatology*, 14(10). Disponible en: <https://doi.org/10.1186/1471-5945-14-10>.

WATSON, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. Disponible en: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-3514.54.6.1063>.

ZIMMERMANN, C., Del Piccolo, L., Bensing, J., Bergvik, S., De Haes, H., Eide, H., Fletcher, I., Goss, C., Heaven, C., Humphris, G., Kim, Y.M., Langewitz, W., Meeuwesen, L., Nuebling, M., Rimondini, M., Salmon, P., van Dulmen, S., Wissow, L., Zandbelt, L., Finset, A. (2011). Coding Patient Emotional Cues and Concerns in Medical Consultations: The Verona Coding Definitions of Emotional Sequences (VR-CoDES). *Patient Education and Counseling*, 82(2), 141–148. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2010.03.017>.

INNOVACIÓN EPISTÉMICA DE UN MODELO DE
COMENTARIO ARGUMENTATIVO DE TEXTOS
MULTIMODALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA MATERNA Y EXTRANJERA.
CONSISTENCIA INTERNA DE UNA EXPLORACIÓN⁵²³

DRA. MARÍA TERESA CARO VALVERDE
Universidad de Murcia, España

DR. JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN
Universidad de Almería, España

JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER
Universidad de Almería, España

RESUMEN

En este trabajo se presenta el proyecto IARCO (ref. PGC2018-101457-B-I00), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Se trata de un estudio que focaliza su interés en el diseño de un modelo epistémico de comentario argumentativo de textos multimodales, cuya innovación educativa queda delimitada en el trazado de los antecedentes y el estado actual de la cuestión recogidos en su propuesta científica referida para desplazar el empleo del modelo monológico imperante en la tradición didáctica por un modelo dialógico acorde con las expectativas de la Sociedad del Conocimiento. En este primer estadio de la investigación se han explorado las costumbres, creencias y demandas académicas docentes sobre metodología y recursos de enseñanza y aprendizaje para el análisis y producción de textos argumentativos de naturaleza hipertextual. Para ello, se ha confeccionado un cuestionario aplicable a docentes de Español como lengua materna y como lengua extranjera. Se ha empleado una metodología cuantitativa basada en el diseño no experimental o *ex post-facto* con instrumentos tipo encuesta-cuestionarios semiestructurados y cerrados. El análisis de los datos se ha realizado con el software libre de análisis estadístico R, cuyo

⁵²³ Este capítulo parte del Proyecto: PGC2018-101457-B-I00. IPs: . María Teresa Caro Valverde (IP 1) y José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (IP 2) Título: Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera (IARCO). Entidad Financiadora: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, España.

tratamiento ha permitido el análisis de la consistencia interna del cuestionario; la fiabilidad con el coeficiente de Alpha de Cronbach y Omega de McDonald y, por otro lado, el inicio del proceso de validación del constructo con la prueba de matriz de correlaciones. En la siguiente fase de análisis, se realizará el análisis factorial exploratorio, así como el análisis factorial confirmatorio mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales. Los hallazgos de la investigación nos confirman la fiabilidad aceptable del instrumento de recogida de datos y unos índices iniciales de validación del constructo adecuados. Finalmente, también nos están permitiendo elaborar una propuesta formativa eficaz para el desarrollo de la competencia argumentativa del alumnado de Educación Secundaria y Educación Superior.

PALABRAS CLAVE

Competencia argumentativa, textos multimodales, modelo de comentario argumentativo.

1. LA PROPUESTA CIENTÍFICA

La propuesta científica de investigar en la innovación epistémica del comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera concierne a un proyecto de investigación aprobado por la Agencia Estatal de Investigación dentro de la línea estratégica del Subprograma Estatal de I+D de Generación de Conocimiento del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2020, con la expectativa de procurar un avance significativo del conocimiento en el desarrollo de un modelo epistémico sobre tal procedimiento de comentario a través de un enfoque y una metodología de investigación innovadores para contribuir con eficacia a dar solución al problema educativo de las dificultades competenciales de tipo lingüístico-comunicativo del alumnado de Educación Secundaria y Superior en la interpretación y la construcción argumentativa de discursos críticos, debido a la escasez de modelos formativos solventes al respecto.

En efecto, como se apreciará a continuación, aún cuando la argumentación multimodal es una necesidad interdisciplinar de espectro transversal en la generación de conocimiento con dimensiones retórica, lógica y dialéctica de amplio alcance (Wenzel, 1990), dinámicas psíquicas y

contextuales complejas (Caron, 1992; Willard, 1983) y manifestación polimórfica por tratarse, no de un género específico, sino de una propiedad epistémica del discurso (Beaugrande, 1997) capaz de fortalecer el aprendizaje sistémico con acciones sinérgicas y creativas (Morin, 1999), no obstante perdura en el mundo educativo una laguna investigadora sobre el tema que sigue presente tanto en los antecedentes de su estudio como en el estado actual de la cuestión. Su revisión sirve para esclarecer fracturas y puentes cognitivos a fin de trazar adecuadamente la transitividad necesaria de la innovación epistémica semiótica y didáctica que aquí se defiende.

1.1. ANTECEDENTES

La educación escolar del comentario argumentativo se remonta a la antigüedad clásica con el cultivo retórico de los sofistas, quienes estipularon de modo progresivo tanto el proceso de la construcción discursiva (*heuresis, taxis, lexis, hypocrisis*) como sus partes estructurales (*exordio, narratio, confirmatio, propositio, argumentatio, conclusio*) (Barthes, 1990, pp. 121-122). Sin embargo, su perspectiva dialógica fue desaprovechada por los partidarios del juicio platónico que los inculpó como predicadores de falsedad (*Gorgias*, 455 a ss) y puso en boca de Sócrates tachar a la ciencia del discurso como “ridículamente acientífica” (*Fedro* 262c1-4).

Fue Aristóteles quien avivó el estudio científico de la retórica, asignando un lugar preeminente a la teoría de la argumentación con acción persuasiva para convencer en contextos comunicativos complejos y realistas. Aristóteles se interesó especialmente por la *inventio*, ya que a ella corresponde el tiempo de explorar y hallar argumentos para el discurso, y mostró la retórica argumentativa desde su praxis comunicativa, al concebir como discurso no solo lo comunicado, sino también a su emisor y a su receptor (Albaladejo, 2005, p. 17).

Por desgracia, el modelo aristotélico fue imitado por los tratadistas romanos de retórica con fines didácticos utilitarios que cercenaron su dimensión comunicativa innovadora al despreciar el poder inventivo que comportaba la interpretación y la configuración discursivas y reducir la práctica al ejercicio de la *elocutio* en las aulas según normas estilísticas centradas en la *dispositio*. Tal simplificación, cuyo exponente

pedagógico más importante fue *De institutione oratoria* de Quintiliano, se convirtió en eje de la enseñanza medieval. Desde entonces, importaba más declamar lo admirable que convencer al otro con invenciones propias.

La circunstancia se vio agravada por el hecho progresivo de que la cultura medieval, con el ejercicio asiduo de torneos dialécticos, dio prevalencia a la Lógica sobre la Retórica y la Gramática, hasta el punto de que la ciencia de la interpretación fue asunto exclusivo de la Lógica y el método de la educación fue ante todo dialéctico, relegando la Gramática para una función subsidiaria y la Retórica para un papel ornamental. Salvo el paréntesis del Renacimiento que, gracias a la labor jesuítica, valoró la retórica como disciplina de pensamiento y lenguaje (Barthes, 1990, p. 115), durante las épocas ilustrada y positivista esta fue desplazada en los manuales a un apéndice y desacreditada como enseñanza clerical hasta desaparecer de los planes académicos.

Hubo que esperar a mediados del siglo XX para recuperar la ciencia de la argumentación propia de la retórica gracias a los estudios de Toulmin (1958) y de Perelman y Olberchts-Tyteca (1958), quienes renovaron el valor de las teorías aristotélicas con especial incidencia en los actos elocutivos y perlocutivos del lenguaje. En el caso de Toulmin, su propuesta de un modelo lógico recupera la premisa y la prueba aristotélicas como elementos esenciales de la argumentación inductiva y la ejercita con una orientación informal que implica conclusiones valorativas respecto de las tesis generadas, criticadas o refutadas, aunque no contempla su poder dialógico de persuasión. En cambio, la posición neoretórica de Perelman se apoya precisamente en la argumentación persuasiva que procura aceptabilidad de las ideas propias por su poder de convicción ajena, e incorpora en su modelo la organización discursiva y la tópica aristotélicas para proponer un inventario de técnicas argumentativas que persuadan al receptor.

1.2. SITUACIÓN ACTUAL

El giro epistemológico en pro de la argumentación informal suscitó nuevas posibilidades investigadoras de calado interdisciplinar surgidas en la segunda mitad del siglo XX y con desarrollo pujante en la actualidad.

Uno de los enfoques más destacados por su rigor y expansión es el pragma-dialéctico. Sus fundadores, Eemeren y Grootendorst (1984), lideran equipos investigadores internacionales e interdisciplinarios con amplio espectro de difusión en revistas de gran impacto, como son *Argumentation* o *Argumentation in context*, entre otras. Se dedican a trabajar el diálogo en debates donde se exponen puntos de vista con argumentos persuasivos para convencer al otro y resolver conflictos llegando a acuerdos. Su exigencia de razonabilidad en la controversia se rige por convenciones pragmáticas recogidas de Grice y de Searle, así como por estrategias retóricas que procuran optimizar sistemáticamente el proceso comunicativo de análisis, evaluación y formulación del discurso argumentativo en sus vertientes oral y escrita. Entre otras facetas, tratan las diferencias de opinión, la solvencia de la argumentación y las falacias.

Otros enfoques lingüísticos de interés para considerar la multimodalidad expresiva de la argumentación son el polifónico elaborado por Anscombe y Ducrot (1994) para realzar la enunciación como criterio fundamental para sostener que la lengua como tal es argumentativa y que su orientación es tópica en el plano semántico y deliberativa en el plano comunicativo, y el psicolingüístico que estudia las esquematizaciones sociales de la lógica discursiva con especial atención a valores y creencias que son referentes comunes de los interlocutores (Grize, 2008).

En correlato con el comentario argumentativo, también merece atención el enfoque crítico que promueven Paul y Elder (2005) para desarrollar competencias recurrentes en la cotidianidad tales como resolver problemas, tomar decisiones y evaluar con estándares intelectuales de excelencia para trabajar la argumentación al servicio del pensamiento claro y profundo y de la expresión democrática (López Aymes, 2012). Así es como se desenvuelve la corriente sociológica del análisis crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003), con el propósito de promover la emancipación a través de la deliberación comunitaria.

La ciencia educativa se halla, pues, ante el reto de asumir “la enseñanza y el aprendizaje de la invención (polifónica e intertextual) de discursos argumentados en las aulas” (Caro y González, 2018, p. 65), especialmente en la etapa universitaria donde el comentario argumentativo es

clave para trabajar la excelencia intelectual en la competencia discursiva. No obstante, sucede que son escasos y recientes los trabajos dedicados a la didáctica del discurso argumentativo (Erduran y Jiménez, 2007), pues, según se ha observado en los antecedentes clásicos de esta propuesta, la capacidad epistémica o inventiva de la escritura ha sido desplazada durante dos milenios por su tratamiento instrumental y meramente elocutivo, más adecuado a la transmisión de conocimiento que a la generación de conocimiento. Y todavía más escasos son los trabajos especializados en la didáctica del comentario argumentativo de textos, porque el comentario ha sido manipulado por la tradición logocéntrica para afianzar el análisis filológico en patrones monológicos y miméticos donde el lector se minimiza como eco semántico de las tesis del autor del texto (Foucault, 1973, p. 27): “El comentario limitaba el azar del discurso por medio del juego de una *identidad* que tendría la forma de la *repetición* y de lo *mismo*”.

La exclusión del criterio del lector en dicho juego identitario provocó la suplantación de la persuasión con la explicación y de la reflexión con la descripción. Ejemplo de ello en el ámbito español es el famoso manual de Lázaro y Correa (1974), donde el comentarista no indagaba en las conexiones del texto, sino que su disertación consistía en el análisis filológico correspondiente y la constatación tautológica de su intención autorial. La influencia académica y didáctica de dicho manual ha sido decisiva en el país para consolidar costumbres docentes que todavía siguen vigentes en el aula por trabajar la lectura y la escritura como actos reproductivos del pensamiento. Tal es el “currículo oculto” que, a pesar de la voluntad democratizadora que las leyes educativas españolas han declarado a partir de la LOGSE, impera en los libros de texto, cuya instrucción sobre el método de comentario textual sigue replicando el modelo de Lázaro y Correa (Rodríguez-Martínez, 2012, p. 130).

1.3. LA PROPUESTA DE IARCO

La propuesta científica del proyecto IARCO pretende contrarrestar tal modelo monológico con el diseño de un modelo dialógico del comentario textual que favorezca la asunción de la polifonía en la relación entre el lector y el texto reconocido en su entramado intertextual para suscitar

nuevos sentidos en su labor interpretativa. Dicha posición investigadora converge con las teorías sobre el intertexto lector (Mendoza, 2001), y apuesta por el leer para escribir y por la escritura procesual en borradores (Caro y González, 2018, p. 86) como por los que es posible educar a los estudiantes en un método de comentario de textos que se aparte de la consabida cadena análisis descriptivo (tesis) – ilustración - conclusión (constatación) y, en su lugar, postule la secuencia análisis estratégico (hipótesis) – argumentación- conclusión (tesis).

La innovación epistémica que procura el modelo de comentario argumentativo de textos multimodales que se investiga en el proyecto IARCO pretende abordar dicho reto tomando conciencia de la realidad problemática derivada de las costumbres y creencias docentes sobre este asunto, donde, como hemos advertido en otro proyecto que le antecede -el proyecto I+D+i ARCO, con referencia ministerial EDU2014-56997-P- el profesorado tiende a concebir la argumentación como un tipo de discurso exclusivo de ciertos géneros y el comentario como un procedimiento donde no se contemplan aspiraciones científicas, críticas o multimediáticas (Caro, De Vicente-Yagüe y Valverde, 2018).

En cambio, en IARCO se defiende la argumentación multimodal por sostener no solo que esta puede aparecer en cualquier género, sino también porque cabe la aplicación del comentario argumentativo en cualquier tipo de textos. Su educación requiere impulsar la metodología de la lectura y la escritura epistémicas, es decir, afianzadas desde su poder inventivo para generar conocimiento, en atención a las oportunidades que en este sentido le brinda la era digital (Amo, 2016; Amo, 2017). De la innovación de esta propuesta científica da cuenta la escasez de antecedentes al respecto, así como su formulación reciente y en áreas de conocimiento distintas a la enseñanza del Español (Craig-Hare, Ault y Rowland, 2017).

IARCO avanza actualmente a partir de los resultados del modelo de buenas prácticas de argumentación informal en el comentario de textos delimitado en las clases de Español como lengua materna y extranjera durante el desarrollo del proyecto ARCO en el trienio 2015-2017 con alumnado procedente de universidades de Estados Unidos y de España.

Por tanto, el objetivo general de IARCO se centra igualmente en investigar las estrategias de lectura y de escritura epistémicas que se dinamizan en la configuración de discursos argumentativos con motivo de la tarea del comentario de textos de modalidades diversas en los escenarios de Educación Superior y Educación Secundaria con el propósito de procurar un modelo innovador al respecto que contribuya eficientemente a formar al profesorado de Español en dicha competencia didáctica con garantías de investigación-acción sobre su eficiencia educativa.

El primer objetivo específico del proyecto IARCO se ocupa de preparar, validar y aplicar el instrumento que permite explorar las costumbres, creencias y demandas académicas docentes respecto de la metodología y los recursos educativos que se necesitan en el proceso lector de textos argumentativos y en el proceso escritor de comentarios argumentativos sobre textos multimodales. En el siguiente apartado de este estudio se describe de modo general el contenido de dicho instrumento, así como su población de estudio y finalidad investigadora.

2. CONSISTENCIA INTERNA DE LA EXPLORACIÓN SOBRE COSTUMBRES, CREENCIAS Y DEMANDAS DOCENTES. FIABILIDAD Y VALIDACIÓN

2.1. POBLACIÓN DE ESTUDIO

Sobre una población objetivo o diana formada por el profesorado de Español como Lengua Materna (ELM en adelante) y de Español como Lengua Extranjera (ELE en adelante), se ha establecido como marco de muestreo (o población del estudio) el cuerpo docente del área de Lengua Castellana y Literatura en el territorio hispanohablante en sus diferentes etapas educativas y el profesorado universitario de ELE de diversos países. La selección de los sujetos se ha realizado mediante la técnica de muestreo no probabilístico, aplicando el criterio de accesibilidad.

2.2. METODOLOGÍA

Se ha seleccionado una metodología cuantitativa basada en el diseño no experimental o *ex post facto* con instrumentos tipo encuesta-cuestionarios semiestructurados y cerrados. Debe indicarse que nos encontramos

en la primera fase de ejecución de la investigación: análisis de los datos obtenidos en el cuestionario mediante el *software* estadístico libre R. Su tratamiento está permitiendo obtener y comprobar el análisis descriptivo, el análisis de la normalidad con el coeficiente de Cronbach, el análisis factorial exploratorio, así como el análisis factorial confirmatorio mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales.

Para el análisis de la consistencia interna del cuestionario, se ha medido el porcentaje de fiabilidad en los tres bloques temáticos (costumbres, creencias y demandas académicas docentes) en que se ha estructurado el instrumento, obteniendo unos resultados bastante aceptables. Asimismo, se ha iniciado el análisis de la validez del constructo con la comprobación de la matriz de correlaciones para determinar el grado de correlación de las variables.

Una vez que se recojan y analicen todos los datos que se obtengan en las respuestas de los encuestados, se realizará un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y el Análisis Factorial Confirmatorio para cada conjunto de variables (ítems) con el fin de comprobar la función —cargas factoriales, comunalidades, etc., es decir, la proporción de la varianza explicada por los factores comunes en una variable— que cada ítem juega en cada factor teórico, o bloque. De este modo, se comprobará qué ítems son los que explican una varianza más alta y qué ítems pueden eliminarse en el proceso de validación del cuestionario.

2.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

En el marco del proyecto IARCO, se han confeccionado dos cuestionarios *ad hoc* compuestos por 58 ítems cada uno. El primero está dirigido a profesorado de ELM en España y otro a docentes de ELE en Estados Unidos. Ambos cuestionarios son semejantes, a excepción de algún ítem propio de cada especialidad: el de ELE posee una variable más relacionada con la utilización del plan curricular del Instituto Cervantes por parte del alumnado para trabajar su competencia argumentativa.

En cuanto a su estructura, se compone de cuatro bloques; un bloque previo de contextualización de datos y tres de contenido:

Bloque previo

Este nos permitirá contextualizar la investigación y definir las características de la población seleccionada. Este lo integra una serie de ítems relacionados con los datos académicos de los docentes encuestados como, por ejemplo, docencia impartida, estudios realizados, edad, entre otras.

Bloque 1: Costumbres académicas docentes

La docencia impartida por cada profesor/a se caracteriza por un estilo de enseñanza propio. De este modo, preguntamos por las costumbres acerca del trabajo de comentario de texto en clase; cursos, modalidad, frecuencia, tipos de dimensiones (oral y escrita), tipos de textos (literarios, mediáticos, de opinión u otros), preferencias del tipo de texto y comentarios de texto, metodología, recursos, medios, dificultades del alumnado, etc.

Bloque 2: Creencias académicas docentes

Este bloque se caracteriza por recoger datos relacionados con las creencias académicas de los docentes respecto al trabajo del comentario de texto en clase con variables, por ejemplo, tipo de procedimiento de análisis e interpretación, de diálogo y argumentación o de cognición científica), modalidad individual/colectiva y oral/escrita, uso y función de la argumentación, creencias sobre los comentaristas, los manuales docentes, el uso de las TIC, los procedimientos adecuados para elaborar guías didácticas, entre otras.

Bloque 3: Demandas académicas docentes

Las variables que se exponen en este tercer y último bloque temático están asociadas a las demandas docentes vinculadas a la formación y a los materiales didácticos que el profesorado considera necesarias para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. Algunas de los ítems de este bloque son: sobre recursos para la teleformación o formación telemática (Webinar), la evaluación de la competencia argumentativa, el comentario de textos multimodales, etc.

Se trata de dos cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas digitalizados por vía electrónica mediante la plataforma de realización de

encuestas de la Universidad de Murcia (<https://encuestas.um.es>). Este se ha confeccionado con el fin de asociar el objetivo 1 de la investigación con la realidad de la población encuestada a través de cuestiones estratégicas y respuestas sinceras. En su diseño formal colaboraron Antonio Maurandi López y Juana Celia Domínguez Oller con la supervisión de los investigadores principales del proyecto, María Teresa Caro Valverde y José Manuel de Amo Sánchez-Fortún.

Se realizó el análisis de fiabilidad y el inicio del proceso de validación del instrumento de recogida de información, es decir, el análisis de la consistencia interna de la escala del cuestionario aplicado en la prueba piloto (58 ítems).

2.4. ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD: ALPHA DE CRONBACH Y OMEGA DE MCDONALD

Se han realizado las pruebas de fiabilidad y el inicio de la validación del cuestionario de ELM, ya que está recibiendo un número mayor de respuestas y los resultados del proceso ofrecen datos concretos, válidos y fiables.

Para comprobar la consistencia interna del cuestionario, se ha realizado el análisis, cálculo e interpretación del Alpha de Cronbach. Se trata de un coeficiente que se estableció como un índice de factor para evaluar el grado en que los ítems de un instrumento están correlacionados (González y Pazmiño, 2015).

La fiabilidad puede definirse como el grado de precisión que una medición ofrece; para ser fiable, una escala debe tener la capacidad de exhibir resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno.

Puede determinarse mediante un coeficiente de confiabilidad o fiabilidad, el cual corresponde a un índice, que, bajo la forma de proporción, da cuenta de la razón entre la varianza de la puntuación verdadera de la escala y la varianza total.

Tiene como objetivo determinar, probabilísticamente, el grado de variación atribuible a errores aleatorios o causales no vinculados a la construcción del instrumento. Además, garantiza la consistencia expresada

en la determinación del grado de error contenido en la aplicación de una escala, y, por tanto, en la medición del fenómeno.

El error puede ser entendido como el componente de la puntuación observada en la medición que no se relaciona con la capacidad que posee quien la responde. Siendo X una “puntuación observada” T una “puntuación verdadera” y E el “error”, el hecho de que una “puntuación observada” sea igual a la “puntuación verdadera” más el “error” puede expresarse como: $X = T + E$.

Estudiaremos la fiabilidad de la escala con 2 índices:

- Alpha de Cronbach
- Omega de McDonald

Alpha de Cronbach

Empleamos el método de consistencia interna basado en el Alpha de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, de tipo escala Likert 4/5, que esperamos midan la misma dimensión teórica (el mismo constructo). De esta manera son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción teórica del instrumento.

La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general, como se puede ver en (George, 2011) se tienen las siguientes recomendaciones para evaluar el coeficiente Alpha de Cronbach:

- Coeficiente $\alpha < 0.5$ es inaceptable
- Coeficiente $0.5 \leq \alpha < 0.6$ es pobre
- Coeficiente $0.6 \leq \alpha < 0.7$ cuestionable
- Coeficiente $0.7 \leq \alpha < 0.8$ es aceptable
- Coeficiente $0.8 \leq \alpha < 0.9$ es bueno
- Coeficiente $\alpha > 0.9$ es excelente

Por otro parte, el valor propuesto por otro autor al que podemos atender para valorar los resultados es Nunnally (1978). Este propone como valor $\alpha \geq .70$ un resultado de índice de fiabilidad que puede ser considerado aceptable.

Tenemos los ítems en 3 bloques siguiendo la siguiente estructura:

- Bloque 1: del ítem 1 al ítem 34
- Bloque 2: del ítem 35 al ítem 57
- Bloque 3: del ítem 58 al ítem 65

Los coeficientes Alpha de Cronbach obtenidos para cada bloque (constructo) los mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 1: coeficientes de Alpha de Cronbach obtenidos para cada bloque

Bloque	Alpha
1	0.7629
2	0.6545
3	0.8327

Obtenemos en los bloques 1, 2 y 3 Alphas desde “cuestionables” (bloque 2) a “buenas” (bloque 3)

Veamos el Alpha de Cronbach general para todo el cuestionario:

R# [1] 0.7888209

Obtenemos un Alpha de 0.789, que se considera *aceptable*.

Omega de McDonald

Otros autores proponen el coeficiente Omega, también conocido como Rho de Jöreskog, pues este no se ve afectado ni por el número de ítems ni el número de alternativas de respuesta ni la proporción de la varianza del test (Ventura-León 2017). El coeficiente Omega está basado en las cargas factoriales, que son la suma ponderada de las variables estandarizadas.

Como criterio general se tienen las siguientes recomendaciones para evaluar el coeficiente Omega de McDonald:

- Coeficiente $\omega < 0.65$ es inaceptable
- Coeficiente $0.65 \leq \omega < 0.7$ es cuestionable
- Coeficiente $0.7 \leq \omega < 0.9$ es aceptable
- Coeficiente $\omega > 0.9$ es excelente

Usamos los mismos bloques que anteriormente. Los coeficientes Omega obtenidos para cada bloque (constructo) los mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 2: coeficientes Omega obtenidos para cada bloque

Bloque	Omega
1	0.7843
2	0.6543
3	0.8368

Obtenemos un valor entre cuestionable y aceptable para todos los bloques.

Veamos el coeficiente Omega general para todo el cuestionario:

Obtenemos un *omega* de 0.757, que se considera aceptable.

2.5. ANÁLISIS DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO: MATRIZ DE CORRELACIONES

Buscamos analizar un constructo para visualizar las distintas dimensiones que componen un concepto, mediante la identificación de propiedades o variables latentes —factores—; cada factor es representado por los indicadores que alcanzan mayores correlaciones.

Podemos comprobar:

- homogeneidad (relación recíproca entre los indicadores de un constructo);

- unidimensionalidad (un conjunto de ítems o indicadores mide sólo una dimensión);
- convergencia (diferentes medidas de un concepto o ítem proporciona resultados semejantes);
- divergencia (muestra bajos niveles de correlación con conceptos diferentes o ítems).

Para iniciar el proceso de análisis de validación del constructo es pertinente realizar la siguiente comprobación antes de proceder con el análisis factorial confirmatorio. Se trata de la prueba de matriz de correlaciones. Esta pretende buscar variables poco o demasiado correlacionadas.

Matriz de correlaciones

Podemos trabajar indistintamente con el conjunto de datos o con la matriz de correlaciones, pero, en cualquier caso, siempre con variables numéricas, no con factores. Se aconseja trabajar con la matriz de correlaciones, ya que así evitamos recalcular dicha matriz cada vez que llamemos a alguna función del análisis.

Solo con esta matriz ya podemos extraer información importante de los datos que nos servirá para realizar el análisis correctamente. El propósito principal del Análisis Factorial es encontrar constructos formados por variables que correlacionan bien entre ellas, pero no perfectamente.

Por tanto, antes de llevar a cabo el análisis, se recomienda examinar la matriz de correlaciones en busca de variables que no correlacionen bien con ninguna otra, es decir, con coeficientes de correlación “todos menores que 0.3” y variables que correlacionen demasiado bien con otras, es decir, variables que tengan algún coeficiente de correlación mayor que 0.9.

Las primeras deberíamos eliminarlas del análisis, y las segundas podremos mantenerlas, pero teniendo en cuenta que quizá causen problemas de multicolinealidad.

R# N° de variables que no correlacionan bien: 0

R# N° de variables que podrían causar multicolinealidad: 0

En nuestro caso, no tenemos problemas de este tipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBALADEJO, T. (2005). Retórica, comunicación, interdiscursividad. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 7-33.
- AMO, J. M. DE (2016). Textos multimodales en la educación literaria: la novela gráfica metaficcional en la formación literaria. En Mendoza, A. (Coord.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 91-112). Octaedro.
- AMO, J. M. DE (2017). *Nuevos modos de leer en la era digital*. Síntesis.
- ANSCOMBRE, J. C. Y DUCROT, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Editorial Gredos.
- BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Paidós.
- BEAUGRANDE, R. DE (1997). The Story of Discourse Analysis. En Dijk, T. A. van (ed.). *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 1 (pp. 35-62). SAGE Publications.
- CARO, M. T. Y GONZÁLEZ, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Editorial Síntesis.
- CARO, M. T.; DE VICENTE-YAGÜE, M. I. Y VALVERDE, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- CARON, J. (1992). *An Introduction to Psycholinguistics*. Harvester Wheatsheaf.
- CRAIG-HARE, J.; AULT, M. Y ROWLAND, A. (2017). The Effect of Socioscientific Topics on Discourse within an Online Game Designed to Engage Middle School Students in Scientific Argumentation, *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(2), 109-125. <https://doi.org/10.21891/jeseh.325783>
- EEMEREN, F. V. Y GROOTENDORST, R. (1984). *Speech acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion*. Foris.
- ERDURAN, S. Y JIMÉNEZ, M. P. (EDS.) (2007). *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research*. Springer.

- GEORGE, D. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Pearson Education.
- GONZÁLEZ, J. A. Y PAZMIÑO, M. R. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-77.
- GRIZE, J. B. (2008). El punto de vista de la lógica natural: demostrar, probar, argumentar. En M. Doury y S. Moirand (eds.) *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 43-53). Montesinos.
- LÁZARO, F. Y CORREA, G. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra.
- LÓPEZ AYMES, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- PAUL, R. Y ELDER, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <http://www.criticalthinking.org/>
- PERELMAN, CH. Y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- PLATÓN (2007). *Diálogos*. Gredos.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 15(2), 119-135.
- TOULMIN S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

- VENTURA-LEÓN, J. L. Y CAYCHO-RODRÍGUEZ, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>.
- WENZEL, J. W. (1990). Three perspectives on argument. En R. Trapp y J. Schuetz (Eds.), *Perspectives on argumentation: Essays in honor of Wayne Brockriede* (pp. 9-26). Prospect Heights (IL): Waveland Press.
- WILLARD, C. A. (1983). *Argumentation and the Social Grounds of Knowledge*. The University of Alabama Press.
- WODAK, R. Y MEYER, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

PRAGMÁTICA INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: LAS FÓRMULAS DE CORTESÍA EN ESPAÑOL (ELE) Y FRANCÉS (FLE)

DRA. ADAMANTÍA ZERVA
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

La mayoría de las lenguas poseen determinados mecanismos a través de los cuales se expresa la cortesía y que los hablantes emplean según el contexto comunicativo. Las diferencias culturales hacen que sea necesario enseñar las normas de cortesía en la clase de una lengua extranjera porque, contrariamente a lo que se solía creer, las fórmulas de cortesía no son universales.

El presente estudio nace de nuestra intención de ahondar en la enseñanza de los aspectos sociolingüísticos en la clase de español (ELE) y de francés (FLE) como lenguas extranjeras. En primer lugar, nuestro objetivo es realizar un estudio contrastivo entre las fórmulas de cortesía empleadas en la lengua escrita española y francesa. En segundo lugar, realizaremos una reflexión holística sobre el proceso de enseñar. A nuestro entender, el reto consiste en conseguir trascender la realidad lingüística y afectar lo conceptual, un proceso mental inherente al aprendizaje. Por último, esperamos llegar a unas conclusiones significativas con respecto a la problemática que plantea el uso apropiado de las fórmulas de cortesía en la lengua española y francesa por hablantes no nativos.

PALABRAS CLAVE

Fórmulas de cortesía, Lengua española, Lengua francesa, Sociolingüística, Pragmática intercultural.

INTRODUCCIÓN

La lengua es el código lingüístico que emplean las personas para comunicarse y transmitir mediante las palabras su conceptualización del mundo y de ellas mismas. Si afirmamos que la lengua funciona, en parte, como un sistema, admitimos que está formada por un conjunto de elementos que dependen los unos de los otros. Dichos elementos surgen de las convenciones fijadas por un grupo de personas formado por los hablantes de un idioma. Por consiguiente, se puede afirmar que la lengua se fija por el uso que le dan sus hablantes y está sometida a un cambio continuo.

No hay que olvidar que la competencia lingüística de un hablante se expresa en su capacidad de interactuar de manera adecuada. A nuestro entender, todos los mecanismos que aplica el hablante le capacitan para emitir o interpretar un enunciado cuando ejerce de emisor o destinatario en una situación comunicativa. Consiste en un proceso que el cerebro humano realiza de manera automática en caso de que se trate de la lengua materna. En este factor estriba su importancia principal: la lengua en uso está íntimamente ligada a la idiosincrasia de sus hablantes y refleja las circunstancias sociales y políticas de cada época.

1. OBJETIVOS

El presente estudio nace de nuestra intención de ahondar en el aprendizaje de la lengua española y de la lengua francesa como lenguas extranjeras. Puesto que la enseñanza de las lenguas extranjeras tiene múltiples aspectos dignos de ser considerados, dedicaremos una atención especial a las fórmulas de cortesía que se emplean en las cartas formales para dirigirse al destinatario y para despedirse de él. Hemos hallado varios tipos dependiendo de muchos factores que rigen el contexto situacional. En cada caso, nos centramos en los factores aquellos que influyen en el discurso escrito. En este punto nos gustaría señalar que un estudio de estas características trasciende en algunas ocasiones el ámbito de la lingüística e incluye aspectos del área de la psicología y sociología. Miller (1979, p. 7) destaca sobre esta característica de la lengua que la comunicación es indiscutiblemente un hecho social. La transmisión de información dentro de un grupo humano es uno de los hechos sociales más

importantes que pueden registrarse. Sin embargo, cuando alguien trata de reunir datos acerca de este hecho tan trascendente debe buscarlos en todos los campos de la ciencia.

Por consiguiente, hemos considerado necesario hacer una referencia a otros campos de la investigación sobre la lengua que están más relacionados con las relaciones interpersonales. Como apunta Fuentes (2010, p. 9), la lengua que emplean los miembros de cada sociedad tiene sus rutinas y muchas de ellas dependen de los valores sociales. De modo que los saludos, los agradecimientos, las felicitaciones, los cumplidos y otros actos de habla pertenecen a la denominada cortesía ritual. Según la misma autora existen otros actos que se fijan por la intencionalidad del hablante que pertenecen a la cortesía estratégica (Fuentes, 2010, p. 9).

En segundo lugar, cabe afirmar que nuestro objetivo es realizar una reflexión holística sobre el proceso de enseñar. A nuestro entender, el reto consiste en conseguir trascender la realidad lingüística y afectar lo conceptual, un proceso mental inherente al aprendizaje. Llegado a este punto, habrá que estudiar la duración de este cambio y si afecta a las producciones realizadas en la lengua materna. Por lo tanto, queda demostrar en qué medida es factible y si se trata de un cambio permanente.

El hecho más relevante estriba en que los contenidos que trataremos no suelen suscitar ningún tipo de problemática entre los aprendices dada la aparente similitud que presentan sus usos en la lengua española y francesa. Puede deducirse que se trata de aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos que en la enseñanza de una lengua extranjera no se les presta mucha atención. En nuestra opinión, el elemento más importante es el hecho de que los aprendices no son conscientes de las diferencias y, por consiguiente, desconocen si emplean algunas formas adecuadamente.

2. METODOLOGÍA

En nuestra investigación, hemos considerado necesario adoptar una metodología que es el resultado de teorías y métodos de análisis de distinta índole. Hemos de señalar que nuestro enfoque se basa en el Análisis Contrastivo (AC). Las fórmulas de cortesía se emplean como parte de

una rutina conversacional tanto en la lengua oral como escrita. Hemos analizado desde una perspectiva morfosintáctica y pragmática los distintos tipos usados en español y en francés haciendo hincapié en las funciones que son más problemáticas.

Desde esta perspectiva, el análisis de errores (AE) ha sido importante puesto que nos ha permitido en nuestra práctica como docente de ELE y FLE seguir el desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos y detectar el nivel de adquisición de dichos contenidos. No obstante, cabe señalar que no nos hemos basado exclusivamente en dicha teoría porque consideramos que un error funciona como indicio, pero no consiste en un factor decisivo. Frecuentemente, la ausencia de errores se acompaña de un conocimiento insuficiente de algún aspecto que lleva a evitar su uso. De modo que el aprendiz desarrolla las estrategias que le permiten sustituir los elementos más problemáticos con otros más simples cuya estructura y función domina mejor. En este punto, nos gustaría destacar que hemos considerado que la función pragmática de la lengua en un contexto es fundamental para que se adquiera la competencia comunicativa y, por este motivo, hemos estudiado la lengua en las cartas formales.

3. LAS FÓRMULAS DE CORTESÍA EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS

Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 90) afirma que las reglas que rigen las interacciones y las formas de cortesía presentan importantes divergencias entre las culturas. Sin duda, el tipo de imagen social que queremos proyectar, independencia o afiliación, y el grado de cortesía dependen de varios factores: la distancia social entre los participantes, la imagen que queremos proyectar, las normas fijadas por la sociedad y otros. Se sabe que estos dos parámetros de nuestra imagen social, la independencia y la afiliación, existen en cada cultura, pero generalmente uno de ellos tiende a predominar (Scollon y Scollon, 2001).

Al emplear estos códigos de comunicación se enfatiza la imagen de afiliación o la de independencia, y así expresamos distintos grados de cortesía. Cuando aprendemos una lengua extranjera tenemos acceso a una realidad social nueva, regida por normas y convenciones que pueden ser

muy diferentes a las que existen en el grupo social del que formamos parte. Así, el desarrollo del conocimiento comunicativo del alumno puede entenderse como parte de un desarrollo social y personal más amplio. Hay que tener en cuenta que la relación que establecemos con una realidad sociocultural nueva se produce siempre sobre la base de los presupuestos culturales existentes en nuestra propia identidad social, por lo que aprender una nueva lengua no es sólo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente (García Santa-Cecilia, 1996, p. 15).

Sin embargo, dentro de la misma comunidad de habla puede haber diferentes fórmulas de cortesía. Gutiérrez (2001) realiza una reflexión sobre el concepto de la norma lingüística desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua, de la Sociolingüística y de la Lingüística de la Comunicación. Afirma al respecto (Gutiérrez, 2001):

Esta disciplina (la sociolingüística) nos permite establecer un acercamiento entre el concepto social de norma (norma₂) y el concepto prescriptivo (norma₁). La noción de lengua estándar se genera como una realidad sociolingüística, que puede y debe convertirse en el punto de referencia de todos los estudios normativos. [...]

Tal vez no sea demasiado osado reflexionar sobre la norma estándar, sino sobre el estándar de la norma. Pienso que es necesario, sobre todo si pensamos en la enseñanza de la lengua, salir de la frontera de la lingüística tradicional y tratar de reflexionar sobre la existencia de otras normas que aprendemos con el lenguaje, que se enseñan junto con las destrezas de la lengua y que, sin embargo, no constituyen objeto de reflexión en los manuales de reflexión normativa.

Por otra parte, Braun (1988, p. 54) señala que la existencia de las formas lingüísticas de cortesía está ligada a factores psicológicos, entre los que se encuentra la intención de los hablantes de mantener una distancia de su interlocutor. Asimismo, el mismo autor destaca (Braun, 1988, p. 679) que es necesario un estudio descriptivo e interlingüístico extenso para descubrir la existencia de principios universales puesto que la diversidad en las lenguas y sus sociedades de habla lo hacen difícil. Bravo señala al respecto:

Lo que proponemos intenta no incurrir en el riesgo de crear "conceptos universales", por eso los instrumentos evaluativos serán aptos para 'observar' comportamientos de cortesía en diferentes culturas, 'siempre y cuando' se acepte que no dejan de ser entes teóricos y que, como tales, no son autoexplicativos. [...] Esta perspectiva consiste en observar la relación entre comportamiento comunicativo y las creencias y la visión del mundo de los hablantes, visión que se supone capaz de proyectarse hacia la comunidad de pertenencia, al mismo tiempo que es influenciada por esa misma comunidad (Bravo, 2004, p. 33).

Se trata de una visión que Brown y Levinson (2006, p. 61) confirmaron con su teoría. Los citados autores partieron de un concepto universal, la imagen (*face*) que está íntimamente relacionada con las relaciones que una persona establece con los demás (Brown & Levinson, 2006, p. 61). Distinguieron la imagen en positiva (*positive face*) y negativa (*negative face*) y afirmaron que la cortesía negativa que es la más evidente está ligada al deseo de cada individuo de poder actuar libremente mientras que la cortesía positiva que, según constatan los autores, es la más difícil de determinar, está relacionada con la proyección de la imagen positiva de una persona a los demás y el deseo de ser reconocida. Blas Arroyo (2005, p. 313) relaciona el uso de tú con la cortesía positiva porque representa la solidaridad y la familiaridad mientras que el empleo de usted está ligado a la cortesía negativa puesto que expresa deferencia y distancia social. Los parámetros que intervienen en las relaciones personales e influyen en la cortesía con respecto a la elección de los pronombres de tratamiento se representaron por Brown y Levinson (2006, p. 76) mediante la siguiente ecuación: el grado de la amenaza para la imagen dependerá de la suma de tres variantes: en primer lugar de la distancia entre el emisor y el receptor, en segundo lugar del poder que ejerce el primero al segundo y, por último, del grado de imposición que alcanza el acto comunicativo en dicha cultura.

El MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 116) define de la siguiente manera la cortesía:

5.2.2.2. Las normas de cortesía

Las normas de cortesía proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación» (véase la sección 5.2.3.1.). Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.

- Cortesía «positiva»; por ejemplo:
 - o mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.;
 - o compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.;
 - o expresar admiración, afecto, gratitud, etc.;
 - o ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
- Cortesía «negativa»; por ejemplo:
 - o evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.);
 - o expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.);
 - o utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: Creo que..., preguntas cortas de confirmación, etc.).
- Uso apropiado de por favor, gracias, etc.
- Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo:

Figura 1: La cortesía según el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 116)

En este punto, nos gustaría referirnos a los pronombres de tratamiento que reflejan de forma muy clara la expresión de la cortesía. A la hora de redactar una carta, es necesario que el estudiante de una lengua extranjera elija una fórmula de tratamiento según el destinatario. La lengua y cultura desempeñan un papel muy importante dado que existen diferencias en la formalidad que caracteriza cada interacción social.

Benveniste (1971, p. 64) afirmaba que “la forma lingüística es, pues, no solamente la condición de transmisibilidad sino ante todo la condición de realización del pensamiento”. Este concepto de la lengua se halla muy próximo a la lingüística pragmática y tiene en cuenta tanto el contexto como la actitud del hablante. En el siguiente capítulo nos referiremos detenidamente a las implicaciones de este fenómeno desde una perspectiva intercultural. No obstante, consideramos que ha quedado patente

que el componente gramatical y el resto de los componentes comunicativos no se pueden disociar.

Se trata más bien de analizar su función y de capacitar a los hablantes para comunicar significados sin la necesidad de atenerse a esquemas establecidos. Este análisis debería ayudarnos a elegir, como destaca Littlewood (1994, p. 25) "qué grado de control de la gramática es el necesario para sus objetivos comunicativos" teniendo en cuenta que "una mayor penetración en el sistema gramatical permite a los estudiantes poder tener una gama de opciones de significado más amplia y creativa". Alarcos (1999, pp. 92-93) afirma en un capítulo de su gramática:

La cortesía y el respeto social hacia el interlocutor han impuesto en el uso de la lengua unidades que sustituyen a los personales de segunda persona. Como en otras lenguas, el español medieval utilizó el plural vos en lugar de tú. Este uso ha persistido en zonas de América central y del Río de la Plata, originando el conocido voseo (que afecta sobre todo a la conjugación verbal). La intención reverencial del hablante lleva a dirigirse indirectamente al interlocutor, designándolo mediante fórmulas con sustantivos femeninos que se refieren a cualidades relevantes. Una de estas fórmulas vuestra merced, desgastada por la frecuencia de empleo, ha dado lugar a las unidades usted de singular y ustedes de plural. Son sustantivos personales como tú y vosotros[...].

La diferencia de uso entre tú/usted, vosotros/ustedes se mantiene en la Península (aunque haya variado la frecuencia social de empleo). Pero en el mediodía (en Andalucía y en Canarias) los plurales vosotros, -as han sido sustituidos por ustedes. La confusión, en América, de tú y vos y la total eliminación de vosotros, ha originado un uso diferente, que sobre todo tiene consecuencias en las formas de la conjugación verbal.

Como se puede observar, el autor realiza una aproximación muy general sin ofrecer una descripción detallada de los contextos de uso. Para delimitar su uso, se suele afirmar que la edad y la percepción por parte del emisor de la distancia existente entre él y el receptor marcan la elección entre las formas *tú* y *usted*. Matte Bon (1992, p. 244) aborda el tema desde una perspectiva comunicativa y afirma sobre el empleo de *tú/usted*:

2.2.1.1. En español peninsular, para referirse al destinatario del mensaje se puede escoger entre *tú/vosotros* y *usted/ustedes*. Se usa:
-*tú/vosotros* en las relaciones menos formales o de confianza

-usted/ustedes en las relaciones más formales

Usted/ustedes se usa más en algunas relaciones profesionales y, sobre todo, al dirigirse a personas desconocidas o mayores, con las que no mantienen relaciones de confianza. También se usa usted/ustedes en relaciones jerarquizadas.

2.2.1.3. La elección entre una u otra de estas posibilidades es altamente subjetiva: depende en gran medida de los hábitos de relación de cada hablante. Pueden, no obstante, hacerse algunas observaciones de tipo general, teniendo en cuenta los comportamientos más frecuentes.

El uso de tú/vosotros es más frecuente en el español peninsular que en la mayoría de los idiomas en los que existe esta oposición. Se suele usar tú en las relaciones entre colegas o entre personas de la misma edad. También es normal el uso de tú en el trato profesor-alumno, y relativamente frecuente en las relaciones alumno-profesor, sobre todo en la enseñanza universitaria. Es, asimismo, bastante corriente el uso de tú en las relaciones con personas que trabajan en una serie de servicios públicos- en especial, si son jóvenes: dependientes de las tiendas, camareros de bares y restaurantes, chóferes de taxi, etc. (Matte Bon, 1992, p. 244).

De manera que Matte Bon realiza una descripción de los contextos comunicativos en los que se emplea cada pronombre. Por otra parte, Hernández (1984, p. 463) clasifica de la siguiente manera los principales valores de estos pronombres en la actualidad:

El tuteo es el tratamiento normal en familia, entre amigos, iguales o compañeros. El usted es, en principio, forma reservada al tratamiento respetuoso o distante. Sin embargo, es éste un campo en el que no se puede admitir la generalización hecha más que como punto de partida (1984, p. 463).

Por ende, se puede observar que, el citado autor se reserva ante cualquier generalización, aunque ofrece algunas indicaciones sobre el uso de las dos formas de tratamiento en los distintos contextos. Por otra parte, con respecto al usted, distingue tres principales valores: el respetuoso y cortés, el distanciador y el estereotipado (Hernández, 1984, p. 464).

Braun (1988, p. 47) afirma que convendría que los aprendices de español se acostumbraesen a no emplear el *usted* demasiado puesto que la sociedad española no es tan jerarquizada. De ahí la importancia de determinar un estudio empírico para abordar el tema. Los aprendices de

español no pueden basarse solamente en sus conocimientos gramaticales para interactuar adecuadamente en las relaciones interpersonales. Además, es cierto que los hablantes nativos desconocen hasta qué punto un uso erróneo de los pronombres de tratamiento se debe a interferencias de la lengua materna o es producto de la mala conducta de su interlocutor. Braun (1988, p. 63) señala que este tipo de malentendidos culturales dan lugar a la formación de estereotipos de que los alemanes por ejemplo o los estadounidenses no tienen educación y no saben comportarse.

A continuación, presentamos desde una perspectiva panorámica las fórmulas de cortesía empleadas en español y en francés en las cartas formales:

Fórmulas en español	Fórmulas en francés
Estimado(s)/a(s) señor(es)/a(as)	Madame, Monsieur/ Mesdames, Messieurs
Me dirijo a usted/ustedes	Je vous écris
Le(s) agradezco su atención	Veillez agréer, Monsieur/Madame l'expression de mes sentiments distingués
Saludos cordiales	Bien cordialement, Salutations
Atentamente	Au plaisir de vous revoir

Figura 2: Fórmulas de cortesía en español y en francés

Al contrastar las normas existentes en las dos lenguas y culturas, hallaremos posibles causas de la problemática relacionada con este fenómeno. En lo que se refiere a la adquisición del nivel de competencia sociolingüística que está íntimamente relacionada con los principios de la cortesía, el MCER rige lo siguiente:

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p>
A2	<p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p>
	<p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: «por favor», «gracias», «lo siento», etc.</p>

Figura 3: La competencia sociolingüística según el MCER
(Consejo de Europa, 2002, p. 117)

Como se puede apreciar de las competencias que fija el Marco, en los primeros niveles A1 y A2, el aprendiz tiene que saber emplear las formas más básicas de tratamiento (distinción entre usted/vosotros), saludar/despedirse, dar las gracias y otras fórmulas sencillas. Es a partir del nivel B1 cuando se le exige una conciencia de la función pragmática y de las diferencias entre los distintos usos mientras que en los últimos niveles su aptitud se aproxima a la de un nativo.

Cabe señalar en este punto que el concepto de enseñar cortesía no siempre corresponde a estos contenidos según los materiales didácticos puesto que se puede abordar desde diversas perspectivas.

3. CONCLUSIÓN

Nos gustaría concluir este estudio dejando constancia de nuestra convicción de que no existe un método de enseñanza ideal que responda a las necesidades de todos los alumnos. Por lo tanto, las estrategias de enseñar han de ser flexibles y adaptarse a las necesidades de cada aprendiz. Para ello, es necesario que los docentes de lenguas extranjeras tengan a su disposición un amplio abanico de métodos y materiales didácticos donde se vean reflejadas las necesidades de aprendices diferentes.

Después de estas consideraciones, cabe preguntarnos qué aspectos de esta diversidad tenemos que enseñar como docentes en la clase de español y del francés como lenguas extranjeras. En nuestra opinión, lo más importante es hacer conscientes a los aprendices de español y de francés de la diversidad que caracteriza a cada fórmula según el contexto comunicativo. Se trata de un elemento fundamental que contribuye a su riqueza sin afectar de manera importante a la comunicación entre los hablantes de distintas comunidades de habla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BENVENISTE, É (1971). *Problemas de lingüística general*. Traducción de Juan Almela. México: Siglo Veintiuno.
- BRAUN, F. (1988). *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BRAVO, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía, en Diana Bravo y Antonio Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudio sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 15-37.
- BROWN, R. & GILMAN, A. (1972): The pronouns of power and solidarity, in J Laver & S. Hutcheson (eds.), *Communication in Face to Face Interaction*. Middlesex: Penguin, 103-127.
- BROWN, P. & LEVINSON, S.C. (2006[1987]). *Politeness: Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado de <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2001). Perfiles y dimensiones en el concepto de norma (las otras normas), en *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española, 16 y el 19 de octubre de 2001* (Valladolid). Recuperado de http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/gutierrez_s.htm.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1984). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- MILLER, G. A. (1979). *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S. W. (2001). *Intercultural Communication: a discourse approach*. Malden, Mass: Blackwell, second edition.

MECANISMOS PERSUASIVOS EN TITULARES DE PIEZAS PERIODÍSTICAS DE CONTENIDO POLÍTICO

DRA. CAROLINA ARRIETA CASTILLO
Universidad a Distancia de Madrid, España

RESUMEN

Los titulares y entradillas de prensa son los enunciados sobre los que recae la responsabilidad del acercamiento del lector a la información de la pieza periodística que encabezan, pues establecen una relación de correferencia con el texto al que preceden (Alarcos, 1977). De su contenido, y también de su forma, depende que el lector acceda o no al escrito de la pieza. Además, la función de titulares y entradillas también es la de orientar la interpretación que el lector dará a la pieza periodística, de modo que se puede rastrear en ellos su carga ideológica (van Dijk, 1983).

Esa doble función, la informativa y la persuasiva, se ha visto influida por los cambios producidos en el modelo periodístico. La caída del modelo de negocio impreso, los procesos de digitalización o la influencia de la publicidad y de las redes sociales han favorecido el uso de los recursos lingüísticos que otorgan valor persuasivo a los titulares. El paradigma de este cambio es la explotación de la técnica del *clickbait*, en la que los recursos lingüísticos se ponen al servicio de la activación de la brecha de curiosidad de los potenciales lectores.

Con el objetivo de caracterizar discursivamente los titulares y entradillas de los medios digitales españoles en la actualidad, se presenta aquí un análisis de los mecanismos lingüísticos de la persuasión (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2002) sobre un corpus de más de 400 enunciados producidos en medios digitales, entre los que se incluyen medios que responden a distintas modalidades de difusión (bajo suscripción o en abierto), líneas editoriales (o adscripción ideológica) y carácter (medios serios y medios sensacionalistas). Se han explorado titulares de sucesos con alto interés periodístico en 2020 (como el estado de alarma declarado en España a causa de la crisis generada por la COVID-19 o la victoria de Joe Biden en las elecciones estadounidenses) y se ha tenido en cuenta la tipología textual en la que se incluyen las piezas periodísticas.

Los resultados apuntan a la presencia, independientemente del carácter del medio y del tipo de texto, de estrategias de enfatización que refuerzan –como pausas e incisos– o mitigan u ocultan –como las nominalizaciones– ciertos contenidos del titular y permiten, primero, privilegiar un enfoque determinado sobre el tema del que trata el texto y, en consecuencia, orientar la interpretación que los lectores deben dar al escrito.

El estudio pone de relieve la importancia de los recursos pragmatolingüísticos —especialmente los del plano sintáctico— en la configuración del carácter persuasivo de los titulares de prensa.

PALABRAS CLAVE

Pragmatolingüística, Análisis del discurso, Persuasión, Titulares, Prensa digital.

INTRODUCCIÓN

Los discursos producidos en los medios de comunicación tienen una doble función: la informativa y la persuasiva (Hall, 1982; Bennett, 1982; Scannell, 1998). Por un lado, proporcionan a sus consumidores información sobre sucesos de la realidad; por otro, tratan de influir en la percepción de sus lectores sobre esa misma realidad: mediante la enfatización de ciertos temas en detrimento de otros (McCombs y Shaw, 1985) o a través de la creación de marcos cognitivos que favorezcan ciertas posturas (Goffman, 1974).

Dentro de la escritura periodística, los titulares son los enunciados que preceden a los cuerpos de texto publicados. Su importancia radica en sus funciones variadas: actúan como resumen de la unidad textual ampliamente desarrollada, orientan la interpretación del lector hacia el contenido de la pieza (van Dijk, 1983; 1990) y representan el *cebo* que lleva al lector a decidir si se detiene en el texto o prefiere dedicar la lectura a otra noticia.

En los titulares recae la responsabilidad del primer acercamiento a la información que se ofrece. En muchas ocasiones, son las únicas secuencias leídas por gran parte de lectores (Nadal Palazón, 2012) y, desde luego, la más leída por la totalidad de estos. Así, no debe extrañar que el titular sea considerado la forma periodística por antonomasia (Steel, 1971).

Teniendo en cuenta que los titulares pueden llegar a ser las únicas secuencias leídas por los consumidores de prensa y que además sirven como anzuelo para que estos sigan leyendo la noticia, la elección de

ciertas fórmulas lingüísticas en detrimento de otras puede responder a una finalidad persuasiva. En todo caso, es evidente que ciertas fórmulas lingüísticas dirigen la atención hacia ciertas interpretaciones por parte del receptor, por lo que la estrategia persuasiva tiene lugar independientemente de la intencionalidad del autor de la pieza.

El triple objetivo de este trabajo es, por un lado, y tal vez de modo más genérico, contribuir a la caracterización de los titulares y del discurso mediático en su conjunto. Por otro lado, de modo más específico, se pretende observar los mecanismos pragmlingüísticos y con finalidad persuasiva más utilizados y, además, realizar una comparación inicial entre medios de distintos caracteres y fines. Planteamos distintas hipótesis de estudio:

- H1. Las técnicas y recursos de carácter pragmlingüístico relacionadas con fines persuasivos son utilizadas profusamente en titulares y entradillas de piezas periodísticas de contenido político.
- H2. El carácter de los medios digitales puede influir en el resultado de uso de estrategias persuasivas en los titulares y entradillas.
- H3. En los titulares de piezas periodísticas que responden a la tipología de noticia –y de las que se espera mayor objetividad que en aquellas de opinión– también se puede rastrear el uso frecuente de estrategias persuasivas.

Para confirmar o refutar estas hipótesis, se propone un análisis pragmlingüístico de los titulares producidos en distintos medios digitales españoles en torno a cuatro temas de interés para el público general en el año 2020.

1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DIGITALES Y LA PERSUASIÓN

El cambio de modelo de consumo hacia lo digital, del que no han podido escapar tampoco los medios de comunicación, ha afectado también al modelo de periodismo. Las seis cabeceras impresas principales en español han perdido entre un 50% y un 71% de difusión en la última

década (Libro blanco de la información, 2017). La pérdida económica derivada de este nuevo modelo ha fomentado una mayor dependencia de todo aquello de lo que podían depender los medios: publicidad de compañías externas, número de suscriptores, inversores y deudas bancarias (Gómez-Mompart, Gutiérrez-Lozano, Palau-Sampio, 2015). En principio, esta dependencia es negativa y desde la Unión Europea se señala la falta de políticas de los medios españoles para proteger su independencia y credibilidad y para colaborar en la libertad de información a la que debe aspirar toda sociedad democrática (Masip, Ruiz Caballero y Suau, 2020).

A la digitalización de los principales tabloides hay que sumar la creación de numerosos periódicos nativos digitales en la última década (*El Confidencial*, *eldiario.es*, *El Español*, etc.).

Los ingresos de los medios digitales pueden provenir de dos fuentes: de la publicidad, que a su vez depende del tráfico de navegación web de los diarios, o la suscripción del consumidor mediante la creación de muros de pago en los que el medio pone en abierto el titular de la noticia pero el acceso al cuerpo de texto solo es posible bajo suscripción. En ambos casos recae sobre el titular la responsabilidad de atraer el clic que hará aumentar el tráfico de navegación o el número de suscriptores.

1.1. EL TITULAR PERSUASIVO EN LA PRENSA DIGITAL

Del apartado anterior se deduce que el trasvase a lo digital fomenta un modo determinado de redactar los titulares, pues el interés que el titular logre despertar en los lectores es fundamental para el mantenimiento del modelo de negocio. Así pues, ya no se trata únicamente de que mediante el titular se intente atraer al lector hacia la noticia, se le intenta captar para la publicación en su conjunto.

Por este motivo, se presupone una carga persuasiva al titular, ya que su función principal es convencer al lector para que pinche en él (el hiperenlace le llevará a la noticia o a la página de suscripción). El papel del titular puede asemejarse al de los eslóganes en publicidad: son frases u oraciones cuya finalidad es captar la atención y el interés de una

audiencia determinada. Por tanto, tienen una finalidad persuasiva; quieren convencer de algo: de que se siga leyendo.

El mayor exponente de este proceso del titular de prensa es la técnica del *clickbait*: titulares sensacionalistas que aprovechan la brecha de curiosidad para generar tráfico en redes sociales y aumentar así los ingresos. Esta técnica es comúnmente utilizada para la difusión de contenido en sus redes por parte de la llamada prensa seria española (Palau-Sampio, 2016; Bazaco, Redondo García y Sánchez-García, 2017) y de la prensa europea (García Orosa, Gallur Santorun y López García, 2017).

El titular de periódico ya no solo es un resumen de lo que vendrá en el texto (si es que alguna vez ha sido solo eso), sino el elemento que puede atraer el clic que haga aumentar el tráfico de visitas, el que consiga la suscripción del lector curioso o de aquel ávido por formar parte de una comunidad ideológica afín.

El titular se erige en el mayor exponente de la persuasión al servir para orientar la interpretación del texto, captar la atención del lector y lograr que este se quede con la información principal incluso si no lee la noticia.

Todo lo anterior deriva en que se utilicen técnicas de titulación más persuasivas en las versiones digitales de los medios que en las impresas, pues en las primeras, incluso cuando no hay sensacionalismo, predomina la voluntad de crear titulares más persuasivos que informativos con la misión de que las noticias sean compartidas en las redes sociales y gocen de la mayor difusión posible.

No obstante, hay una serie de características que comparten los titulares de modalidades impresa y digital: la tendencia a la sintetización, los enunciados breves, las elipsis, etc. Todos ellos responden al principio de economía discursiva.

1.2. CARACTERÍSTICAS PRAGMALINGÜÍSTICAS DE LOS TITULARES

Aunque los estudios sobre titulares de prensa en español no son numerosos, algunos de ellos se centran en describirlos, como ya hizo Alarcos Llorach en la década de los 70, y como más recientemente han hecho

van Dijk (1983; 1990), desde una perspectiva teórico-crítica, Nadal Palazón (2012) y Gómez Sánchez (2008), que realizan análisis formales en el contexto hispanohablante, o Cervera Rodríguez (2014; 2016), que analiza los titulares en artículos de opinión e identifica la función orientadora de estos respecto a la información de la pieza.

Los titulares de prensa cuentan con una serie de rasgos formales propios condicionados especialmente por la relación entre economía discursiva e informatividad. La economía discursiva se sirve de técnicas como la *sincretización* o la *focalización* para ahorrar espacio y son utilizadas habitualmente en titulares, copetes y entradillas de los diarios.

Algunas de estas técnicas son el presente de indicativo con valor atemporal, las nominalizaciones deverbales (Nadal Palazón, 2008), la frecuente aparición de oraciones pronominales –impersonales y pasivas reflejas– o la preferencia por construcciones coordinadas antes que subordinadas.

No obstante, estas técnicas discursivas no solo permiten el ahorro de espacio, también tienen efecto en la interpretación que el lector hace del mensaje, por lo que se pueden considerar elementos que influyen en la finalidad persuasiva del discurso mediático, incluso cuando el periodista no los redacte con esa intención.

Además de estos rasgos formales, según su función, los titulares pueden ser informativos, creativos o apelativos (López Hidalgo, 2001). También pueden ser una combinación de los tres; es decir, pueden sintetizar la información de la noticia, tener pretensiones literarias y exhortar al lector a pensar de una manera determinada. Para Cervera Rodríguez (2014), los titulares de opinión pueden tener un carácter más anticipativo o más valorativo dependiendo de si se limitan a recoger la información principal del texto o si confieren algún tipo de sentido pragmático. Aquí coincidimos con van Dijk (2003) en que los titulares de prensa, como constituyentes del discurso mediático, suelen ser exponentes de la ideología del redactor o de la línea editorial del medio, pues se pueden identificar opiniones explícitas e implícitas de los periodistas en ellos.

2. DISEÑO DEL ANÁLISIS. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Corpus

Para poder caracterizar los recursos que utilizan los medios digitales españoles en sus titulares, se ha optado por seleccionar medios de gran alcance en la población que respondan a distintos criterios: de distintas líneas editoriales o adscripciones ideológicas, con versión en papel o nativos digitales, distintas modalidades de suscripción y considerados prensa seria o más sensacionalista.

Para conocer qué medios tuvieron mayor alcance durante el año 2020 se han consultado tres fuentes:

- Comscore, medidor de audiencias digitales. Se trataba del medidor de audiencias utilizado oficialmente por los medios españoles hasta 2020⁵²⁴. El medidor prioriza el tráfico de navegación sobre otros parámetros como el tiempo que emplea el lector en la noticia.
- Informe anual del Instituto Reuters (Reuters Institute, 2020). Realizado de acuerdo a respuestas ofrecidas por los consumidores de prensa, es un instrumento que evalúa la opinión y fidelidad de los lectores hacia los medios.
- Seguidores en redes sociales (Twitter y Facebook). Gran parte de la difusión de los medios se produce a través de las redes sociales. El número de seguidores puede indicar el grado de alcance que tiene cada diario.

Como resultado, los cinco medios analizados son las versiones digitales de El País y El Mundo y los medios nativos digitales eldiario.es, El Confidencial y HuffPost.

Los diarios El País y El Mundo son los diarios generalistas más vendidos en papel, pero también con mayor alcance en su versión digital. El

⁵²⁴ En los últimos meses, algunas compañías como el grupo PRISA, al que pertenece el diario con más tirada nacional (El País) y HuffPost, entre otros, han anunciado la ruptura con el medidor de audiencias aduciendo que existe un progresivo distanciamiento entre el medidor oficial y la realidad del mercado en España (del Castillo, 27 de diciembre de 2020).

Confidencial y eldiario.es son los nativos digitales con mayor alcance. HuffPost es el medio de carácter sensacionalista con mayor difusión. Mientras El País, El Mundo y El Confidencial tienen muro de pago, HuffPost y eldiario.es son de acceso gratuito⁵²⁵. Por tanto, se analizan aquí cinco diarios de gran alcance entre la audiencia española, que responden a distintas líneas editoriales, modelos de pago y de diferente naturaleza: si son considerados prensa seria o sensacionalista y si son nativos digitales o no.

Tabla 1. Medios analizados y sus características

Medios	Seguidores	Carácter	Versión	Modalidad en digital
El País	Twitter: 7,9 millones Facebook: 5,3 millones	Serio	En papel y digital	Muro de pago
El Mundo	Twitter: 3,8 millones Facebook: 2,6 millones	Serio	En papel y digital	Muro de pago
eldiario.es	Twitter: 1,2 millones Facebook: 575.000	Serio	Nativo digital	Acceso gratuito
El Confidencial	Twitter: 902.000 Facebook: 193.000	Serio	Nativo digital	Muro de pago
HuffPost	Twitter: 503.000 Facebook: 1,5 millones	Sensacionalista	Nativo digital	Acceso gratuito

Fuente: elaboración propia

Respecto a los temas, se ha optado por seleccionar cuatro de los temas que protagonizaron la agenda política y mediática del 2020, distribuidos

⁵²⁵ eldiario.es tiene modelo de suscripción, pero el contenido del diario está accesible para socios (sin publicidad) y no socios (con publicidad).

en distintos meses a lo largo del año y con protagonistas diferentes. Al ser cuatro de los grandes temas políticos del año, se considera que las piezas construidas en torno a ellos, independientemente de si son informativas u opinativas, mostrarán cierta frecuencia en el uso de técnicas persuasivas. El objetivo es comprobar si en temas de elevado contenido político el comportamiento de los titulares y entradillas difiere dependiendo del carácter del medio o la tipología textual en la que se encuentren.

- Tema 1. Declaración del estado de alarma en España por la crisis sanitaria de la COVID-19 (13 de marzo de 2020). Los medios se hacen eco de la declaración del estado de alarma por parte del presidente del Gobierno de España, Pedro Sánchez. La declaración pretende frenar el avance del virus que provoca la enfermedad de la COVID-19, por la que el sistema sanitario español se estaba viendo colapsado.
- Tema 2. Anuncio de la salida de España del rey emérito Juan Carlos I a causa de las investigaciones por corrupción (3 de agosto de 2020). Los medios recogen la noticia de la salida del país del rey emérito tras comunicarlo a su hijo, el rey Felipe VI, por carta. El abandono del país se atribuye a las noticias sobre la fortuna que el antiguo rey presuntamente poseería en el extranjero.
- Tema 3. El resultado de la moción de censura al Gobierno de España planteada por Vox (21 y 22 de octubre de 2020). Los medios se hacen eco del proceso y resultados de la moción de censura planteada por el partido político Vox para derrocar al Gobierno de Pedro Sánchez. La moción no salió adelante y contó con el voto en contra del resto de partidos políticos.
- Tema 4. Elecciones americanas (4-7 de noviembre). Los medios difunden las noticias y opiniones relacionadas con la celebración de las elecciones presidenciales de Estados Unidos. Las elecciones comenzaron el 4 de noviembre y, tras tres días de recuento, el 7 de noviembre, los principales medios estadounidenses dieron

como ganador al candidato demócrata Joe Biden en detrimento del hasta entonces presidente Donald Trump.

Tras una búsqueda combinada en los buscadores de los propios diarios seleccionados así como en el metabuscador Google de palabras consideradas clave en cada tema (“estado de alarma”, “salida rey emérito”, “moción de censura” y “elecciones EEUU”), el resultado de la selección del corpus son más de 400 enunciados, correspondientes a titulares y entradillas de las piezas periodísticas, entre las que se incluyen noticias y artículos de opinión de los cinco medios digitales españoles seleccionados.

Tabla 2. Enunciados de titulares y entradillas analizados en cada tema, por género periodístico.

Temas	Número de enunciados en titulares y entradillas	
	En noticias	En artículos de opinión
1.Declaración del estado de alarma	42	28
2.Salida del rey emérito	84	40
3.Moción de censura	80	46
4.Elecciones en EEUU	72	30

Fuente: elaboración propia

En total, se analizan 422 enunciados periodísticos, 278 en noticias y 144 en artículos de opinión. Estos enunciados han sido sometidos a un análisis pragmalingüístico conforme a las categorías que se detallan a continuación.

2.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Este estudio se centra en los recursos pragmalingüísticos que pueden ser relacionados con fines persuasivos porque logran enfatizar o mitigar algunos significados y, por tanto, consiguen un efecto en la interpretación de los lectores. Los recursos son lingüísticos, pues las estrategias

pertenecen a alguno de los planos de la lengua (morfológicos, sintácticos, léxicos o semánticos), y también son pragmáticos, porque representan respuestas pragmáticas al contexto del titular, como es la restricción de espacio, la relación con el texto que titulan, los conocimientos previos del potencial lector o la ideología del medio, del lector o del redactor.

Las estrategias pragmlingüísticas que se examinan siguen la propuesta realizada por Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2002) y pueden clasificarse en seis grandes grupos:

- *Alteración del orden sintáctico* para la focalización de ciertos segmentos que aparecen destacados. Se utilizan recursos sintácticos para lograr estructuras tematizadas o focalizadas, estructuras ecuacionales y ecuandicionales o pasivas reflejas, donde la focalización recae en el segmento que cumple la función de complemento directo.
- El uso de *pausas, incisos y estructuras parentéticas*. Combina los planos fónico y sintáctico, además del pragmático. Tiene la función de focalizar el mensaje en el elemento introducido entre comas, guiones o paréntesis.
- Elementos de carácter enunciativo, como *las citas, la reformulación o el carácter dialógico*. El uso del discurso directo permite al periodista distanciarse del discurso de los protagonistas al tiempo que resalta la información proporcionada.
- *Las elipsis*, también de carácter enunciativo, entre las que se encuentra la de sujeto –como sucede en las impersonales–; se relaciona con la inespecificidad y tiene el efecto persuasivo de ocultar al agente. En la oración nominal, donde se produce elipsis verbal, el elemento nominal aparece como una idea ya conceptualizada.
- *Recursos léxicos* que otorgan una interpretación valorativa. Un ejemplo son los conectores focalizadores (Kovacci, 1999), entre los que encontramos aquellos con función identificativa (exactamente, justamente, etc.), particularizadora (en particular, sobre todo, etc.) o exclusiva (solamente, exclusivamente, etc.).

- *Recursos del plano semántico*, como la ironía, la metáfora, la hipérbole o la antítesis.

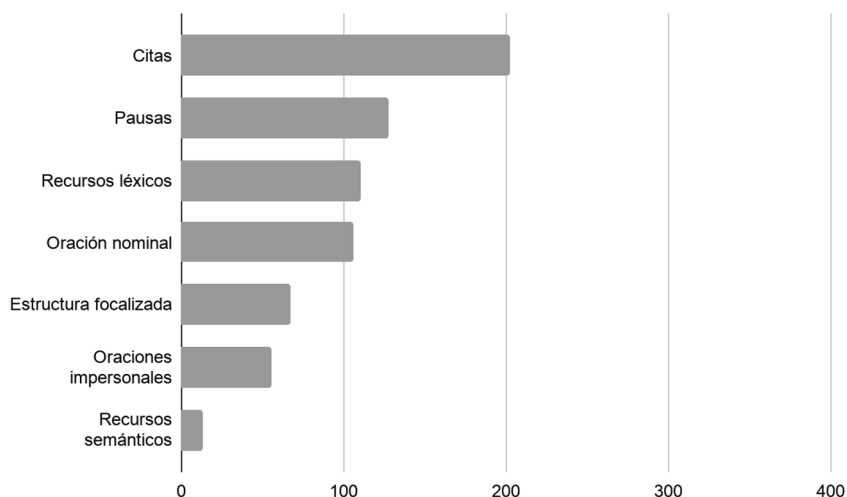
3. ESTRATEGIAS PERSUASIVAS EN LOS TITULARES DE PRENSA DIGITAL. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Tras aplicar el análisis pragmlingüístico de los enunciados obtenidos, los resultados muestran distinta frecuencia en el uso de técnicas persuasivas en los medios digitales.

3.1. LA ELIPSIS, LAS PAUSAS Y LA CITACIÓN, RECURSOS CON FINALIDAD PERSUASIVA MÁS UTILIZADOS EN TITULARES Y ENTRADILLAS

Tras analizar el corpus de estudio, se han contabilizado los distintos recursos pragmlingüísticos utilizados por los medios:

Figura 1. Recursos pragmlingüísticos más utilizados en titulares y entradillas



Fuente: elaboración propia

Aunque en el gráfico se puede observar que las citas son el recurso más frecuentemente utilizado por los medios, los resultados indican que *la elipsis*, que aglutina las estructuras nominales y las impersonales, es la estrategia global que puede ser asociada a fines persuasivos más utilizada.

En ella es especialmente importante la estructura nominal, que omite la información normalmente expresada en el verbo: de tipo argumental, circunstancial, temporal, modal y aspectual. Por supuesto, la economía discursiva influye en la elección de la estrategia global de la elipsis; no obstante, el efecto persuasivo que tienen en el lector es importante: al carecer de las marcas temporales del verbo, la información del segmento que aparece en la estructura nominalizada se plantea como algo ya conceptualizado (Fuentes y Alcaide, 2002) y, por tanto, como una noción ya incluida en el conocimiento común.

[1] “De líderes extranjeros hasta republicanos: avalancha de felicitaciones a Biden” (*El Confidencial*, 7-11-2020).

[2] “La decisión de Juan Carlos I” (*El País*, 9-08-2020).

Como se puede ver en [1], la estructura nominal es posible gracias al recurso de los dos puntos, que permite la omisión del verbo *felicitarse* y la nominalización de la estructura. En [2] se observa una estructura nominal típica, formada por un sintagma nominal con determinante, núcleo y complemento del núcleo.

En ambos casos, la estructura nominal sirve para orientar al lector a interpretar como conocimiento común lo que en realidad debería ser noticia: “Los líderes felicitan a Biden”, “La decisión de salir es del rey Juan Carlos I”. Nótese como este segundo titular contiene la presuposición de que la decisión del rey emérito de salir del país ha sido efectivamente suya y no forzada por agentes externos como el Gobierno o la propia Corona.

Las citas directas, un recurso que permite al redactor distanciarse de las palabras de los protagonistas del titular al tiempo que se enfatiza el contenido informativo de la cita, han sido localizadas en un total de 202 enunciados.

[3] “Trump acusa a Biden sin pruebas de querer ‘robar’ las elecciones con ‘votos ilegales’” (*El País*, 6-11-2020).

[4] “El PP votará ‘no’ a la moción de Vox: ‘Hasta aquí hemos llegado’” (*HuffPost*, 22-10-2020).

Los términos entrecorillados en [3] y [4] son seleccionados de entre el discurso original para que el lector pueda dirigir la atención a la información de interés para el medio. Así, en [3], *El País* entrecorilla las acusaciones de Donald Trump, ‘robar’ y ‘votos ilegales’ y el lector del diario progresista presumiblemente dirigirá su atención hacia la gravedad de las acusaciones en un sistema democrático como el estadounidense. Por su parte, el *HuffPost*, de marcado carácter progresista, utiliza la cita directa para recoger la postura de un partido conservador respecto a otro considerado de extrema derecha. Pese al distanciamiento del redactor del discurso del líder de la oposición, Pablo Casado, la información entrecorillada funciona como una declaración de intenciones frente al avance de la extrema derecha en la agenda política del país.

Las pausas o *incisos* han sido identificadas hasta en 128 enunciados y sirven para enfatizar la importancia del segmento que acompañan. Son las estrategias globales que aparecen en segundo lugar en la Figura 1. A diferencia de la elipsis, las pausas e incisos albergan elementos aclaratorios y no pueden ser atribuidos a la búsqueda de economicidad discursiva por parte del periodista.

[5] “Mucha ideología, poca política” (*El Mundo*, 23-10-2020).

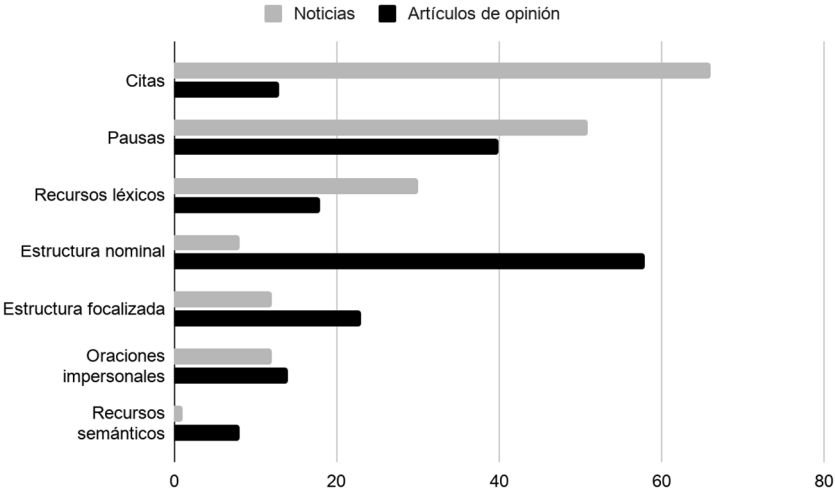
[6] “El tiempo para que Juan Carlos I presente una declaración voluntaria, si tiene bienes no declarados en el extranjero, se agota” (*El País*, 16-08-2020).

Tanto en [5] como en [6], se observa que el segmento encerrado en las pausas es focalizado discursivamente. En [5] se evita el uso de la conjunción copulativa para otorgar mayor carga dramática a “poca política”, aquello que es resaltado en el mensaje. En [6], la estructura condicional encerrada en el inciso aparece como la información focalizada.

El recurso del inciso oracional tiene un alto valor persuasivo en el discurso, pues permite focalizar la información que es presumiblemente secundaria. Se trata de un modo muy sutil de orientar la atención de los lectores. Pausas e incisos pueden englobarse dentro de los elementos enunciativos que permiten focalizar ciertos aspectos en detrimento de otros.

El orden de frecuencia de aparición de estas estrategias varía si atendemos al género de la pieza periodística. En noticias se ha observado una diferencia importante de uso de estrategias respecto a las utilizadas en los enunciados que encabezan los artículos de opinión.

Figura 2. Recursos pragmatlingüísticos más utilizados según el género de la pieza periodística.



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los resultados observables en la Figura 2, las estructuras nominales aparecen hasta en un 58% de los artículos de opinión, por tan solo un 8% de frecuencia en los enunciados que componen titulares y entradillas del tipo textual informativo. Como se ha comentado más arriba, las estructuras nominales permiten dar por supuesta una información determinada; posibilitan las presuposiciones respecto al tema del que trata la pieza. En el género de opinión, el periodista escribe desde el marco ideológico compartido con sus lectores, por lo que es razonable que se dirija hacia ellos desde presupuestos y creencias compartidas.

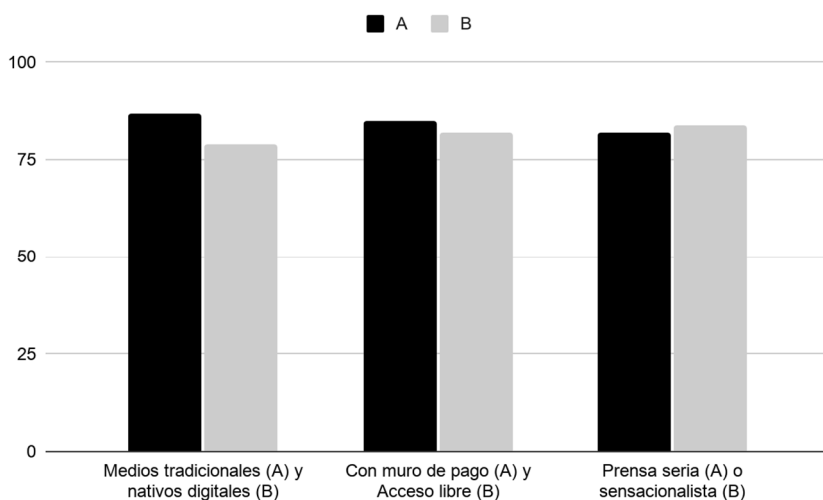
En cambio, en las noticias, con mayor tendencia a la objetividad, se utiliza sobre todo la cita directa, que aparece hasta en un 66% de los enunciados analizados en este tipo textual. Este dato parece coherente con la marca de objetividad que se quiere ofrecer al género, pues el redactor

consigue distanciarse de las palabras del protagonista. No obstante, como ya se ha señalado, los periodistas seleccionan aquellos segmentos del discurso original que aparecerán y aquellos que serán omitidos, optando así por focalizar la información de su interés. Las citas son, por ello, un recurso de enunciación vinculado con estrategias de persuasión.

3.2. USO FRECUENTE DE RECURSOS PERSUASIVOS EN TITULARES Y ENTRADILLAS DE PRENSA DIGITAL INDEPENDIEMENTE DE SU CARÁCTER.

En el siguiente gráfico se muestra la frecuencia de uso de técnicas pragmatolingüísticas relacionadas con fines persuasivos de acuerdo al carácter de los medios:

Figura 3. Frecuencia de uso de recursos persuasivos según el carácter del medio.
Expresado en porcentajes



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se observa que hay un gran porcentaje de piezas periodísticas que hacen uso, sea en su titular o en su entradilla, de estrategias lingüísticas relacionadas con fines persuasivos. Ninguno de los medios baja del 75%, en referencia al porcentaje de enunciados que cuentan con alguno de estos recursos.

Llama la atención que la mayor brecha, dentro de los opuestos analizados (prensa seria o sensacionalista, por suscripción o gratuita y medios tradicionales o nativos digitales), sea el de los medios tradicionales, como son El País o El Mundo, respecto a los nativos digitales. Los primeros aventajan a los medios digitales nativos en el uso de recursos persuasivos: un 87% de los tradicionales respecto a un 79% de los nativos digitales. Aunque a los medios tradicionales se les supone mayor rigor y objetividad que a los medios digitales —por tener, los primeros, mayor arraigo en el mundo de la información—, este hallazgo apunta a un mayor uso de estrategias persuasivas en los medios digitales que también tienen versión en papel.

Otro resultado, este sí coherente con la finalidad de los medios de acuerdo a su carácter, es el del mayor porcentaje en el uso de recursos persuasivos en la prensa de tipo sensacionalista (aunque apenas se trata de un 2% más) respecto a la prensa seria. En este sentido, tal vez el contar con un único exponente (HuffPost) ha podido influir en estos resultados ajustados. En cualquier caso, parece significativo que el porcentaje de uso de recursos relacionados con la persuasión en medios considerados no sensacionalistas sea tan elevado (82%).

Por último, los medios con muro de pago también hacen mayor uso de estos recursos (84.7%) que el que realizan los medios con acceso gratuito (82%). Tiene sentido si se retoma una de las ideas del comienzo: el titular es el único enunciado visible y sirve de anzuelo para el lector. No obstante, las diferencias tampoco son dramáticas en este caso.

Por tanto, no se puede concluir que la frecuencia en el uso de estrategias discursivas relacionadas con la persuasión venga condicionada por el carácter del medio. Los resultados sí revelan que medios como El Mundo o El País, con larga trayectoria en el campo del periodismo y que recientemente han optado por modelos de pago para impulsar su negocio han utilizado estrategias persuasivas en temas políticos del año 2020 con similar frecuencia a aquellos medios con menor trayectoria en el periodismo y que son accesibles solo en formato digital y, en algunos casos, de modo gratuito.

3.3. USO FRECUENTE DE RECURSOS PERSUASIVOS EN TITULARES Y ENTRADILLAS DE PIEZAS INFORMATIVAS.

Llegados a este punto, falta por confirmar o refutar la hipótesis tercera (H3), en la que se planteaba que el uso de estrategias persuasivas es frecuente en las piezas periodísticas que responden a al tipo textual de noticias, y que no son exclusivas de las piezas de género opinativo.

Figura 4. Enunciados periodísticos con estrategias persuasivas en Noticias

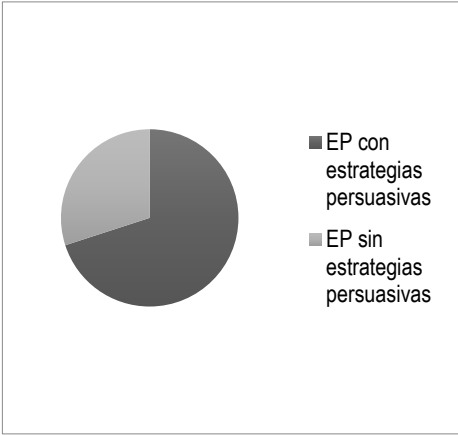
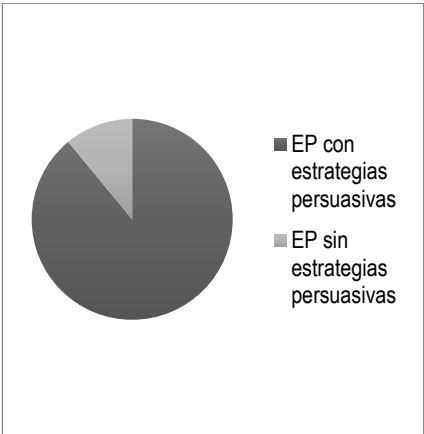


Figura 5. Enunciados periodísticos con estrategias persuasivas en Artículos de opinión- Fuente: elaboración propia



En las piezas periodísticas inscritas en la tipología de noticias, el porcentaje de aparición de las estrategias persuasivas es del 77.7% (Figura 4), un porcentaje inferior al que representa la aparición de estos recursos en el género de opinión. Hasta un 89% de los enunciados analizados en este tipo de piezas cuentan con algún recurso relacionado con mecanismos persuasivos (Figura 5).

Aunque la comparación entre resultados de uno y otro tipo textual parece consistente con la naturaleza de las modalidades discursivas que predominan en noticias, por un lado, y artículos de opinión, por otro, merece ser destacado que al menos 3 de cada 4 encabezados de noticias contienen algún tipo de recurso relacionado con la persuasión.

Como se ha señalado en el apartado 3.1, los recursos pragmlingüísticos asociados a mecanismos de persuasión más utilizados en el tipo noticioso son las citas directas, con un porcentaje de aparición de hasta el 66%.

De este modo, pese a inscribirse en un tipo textual más caracterizado por las modalidades expositiva y narrativa, en el que se pretende aportar información reciente redactada en tono objetivo, se han encontrado abundantes recursos que permiten la enfatización de ciertos elementos de los enunciados, lo que, a su vez, permite la focalización de determinada información sobre el tema en cuestión. Se puede concluir, por tanto, que en noticias de alto contenido político los titulares y entradillas de los medios digitales españoles utilizan recursos para orientar la interpretación de los lectores hacia la información del texto periodístico y el tema del que este trata.

CONCLUSIONES

En este estudio se ha partido de la existencia de una serie de técnicas pragmlingüísticas utilizadas en los encabezados de noticias y artículos de opinión que tienen el efecto de orientar la interpretación del lector hacia el tema del que trata la pieza, independientemente de que esta sea finalmente leída.

Mediante el análisis pragmlingüístico de los encabezados que componen el corpus, se ha puesto de manifiesto la profusión en el uso de estas

técnicas con finalidad persuasiva en los medios digitales de distintas tipologías, por lo que queda demostrada la hipótesis primera (H1).

Las diferencias en el uso de estrategias persuasivas entre medios que son nativos digitales o no lo son, entre aquellos que son de acceso gratuito o aquellos que tienen muro de pago, o entre los que se consideran prensa seria o prensa sensacionalista, son ligeramente significativas, por lo que no podemos dar por confirmada la hipótesis segunda (H2). Sí se puede afirmar que aquellos medios de mayor trayectoria en el ámbito del periodismo español utilizan recursos relacionados con la persuasión para titular sus piezas con similar frecuencia a medios con menor trayectoria en el campo.

En este sentido, es destacable que los resultados de encabezados que utilizan estas estrategias en piezas de tipo supuestamente informativo y en piezas de género argumentativo no sean muy dispares. Se confirma, por tanto, la hipótesis tercera (H3): en las piezas de carácter más informativo también se utilizan con frecuencia recursos relacionados con las estrategias persuasivas. En temas de alto contenido político, el uso de estrategias que orientan la interpretación de los lectores es utilizado con frecuencia en el género informativo.

En lo que sí se diferencian ampliamente noticias y artículos de opinión es en el tipo de técnica preferida. En las piezas de carácter opinativo abundan las estructuras nominales, que permiten conceptualizar ciertos segmentos y posibilitar presupuestos y creencias. Por su parte, en las de carácter informativo abundan las citas directas que permiten focalizar ciertos segmentos de los discursos de los protagonistas y, por tanto, orientan la interpretación del lector hacia el tema del que trata la pieza.

Aunque en una idea original se pensó examinar, también, las diferencias de los diarios de acuerdo a líneas editoriales o adscripciones ideológicas, se ha considerado que la elección temática, tan útil para encontrar estrategias persuasivas, podía influir en estos resultados, por lo que se ha desechado esa línea de análisis.

La evolución del modelo periodístico presumiblemente fomenta cada vez más el uso de estrategias persuasivas, en general, en el discurso mediático, pero particularmente en el titular de las piezas, que sirven como

cebo al potencial lector, al potencial suscriptor y al potencial inversor. Los titulares de prensa son un corpus productivo para el estudio de estrategias persuasivas y, por el comportamiento de los lectores hacia los medios, cada vez más importantes para comprender la relación entre el discurso mediático y la opinión pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLARCOS LLORACH, E. (1977). Lenguaje de los titulares. En Lázaro Carreter (ed.), *Lenguaje en periodismo escrito* (serie universitaria), 37, 125-148.
- BAZACO, A., REDONDO GARCÍA, M. y SÁNCHEZ-GARCÍA, P. (2019). El clickbait, como estrategia del periodismo viral: concepto y metodología. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 94 -115.
- BENNET, M. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- CERVERA RODRÍGUEZ, A. (2014). Análisis lingüístico-pragmático de titulares de artículos de opinión. *Lingüística y Literatura*, 2(66) , 65-88.
- CERVERA RODRÍGUEZ, A. (2016). Marcas lingüístico-discursivas en titulares de prensa en español actual. *Literatura y Lingüística*, 34, 265-294.
- DEL CASTILLO, C. (27 de diciembre de 2020). Así se mide la audiencia de los periódicos digitales en España: la diferencia entre lectores y 'paracaidistas'. *eldiario.es*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2q9pfxn>
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. Y ALCAIDE LARA, E. R. (2002). Mecanismos lingüísticos de la persuasión Cómo convencer con palabras. Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA OROSA, B., GALLUR SANTORUN, S. y LÓPEZ GARCÍA, X. (2017). El uso del clickbait en cybermedios de los 28 países de la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 12(72), 1261-1277.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.

- GÓMEZ-MOMPART, J. L., GUTIÉRREZ-LOZANO, J. F., PALAU-SAMPÍO, D. (2015). Los periodistas españoles y la pérdida de la calidad de la información. El juicio profesional. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 45, 143-150.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, M. E. (2008). ¿Cómo lo cuentan allá? Análisis de un conjunto de titulares de la prensa española y americana, *Español Actual*, 89, 39-55.
- HALL, S. (1992). The Question of Cultural Identity. En Hall, S. Held, D. y McGrew, T. (Eds.). *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.
- KOVACCI, O. (1999). El adverbio. En Bosque, I. y Demonte, V. (Coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 705-786). Madrid: Espasa Calpe.
- LIBRO BLANCO DE LA INFORMACIÓN (2017). Asociación de medios de información.
- LÓPEZ HIDALGO, A. (2009). *El titular: manual de titulación periodística*. México: Alfaomega.
- MASIP, P., RUIZ CABALLERO, C., y SUAU, J. (2020). Monitoring Media Pluralism in the Digital Era: Application of the Media Pluralism Monitor in the European Union, Albania and Turkey in the years 2018-2019. European University Institute. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxkphzg4>
- MCCOMBS, M. (1985). La comunicación de masas en las campañas políticas: información, gratificación y persuasión [1975]. En Moragas, M. (Ed.). *Sociología de la Comunicación de Masas. Estructura, funciones y efectos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- NADAL PALAZÓN, J. (2008). Verdades a medias. La nominalización deverbal en los titulares periodísticos. *Comunicación y Sociedad*, 1(9), 175-190. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4ryz3gv>
- NADAL PALAZÓN, J. (2012). Rasgos formales de los titulares periodísticos: notas sobre diez diarios del ámbito hispánico. *Acta Poetica*, 33(1), 173-195. Recuperado de <https://tinyurl.com/y23qak7x>

- PALAU-SAMPIO, D. (2016). Metamorfosis de la prensa de referencia en el contexto digital: clickbait y estrategias de tabloide en Elpais.com. *Communication & Society*, 29(2), 63-80.
- REUTERS INSTITUTE (2020). Digital News Report 2020. Recuperado de <https://tinyurl.com/y7sqj3ve>
- SANZ, D. (13 de enero de 2021). Prisa rompe con Comscore ante las deficiencias de sus mediciones. *El Mundo*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5uhr22h>
- SCANNELL, P. (1998). Media, Language and World. En Bells, A. y Garret, P. (Eds.). *Approaches to Media Discourse* (pp. 21-63). Oxford: Blackwell.
- STEEL, B. (1971). Los estilos funcionales y la enseñanza del idioma. *Español actual*, 18, 9-18.
- VAN DIJK, T. A. (1983). Estructuras textuales de las noticias de prensa. *Anàlisi*, 7(8), 77-105.
- VAN DIJK, T. A. (1990). *La noticia como discurso* [1980]. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

LENGUAJE Y SOCIEDAD: ¿QUÉ HACEMOS CUANDO USAMOS LENGUAJE INCLUSIVO?

DRA. ROMINA GRANA

Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

RESUMEN

En esta presentación me propongo revisar algunos engranajes de la maquinaria del lenguaje con especial atención al lenguaje inclusivo. Se trata de un aporte que recupera las relaciones que se establecen entre lenguaje y sociedad cuando los hablantes optan por un tipo especial de modalidad expresiva. Parto del reconocimiento de que en estos tiempos es un imperativo repensar la heterogeneidad de las modalidades que adopta la variación lingüística en relación con hechos históricos, sociales y semiológicos que funcionan como condición de emergencia del lenguaje inclusivo. Sostengo que lengua expresa la variación social, y con esto, reproduce su organización. En estos términos, la lengua se erige como sede para la expresión de las diferenciaciones, discriminaciones y evaluaciones que se juegan en la sociedad lo cual produce efectos: los sujetos, con estos usos, se hacen eco de sus ideologías, luchas y tensiones. Es justamente allí donde las subjetividades que no se ubican dentro de lo que se considera "lenguaje sexista" encuentran un vehículo de expresión. De algún modo, el lenguaje inclusivo expresa una lucha que es ante todo política y que descansa en el intento de reconocimiento de una alteridad que está opacada y cuya voz se está empezando a oír.

PALABRAS CLAVE

lenguaje, sociedad, tensiones, política, lenguaje inclusivo

TRAZOS INICIALES

Hablar de lenguaje inclusivo nos obliga, modestamente, a pensar en la marginalidad. Inclusión y marginalidad lingüística, inclusión y marginalidad social. Digo esto porque lo que la problemática pone en escena es una cuestión beligerante que afecta a lo que se visibiliza hoy: una tensión muy fuerte entre usos lingüísticos que proponen una polarización de posiciones. Están aquellos que aceptan el lenguaje inclusivo y están otros que se sienten incómodos con él: hay una fisura entre usos que se consideran heredados, inapelables y aceptados y los que producen disrupciones.

En este sentido es un imperativo ubicar la problemática –que no es nueva- dentro de una agenda de intereses que atañe a la sociolingüística en la medida en que concibe el lenguaje como una práctica social:

La sociolingüística –una de las disciplinas dedicadas al estudio sistemático de la comunicación humana- afirma que el lenguaje es una práctica social. Las relaciones sociales se conciben como un tejido en constante transformación armado con distintos modelos y gradaciones de conflicto y cooperación y se presume que los seres humanos actuamos siempre en relación con otros buscando armonías y disonancias, sincronizaciones y contrapuntos que nos posicionan ante el resto. (Del Valle, 2018, s/d)

Según lo antedicho considero necesario volver la mirada a estas voces que están silenciadas y reclaman una visibilidad lingüística y social pues se trata, lisa y llanamente, de una cuestión de derechos (Hamel, 1995): el derecho de algunos / muchos a revertir la exclusión que suponen algunas realizaciones que usamos sin cuestionar, como si fueran naturales:

Ya no es posible comprender la diversidad como tenaz resistencia al cambio, como un atrincheramiento de las minorías a sus zonas de refugio. Hoy en día sus reformulaciones se formulan en términos de los derechos modernos (...). (Hamel, 1995, p.11)

Cuando afirmo que son los derechos los que están en juego estoy pensando en que no podemos desentendernos de las formas de habla que prefieren nuestros pares pues en ellas se reconocen y en ese auto-

reconocimiento descansa un derecho mayor, más abarcativo y general: los derechos humanos:

Los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales, tanto individuales como colectivos, y se sustentan en los principios universales de la dignidad de los humanos y de la igualdad formal de todas las lenguas (...). (Hamel, 1995, p.12)

A partir de estas referencias, considero que es un imperativo aceptar, por un lado, la existencia de un derecho individual “de cada persona de identificarse de manera positiva con su lengua materna, y que esta identificación sea respetada por los demás” (Hamel, 1995, p.12) y por otro, un derecho colectivo “de mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas” (Hamel, 1995, p.12). Estas afirmaciones no hacen sino poner en evidencia que los tópicos del lenguaje están atados, directamente, a cuestiones de identidad, de manera tal que la negación de las formas elegidas por algunos sujetos constituye un modo de negación de la alteridad. Lo que sucede con estas elecciones que suscitan juicios de todo tipo es que en realidad tensan modos de significación que consolidan estructuras preestablecidas (Halliday, 1982): esto produce disconformidad e incluso la ilusión de superioridad de ciertas formas lingüísticas sobre otras, lo cual no es sino una cara más del supremacismo lingüístico del que hablan Moreno Cabrera (2008) o Muñoz Navarrete (2009). Si incluso fuéramos más allá con estas observaciones, resulta extravagante pensar que la modalidad preferida por uno mismo es la única válida y legítima en detrimento de otras cuyos significados devendrían pobres e incompletos; así, sostenemos junto a Romaine (1996) que ninguna lengua puede alardear de que ve el mundo como es: el mundo no es como es, sino como lo hacemos nosotros a través del lenguaje (Romaine, 1996, p.46) y las posibilidades de esa construcción son ilimitadas⁵²⁶.

⁵²⁶ Las observaciones sobre prejuicios lingüísticos que aquí vuelco, además de tener referencias teóricas que se citan, surgen de los intercambios que hemos tenido con Daiana Barone, alumna de la Licenciatura en Letras Modernas de la FFyH, UNC, a quien acompañé en la elaboración de su tesis titulada *La Visita a las Encomiendas de Indios de Córdoba (1692-1693). Una lectura desde la sociolingüística y los prejuicios*; trabajo que fue defendido y aprobado en 2020 (no publicado).

Hablar de juicios, como mencioné en el párrafo anterior, es una imprecisión; más bien debo referirme a prejuicios, es decir, juicios apresurados (Allport, 1962) que se explican en términos de una *“aplicación irreflexiva de una serie de valores, que tenemos asumidos o que nos han hecho asumir, a terrenos en los que no tiene sentido utilizarlos”* (Moreno Cabrera, 2000, p.12). Esto es, emitimos juicios de valor respecto de las realizaciones de nuestros pares esgrimiendo una serie de argumentos que nada tienen que ver con el lenguaje, su organización interna ni su utilidad. No somos conscientes de que establecemos conexiones lingüísticas infundadas e incluso nos convencemos de que nuestras impresiones subjetivas son naturales y no necesitan más justificación. Esto es una falacia en la medida en que esas valoraciones son *“ideas inculcadas desde arriba o desde abajo”* (Moreno Cabrera, 2000, p.237) y provienen de un orden que es no lingüístico: se trata, más bien, de cuestiones políticas que tienen su razón de ser en la libertad del sujeto de tomar partido en la arena de lo público, y el lenguaje, es público.

En este sentido, se hace patente otro concepto central: la discriminación lingüística entendida como el gesto evaluativo que descansa en un principio de clasificación que se basa en la idea de que las lenguas o sus variedades se pueden organizar en tipos jerarquizados en donde se reconocen unos superiores a otros (Moreno Cabrera, 2000, p.15). En relación con esto, Allport (Allport, 1962, p.29) sostiene que hay cinco categorías en las que se organiza la acción negativa lo cual supone una gradación ascendente:

- hablar mal: se trata de un grado leve de discriminación; es el prejuicio lingüístico propiamente dicho
- evitar el contacto: es un escalón más duro de la negatividad que supone mayor hostilidad; es el desprecio en su forma física
- discriminación: son prejuicios hechos acto, con ellos se establecen distinciones que ponderan negativamente a una persona o un grupo lo cual acarrea consecuencias sociales
- ataque físico: este conlleva un tipo de violencia física
- exterminio: expresión máxima de violenta

Con esta tipificación no quiero sino poner en evidencia que estas formas de acción negativas patentizan conflictos de intereses ligados a los dominios étnicos, genéricos, religiosos, culturales, entre otros, con lo cual los prejuicios se convierten en prejuicios sociales.

Así vistas las cosas, estamos frente a prácticas que acarrearán efectos sociales y lingüísticos a la vez; esta cuestión lleva a radicalizar el *“ombliguismo lingüístico (que) puede llevar a la exaltación de la propia lengua como la única posible y razonable”* (Tusón Valls, 2010, p.24); si se asume esta centralidad, con ella se favorece el hundimiento de algunas variedades de lengua y de algunos usos en un profundo silencio, silencio que no constituye sino una nueva modalidad de violencia que actualiza la intención de omisión de una otredad que molesta: se trata, en última instancia, de una violencia que intenta callar una lengua, una serie de opciones y por ende, unos usuarios.

LA CONDENA DEL CAMBIO

Otra cuestión que se suma a las formulaciones anteriores es aquella que tiene que ver con cómo se concibe el cambio o la variabilidad: al presentarse más alternativas frente a viejos usos surge el conflicto y la pugna de intereses y, con esto, se instala una desigualdad. Empiezan a aparecer cuestiones que tienen que ver con el prestigio y lo estándar y, junto con ello, florecen juicios que desestiman opciones no sexistas como la duplicación de formas (Sr. / Sra., alumno / alumna), la elección de e, @ o x, la preferencia por sustantivos abstractos antes que comunes (el alumnado en lugar de los alumnos), etc. Esas alternativas son percibidas como desviaciones que rompen la aparente armonía lingüística que gobierna a los usuarios y se instituye una forma de pluralidad que es sentida como un obstáculo.

Así pensado, el mito de unicidad entra en desuso: a partir de estas rupturas, se instala la diferencia lingüística y se pone en jaque esa especie de monolingüismo reinante y atemporal. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la diversidad o variabilidad lingüística? Desde el mito de Babel la variabilidad es vivida como un castigo, una especie de condena que obliga a asumir que no todos hablamos de la misma manera ni hacemos uso del lenguaje de modo homogéneo. En el relato

bíblico se cuenta que Dios había creado la primera pareja en el Edén (Adán y Eva) a la cual había encomendado la tarea de poblar la tierra. Todo esto se hizo en una única lengua con lo cual no había necesidad de crear ninguna otra. Sucedió, sin embargo, que esta única lengua se subdividió dando lugar a una proliferación de nuevas lenguas que generó confusiones entre los hablantes. El texto subraya que los hombres emigrados desde oriente, al llegar a la región del Senaar, se propusieron edificar una torre que alcanzara el cielo, lo cual hizo evidente el deseo de superar al mismo Dios en un acto de soberbia y prepotencia. Pero esta arrogancia tuvo coto: una penalidad cayó sobre este pueblo. Fueron la confusión, la dispersión y, por ende, la incompreensión los vehículos del castigo divino: *“Por eso se llamó Babel: allí, en efecto, el Señor confundió la lengua de los hombres y los dispersó por toda la tierra”* (Génesis 11, 1-9). Estos actos, confundir y dispersar, constituyeron las razones por las que se hizo corriente y constante el barullo: aquí tiene su origen el reino de la incomunicación; una incomunicación que sin lugar a dudas enciende la insatisfacción y el conflicto⁵²⁷.

En esta dirección, es pertinente traer a la reflexión a Del Valle (2018) quien sostiene que la incomodidad nos predispone contra el cambio y con esto también se movilizan los lugares de otorgamiento de privilegios: lo que se pone en jaque cuando nos corremos de los usos “correctos” del lenguaje es, entre otras cosas, el prestigio de la lengua estándar (y lengua única, para muchos) que recrea tradiciones sexistas y androcéntricas. Esta lengua estándar codificada en una gramática y en un diccionario es la lengua de la literatura, de los grandes centros urbanos, de las funciones administrativas, de la educación; en definitiva, es la lengua autorizada y autorizante que se codifica en estos dispositivos y *“reproduce la desigualdad lingüística y ahonda las brechas sociales”* (Lauría, 2018, s/d). E incluso más, estos dispositivos de control y normalización lingüística intentan naturalizar las diferencias sociales, a reproducir asimetrías y a minimizar la dimensión política del asunto.

⁵²⁷ Un aporte específico sobre las concepciones del lenguaje presentes en la Biblia se puede encontrar en Magnin (2010).

En este sentido, lo que surge a todas luces es que las variedades en la lengua están jerarquizadas y revisten diferentes órdenes entre los que se destacan aquellos próximos a una variedad modélica donde las representaciones más generalizadas giran en torno a las distinciones macho / hembra frente a otras opciones más inclusivas que borran esa diferenciación; con la modalidad inclusiva se desdibujan los límites de esa dicotomía y se propone una nueva percepción no binaria. Los usos inclusivos se ubican al margen de las realizaciones que cristaliza la lengua estándar y por lo tanto son desestimados muy a pesar de que no existe diferencia sustancial entre unos y otros: nada hay en su constitución que habilite a ubicarlos en escalas, rangos y gradaciones. En todo caso, podría pensarse que sólo difieren en su función: los usos no sexistas se hacen eco y son expresión de una lucha que es política que nos insta a revisar qué apropiaciones hacemos de nuestra propia lengua, o, lo que es lo mismo, cuáles son los modos de habitarla. Así, queda advertir que, en cualquier caso, se trata de la modalidad elegida por un hablante o un grupo que explicita el lugar que otorga a sus interacciones sociales, el conjunto de saberes que posee y el modo en que construye su identidad.

En este punto es interesante recuperar otra idea de Del Valle (2018) acerca de la corporalidad de ciertas formas del lenguaje: el autor sostiene que las reglas de la gramática (y me atrevo a decir que no solo ellas) están inscriptas en el cuerpo y por esto, el lenguaje inclusivo suena mal. Hay una suerte de *hacerse carne* del lenguaje que tiende a naturalizar una norma que es social en su origen y no lingüística. Que el lenguaje se incardine en ciertas formas no explica, necesariamente, que se trate de opciones mejores o peores; lo que más bien se pone en tela de juicio es la naturalidad con la que se aceptan algunos usos y la virulencia que ocasionan otros. Con esto queda claro que el lenguaje se configura como un campo de batallas, una arena de luchas (Voloshinov, 2009) en donde, en todo caso, se *"perturba el orden social ligado a la norma incomodada"* (Del Valle, 2018, s/d). Es a partir de estos reconocimientos como adquieren fundamento otras afirmaciones que circulan socialmente e instalan por ej. a los grupos lgbt+ en el lugar de lo monstruoso o lo anormal: el sexismo se configura como metáfora conceptual que organiza la percepción. Esta afirmación descansa en los postulados de Lakoff y

Johnson (1998) quienes establecen como concepto nodal de su teoría que las personas basamos nuestros conceptos y sus manifestaciones lingüísticas en experiencias físicas y culturales. Los autores plantean que todo el sistema conceptual sería esencialmente de naturaleza metafórica y para demostrarlo analizan enunciados lingüísticos de carácter cotidiano y observan la dimensión metafórica que conllevan. Una de las premisas principales que sostienen es que estas metáforas son culturales y dependen de las experiencias de cada comunidad, en este sentido, son variables. Emparentado con estos comentarios el carácter metafórico de ciertas expresiones ratifican el binarismo en el lenguaje (y en el mundo), característica que es fundamentalmente cultural.

Así vistas las cosas, se podría arriesgar que las lenguas y los significados que en ella se juegan son expresión de un ordenamiento que puede o no pervivir en el tiempo: los hablantes estamos en condiciones de cuestionar la *“frivolización de fenómenos lingüísticos”* (Del Valle, 2018, s/d) en función de desarticular algunos engranajes que solidifican estructuras que rigieron una determinada sincronía e incluso, una larga diacronía; a partir de ello se lograría erosionar algunos mecanismos que instalan la violencia social que el lenguaje se encarga de reproducir solidariamente. Con esto quiero decir que el lenguaje no es ajeno a ciertos hábitos de discriminación por medio de los cuales se radicaliza la desigualdad: mujeres, colectivos lgbt+ y hombres estamos interpelados a revisar estas formas que cristalizan procesos de articulación de las relaciones humanas.

LA COMODIDAD Y LA NATURALIDAD

Dije en algún momento de la exposición que con el lenguaje inclusivo se pone al descubierto la incomodidad de muchos quienes asumen que el hábito y la tradición constituyen un lugar de confort y certezas. Es justamente este rechazo a la innovación que experimentan algunos lo que condiciona los términos de la batalla: no es lingüística sino que descansa en la condición política del lenguaje.

En estos términos, surge la cuestión de la naturalidad del lenguaje: se sabe, desde los postulados del estructural-funcionalismo más duro (y con anterioridad a él también) (De Saussure, 1945; Martinet, 1978; Trnka et al., 1971) que la arbitrariedad es la propiedad fundamental de

los sistemas lingüísticos: no hay relación natural, ni lógica, ni motivada entre los significados y los significantes y, mucho menos, entre la lengua y la realidad / el mundo extralingüístico que ella expresa y construye. Este principio no quiere decir, necesariamente, que el signo esté sujeto al libre albedrío de la masa hablante; se refiere, en todo caso, a que es inmotivado. Como consecuencia de este planteo es posible traer a la reflexión la afirmación de Martinet (1978) sobre la lengua como institución humana: ella surge y es fruto de una convención, es decir, acuerdos que tejen sus hablantes que incluso pueden ir cambiando conforme lo requieran sus necesidades. Es a partir de este comentario que se puede afirmar que la base de los procesos a los que estamos asistiendo (de cambio a formas más inclusivas) es, en todo caso, ideológica pues reclama el movimiento de ciertas normas que rigen las opciones de los hablantes que son, en su origen, sociales (se asientan en acuerdos asumidos entre los sujetos) y no lingüísticas. Como corolario de estas observaciones recupero la definición de Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010) sobre ideologías lingüísticas como elemento que otorga visibilidad a los modos en que la dominación política se inmiscuye con las prácticas del lenguaje:

[Son] sistemas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización (Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010, p.20).

Es interesante traer a este repaso la observación de cómo el pensamiento lingüístico se reconoce en algunas de estas definiciones y desde allí se generan fuertes prejuicios que atraviesan nuestras prácticas a tal punto que se puede propiciar la emergencia de abusos lingüísticos en favor de

determinadas variedades e incluso culpabilización⁵²⁸ entre quienes no detentan la modalidad estándar.

LA INCLUSIÓN EN EL LENGUAJE⁵²⁹

Bajo este subtítulo me propongo pasar revista, rápidamente, a algunos modos en que se articula y desarticula el lenguaje sexista en estos tiempos de grandes resistencias e importantes reflexiones sobre la naturalidad o no, transparencia o no de nuestro lenguaje. Se trata de un modesto aporte sobre las formas lingüísticas que circulan hoy en diferentes escenarios sociales y pretenden romper con el esquema binario.

García Negroni en una conferencia que ofreció en el año 2019 en la Universidad Católica de Córdoba (Argentina) plantea la existencia de algunos mecanismos que fosilizan las dicotomías macho / hembra y son sede para la invisibilización de la mujer; destaco sólo algunos de ellos⁵³⁰:

- los vacíos léxicos: expresiones que reconocen virtudes del hombre que no tienen correlato en la mujer, ej. *gallardía, hidalguía* (no existen mujeres gallardas)
- los estereotipos: frases que perpetúan sentidos sociales que se fosilizan, x ej. *los hombres no lloran, las mujeres son el sexo débil*
- los duales aparentes: expresiones que según a quiénes sean aplicadas generan sentidos antagónicos y hasta peyorativos: por ej.

⁵²⁸ Sobre este tema sugiero la revisión de Boyer (2009).

⁵²⁹ Los apuntes que ofrezco son fruto de la lectura de distintos materiales consultados en distintos soportes: la conferencia oral que ofreció la Dra. María Marta García Negroni en la Universidad Católica de Córdoba en julio 2019 sobre lenguaje inclusivo; el texto de Meana "Sexismo en el lenguaje: apuntes básicos", el material publicado por el departamento de Lenguas y Literatura de la Universidad de la Plata sobre lenguaje inclusivo y los apuntes tomados durante las charlas que las docentes Beatriz Bixio, Miriam Vila, Patricia Supisiche y Sofía de Mauro ofrecieron sobre la temática en el marco de la Jornada / taller: "Reflexiones sobre lengua y sociedad" llevadas a cabo en el Colegio Manuel Belgrano – Córdoba- en noviembre de 2019.

⁵³⁰ Para mayores precisiones se puede consultar la conferencia en línea en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZnKtp84S5X0>

este hombre es un zorro (astuto, inteligente) y esta mujer es una zorra (prostituta)

– etc.

En esta misma dirección, Supisiche (2020, p.390) reconoce en su trabajo “*Discriminación, asimetrías y lenguaje inclusivo*” una serie de procedimientos que expresan asimetrías en la lengua:

- Asimetría por exclusión: solo se menciona lo masculino o lo femenino: los alumnos y las alumnas.
- Asimetría por alcance: lo masculino contiene mayores valores y, por ello, incluye a lo masculino y a lo femenino: los humanos, todos.
- Asimetría por posición: lo masculino ocupa el primer lugar: Señores y señoras.
- Asimetría por asimilación o rotulación unívoca: casos en los que una función doméstica se atribuye solo a lo femenino o actividades laborales asociadas solo con lo femenino: la maestra. O al revés, algunos lexemas se asocian únicamente con funciones familiares, domésticas.

Los ejemplos mencionados permiten aventurar que los usos que marcan la desigualdad entre hombres y mujeres son más habituales de lo que creemos, reconocimiento que no acaba con el problema pues siguen quedando fuera los colectivos lgbt+ que no están en ninguno de esos dos polos.

Algunas “soluciones” que los manuales de usos inclusivos⁵³¹ recomiendan incluir en nuestros discursos tanto orales como escrito son:

⁵³¹ Cito algunos entre los múltiples materiales disponibles digitalmente de consulta abierta:

Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista disponible en <https://redmujeresjusticia.org.ar/wp-content/uploads/2019/06/Manual-Pedag%C3%B3gico-sobre-el-uso-del-lenguaje-inclusivo-y-no-sexista.pdf>

Recurso sobre lenguaje inclusivo disponible en <http://www.sociales.uba.ar/genero/recurso-de-lenguaje-inclusivo/>

Guías para el uso no sexista del lenguaje disponible en

- dobles referencias en los vocativos: *Sres. y Sras.*
- sustantivos abstractos o epicenos en lugar de concretos: *estudiando por el estudiante*
- omisión de determinantes: *cada contribuyente* en lugar de *los/ las contribuyentes*
- duplicación y hasta triplicación en las terminaciones genéricas: *alumna/alumno/alumne*
- etc.

La forma que más en tela de juicio está actualmente es la terminada en “e” pues es la más innovadora; según afirma García Negroni en la conferencia mencionada más arriba, la “e” tiene la ventaja de ser pronunciable (frente a la x o la @) y además se puede reconocer un antecedente en la morfología del dativo latino; se trata de una forma útil que tanto en singular como en plural no marca distinción de género (le/les). Lo que se pone en tela de juicio con este morfema es la agilidad que supone la concordancia ya que, a nivel de los procesos cognitivos, al cabo de unas cuantas palabras la concordancia comienza a tambalear pues requiere de un esfuerzo intelectual muy grande que incluso va en contra de la economía lingüística entendida como propiedad fundamental de las lenguas. Sin embargo, en palabras de Mariasch (2020):

Hablar con E, que no es ajena al sistema morfológico del español, todavía, para algunos, es incómodo. Pero también es incómoda la perspectiva de género, esa problematización que delata las desigualdades estructurales existentes y sistemáticas que hay en nuestra sociedad. Una vez que las vemos, que somos conscientes de esas inequidades que en la mayoría de los casos se traducen en injusticias, no podemos volver atrás. “Los límites de mi lengua son los límites de mi mundo. Sólo conozco aquello para lo que tengo palabras.” (Ludwig Wittgenstein) (Mariasch, 2020, p.70).

Pero, más allá y más acá de los obstáculos o beneficios de este morfema naciente (o ya nacido) no podemos negar que estamos asistiendo a un

https://www.inmujer.gob.es/servRecursos/formacion/GuiasLengNoSexista/docs/Guiaslenguajenosexista_.pdf

Teresa Meana sobre el lenguaje inclusivo disponible en:

http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf

momento en el que las formas lingüísticas se están reorganizando con lo cual se pone en evidencia que, probablemente, estemos frente a un cambio en marcha motivado, como todo cambio, por necesidades de sus usuarios:

Ya sean innovaciones (pasajeras) o cambios que afectan a todo el sistema (Coseriu, 1958), las modificaciones lingüísticas son intencionales, aunque no sean conscientes. No obstante y a diferencia de otros cambios lingüísticos, los empleos que apuntan a la eliminación de la asimetría de género no son ciegos ya que son conscientes, no están motivados por alguna razón mecánica o fisiológica o por redundancia, sino socio-ideológicamente e irían a contramano de algún propio regulador del sistema que consiste en el logro del mejor resultado con el menor esfuerzo. Esta última aparente limitación podría tener su contrapeso en el papel difusor de las redes sociales y en el activismo político de los sectores a la cabeza de la innovación. Es un cambio de abajo hacia arriba que proviene de un amplio colectivo social, políticamente identificado e identificable (Supisiche, 2020, p.394).

¿QUIÉN SE OCUPA DE ESTE ASUNTO?

Para concluir con las responsabilidades de tomar a cargo las cuestiones que vengo trabajando, la problemática del lenguaje inclusivo puede ser abordada desde una gran área que asume que los hechos de lenguaje evidencian acciones de la sociedad que revisten la forma de lo político: la glotopolítica. Quienes se interesan por estos abordajes tienen el objetivo de "dilucidar la dimensión política de los fenómenos del lenguaje estudiándolos como intervenciones en el espacio público que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social, modelando a la vez las identidades, es decir, construyendo las subjetividades necesarias en cada instancia histórica" (Narvaja de Arnoux, 2016, p.19). La glotopolítica toma a su cargo el intento de desarticular los discursos que suponen la subalternización de ciertos hablantes que no actualizan la variedad estándar y optan por una diferente de la elegida. Pero, además de ser terreno de la glotopolítica, no debemos obviar la dimensión socio-lingüística del problema como dijimos al comienzo del trabajo: se trata de asumir que la lengua varía y espeja y reproduce el orden social. Con esto quiero decir que se trata de disciplinas en diálogo (y no las únicas

posibles) en función de la observación de un objeto que es multifacético pues descansa en la fina línea que surge de la articulación entre lenguaje, sociedad, ideologías y política.

Para concluir con este modesto planteo, me permito recuperar una idea de Theumer (2018) quien sostiene que las convenciones lingüísticas naturalizan diferencias que están atadas con alambres, como las sexuales, y que traerlas a la escena es un gesto que pone en evidencia una variabilidad que no se explica en términos heretocentros. Así, las centralidades, los binarismos, los esencialismos están en jaque. Y, más aún, pienso que también está en la cornisa el dominio de las sensibilidades pues a lo que aspira el planteo del lenguaje inclusivo es a reotorgar el poder sobre la propia lengua a quienes así lo reclaman. Antes de optar por la negación de un fenómeno que dejó de ser sólo un emergente, más bien tendríamos que generar otros sentidos acerca de lo que está pasando con el lenguaje inclusivo e interrogarnos en términos de una glotofobia⁵³² o aversión a la lengua del otro lo cual nos enfrenta con una tensión ideológica y nos exige revisar nuestros regímenes de tolerancia social.

El lenguaje inclusivo es una práctica de gestión lingüística que busca ampliar el abanico de derechos de los usuarios sobre la lengua y, es importante reconocer que es no impositiva pues no obliga a los interlocutores a hablarlo (Mariasch, 2020, p.64). Lo usa quien reconoce la alienación de las dualidades y la radicalización de las desigualdades que obturan un segmento de la realidad: lo que no se dice no se ve y por ende, no existe. En este sentido y, para dar respuesta a la pregunta del título de esta presentación ¿qué hacemos cuando usamos lenguaje inclusivo? me atrevo a responder que: blanqueamos nuestras decisiones públicamente, motorizamos en los otros la incomodidad, deconstruimos la "*diferencia sexual como evidencia natural inevitable*" (Theumer, 2018, s/d) y nos constituimos como sujetos (Benveniste, 1969) en el mar abierto del lenguaje.

⁵³² Este concepto es propio y sobre él estoy avanzando teóricamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLPORT, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- BENVENISTE, E. (1979). *Problemas de lingüística general*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOYER, H. (2009). Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay. *Revista Signos lingüísticos*. Vol v. Número 10. Julio-diciembre, 9-32.
- DE SAUSSURE, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- DEL VALLE, J y NARVAJA DE ARNOUX, E. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, vol. 7, nº1, p. 1-24. Recuperado en https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs
- DEL VALLE, J. (2018). La política de la incomodidad. Notas sobre gramática y lenguaje inclusivo”. *Anuario de Glotopolítica*, nº 2, p. 13-19. Recuperado en <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/>
- EL LIBRO DEL PUEBLO DE DIOS. LA BIBLIA (1986). Madrid: Ediciones Paulinas.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2019). Acerca del lenguaje inclusivo, propuestas para evitar usos sexistas del lenguaje. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZnKtp84S5Xo>
- HALLIDAY, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HAMEL, E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Revista Alteridades* 11-23.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

- LAURÍA, D. (2018). Los nuevos instrumentos lingüísticos de la Academia Argentina de Letras. Posibilidades de acción, alcances, límites y tensiones en relación con la norma panhispánica. *Anuario de Glotopolítica*, n° 13. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332217317_Los_nuevos_instrumentos_linguisticos_de_la_Academia_Argentina_de_Letras_Posibilidades_de_accion_alcances_limites_y_tensiones_en_relacion_con_la_norma_panhispanica
- MAGNIN, L. (2010). La Biblia y sus concepciones de lengua. *Recial*, 1(1). Recuperado en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/8199>
- MARIASCH, M. (2020). Que incomode. *Actas del I Encuentro internacional Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos de derechos*. Libro digital, FFyH, UNC p.64-70.
- MARTINET, A. (1978). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- MORENO CABRERA, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- MORENO CABRERA, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Ediciones Península.
- MUÑOZ NAVARRETE, M. (2009). El supremacismo lingüístico. Recuperado en http://lhblog.nuevaradio.org/b2-img/navarrete_supremacismo.pdf
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga – Revista Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ* 23-38. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304582867_La_perspectiva_glotopolitica_en_el_estudio_de_los_instrumentos_linguisticos_aspectos_teoricos_y_metodologicos
- ROMAINE, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- SUPISICHE, P. (2020). Discriminación, asimetrías y lenguaje inclusivo. *Actas del I Encuentro internacional Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos de derechos*. Libro digital, FFyH, UNC p.388-396

- THEUMER, E. (2018). ¿Lenguaje inclusivo o incisivo? Cómo empezó todo. *Suplemento cultural SOY, Página 12*. Recuperado en http://lhblog.nuevaradio.org/b2-img/navarrete_supremacismo.pdf
- TRNKA, B. et al. (1971). *El círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama.
- TUSÓN VALLS, J. (2010). *Mal de lenguas. En torno a los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- VOLOSHINOV, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Godot.

LES EUPHEMISMES DE LA LANGUE ARABE CLASSIQUE ET DANS LES DIALECTES

DR. AHMED SALEM OULD MOHAMED BABA
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMÉ

Dans toutes les langues du monde, il existe un phénomène linguistique appelé euphémisme lequel, ayant des origines diverses selon les sociétés, permet de substituer les mots tabous par d'autres tolérés socialement. Ce phénomène, qui s'inscrit dans le cadre de l'interdiction de langage, avait une origine religieuse dans la Grèce antique, mais son évolution ultérieure a été associée à des raisons psychologiques et sociales. Dans cet article, nous faisons un tour d'horizon des euphémismes en langue arabe depuis les premiers auteurs qui les ont évoqués dans leurs ouvrages au Moyen Age jusqu'à leur présence dans les différents dialectes d'aujourd'hui. Tout au long de l'article, l'analyse est illustrée par un important nombre d'exemples tirés de la langue arabe classique que des dialectes modernes.

MOTS CLES

Euphémismes. Langue arabe. Dialectes arabes. Linguistique arabe.

INTRODUCTION

« Quelle que soit la nature d'une interdiction de vocabulaire, la langue y réagit normalement par ce qu'on appelle un euphémisme »
Sandoz (1984 : 143).

L'écrivain français Jules Renard disait que: "Prudence n'est que l'euphémisme de peur". Cette affirmation met en rapport deux mots dont l'un est considéré par les locuteurs de la langue comme ayant un sens négatif, la lâcheté, tandis que le second, la prudence, a une charge sémantique positive et une acceptation générale dans toutes les sociétés. Ce processus de substitution d'un mot par un autre plus toléré est un processus euphémique et cela nous amène à nous demander : qu'est-ce que l'euphémisme?

Le mot euphémisme est d'origine grecque, C'est un mot « emprunté, par l'intermédiaire du bas latin *euphemismus*, du grec *euphêmos*, de même sens, de *eu*, « bien », et *phêmos*, « présage, parole ». Figure de pensée et de style par laquelle on atténue l'expression de faits ou d'idées considérés comme désagréables, tristes, effrayants ou choquants... »⁵³³. Dans la Grèce ancienne, l'euphémisme était un terme utilisé pour faire référence au type de vocabulaire qui pouvait être utilisé dans les sanctuaires grecs lors de cérémonies religieuses au cours desquelles l'utilisation de certains termes était interdite. Selon Zumthor (1952, p. 177):

[l'euphémisme] "relève originellement du vocabulaire sacré. Il désigne en principe l'emploi d'expressions fastes au cours du sacrifice; en pratique, l'exclusion de toute expression néfaste au sein du sanctuaire. [...] il reste attaché de préférence à certaines zones de l'expression : celles principalement qui ressortissent au surnaturel, à la vie sexuelle, à la mort, à la maladie et aux tares sociales".

Ce phénomène, qui avait une origine religieuse, a évolué au long de l'histoire et s'est étendu à d'autres domaines tels que le psychologique, le social, etc. Il a suscité beaucoup d'intérêt chez les linguistes et les chercheurs de toutes les langues du monde qui lui ont consacré des ouvrages

⁵³³ Selon le *Dictionnaire de l'Académie Française* consulté on-line

(<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E3053>). (consulté le 25/01/2021).

ayant des approches et des points de départ différents. Parmi les approches, outre celle des linguistes, un accent particulier devrait être mis sur les approches sociologiques et psychologiques qui se concentrent, entre autres aspects, sur les causes et les objectifs de l'utilisation des mots et expressions de type euphémique. Parmi les causes de l'euphémisme, il faut citer "le tabou linguistique qui est en même temps une cause directe et fondamentale de l'euphémisme" Widlak (1965, p. 937). Les autres causes citées par Carnoy (1927, pp. 338-346)⁵³⁴ sont essentiellement d'ordre psychologiques, sociales ou religieuses. Il faut souligner spécialement les causes suivantes : (a) Respect pour celui à qui l'on s'adresse ou le désir de se faire bien voir par lui, par obséquiosité ; (b) le besoin d'atténuer une évocation pénible ; (c) les tabous sociaux ou moraux ; (d) Les tabous superstitieux, etc.

Quant aux buts des euphémismes, les différents travaux démontrent que l'euphémisme vise à :

- Minimaliser l'impression pénible que l'évocation des réalités fâcheuses doit provoquer chez autrui ou les inconvénients que cette révélation peut occasionner à celui qui parle.
- « L'euphémisme tend, souvent aussi, à provoquer chez l'interlocuteur une disposition favorable »⁵³⁵.
- Le processus euphémistique a pour but de convertir ce qui est inacceptable socialement en tolérable.
- "L'euphémisme et sa sœur la métaphore se sont développés à mesure que le sentiment de pudeur a étendu son empire sur l'esprit humain et il est devenu naturel à l'homme de « métaphoriser » en exprimant ses pensées »⁵³⁶ (Godin, 1953, p. 151).

Par ailleurs, on parle souvent de l'usage de l'euphémisme dans le langage politique, et dont le but est d'éviter la discrimination à l'égard de certains individus ou groupes ou la stigmatisation de certaines activités.

⁵³⁴ Cité par Casas (1986, p. 52) et Lázaro Carreter (1987, p. 177).

⁵³⁵ Carnoy (1927, p. 338).

⁵³⁶ Selon Godin (1953, p. 151)

En français, par exemple, on utilise « Demandeur d'emploi » comme euphémisme pour désigner un chômeur.

Nous pouvons dire que les causes et les objectifs, que nous venons de voir, mettent en relief l'aspect linguistique et l'aspect sociologique de l'euphémisme, car il concerne la sociolinguistique, en effet, selon (Orr, 1953, p. 167), « Nul phénomène linguistique ne nous rappelle d'une façon aussi péremptoire – et aussi salubre – que la langue est un fait social que celui de l'euphémisme [...]. L'euphémisme est essentiellement un fait social, étant donné qu'il trouve son origine dans l'action, la pression exercée par la collectivité sur l'individu »⁵³⁷.

Du point de vue linguistique, le processus euphémistique intervient dans la plupart des changements sémantiques⁵³⁸; Il est l'une des formes de substitution linguistique. Les euphémismes évoluent constamment et ce en vue de neutraliser l'association qui a lieu, au bout d'un certain temps, entre le signifié et le signifiant, c'est pour cela qu'on les considère comme des termes qui ne sont pas généralement stables⁵³⁹.

Après cette introduction générale, nous allons maintenant aborder le sujet principal de cette recherche : les euphémismes de la langue arabe classique et dans les dialectes.

1. LES EUPHEMISMES DE LA LANGUE ARABE CLASSIQUE.

Les euphémismes de la langue arabe classique n'avaient pas d'origine religieuse, comme en Grèce, mais étaient plutôt générés par des causes psychologiques et sociales. D'une part, il y avait, du point de vue psychologique, de nombreuses superstitions qui obligeaient les locuteurs à substituer certains mots susceptibles de causer du tort au locuteur par

⁵³⁷ Orr (1953, p. 167) cité par Casas (1986a, p. 40).

⁵³⁸ Selon Guiraud (1976, p.57).

⁵³⁹ Prenons comme exemple le mot arabe classique *kanīf* (tabou) « lieu d'aisances » ; il a été remplacé au début par l'expression *bayt al-xalā'*. Avec le temps, cette expression devint elle aussi tabou à cause de l'association de nouveau avec le signifié. Elle fut remplacée par *bayt almā'* qui suivit le même sort que les expressions et mots précédents. Elle est remplacée par un nouvel euphémisme *twāḥīṭ*, et ainsi de suite. Nous verrons que ce mot a été à l'origine de la création de nombreux euphémismes en langue arabe classique et dialectale.

d'autres jugés bénins. Et, d'autre part, il y avait des mots ou des expressions qui étaient considérés comme tabous par la société et qui ont également été remplacés par d'autres mots considérés « meilleurs », c'est-à-dire par des euphémismes. Les auteurs arabes anciens ont donné aux euphémismes des noms différents.

Le premier grammairien, lexicologue et lexicographe arabe al-Ḥalīl b. Aḥmad al-Farāhidī (mort en 791), auteur du premier dictionnaire de la langue arabe, utilisait le terme *kināya*⁵⁴⁰ dans le sens d'euphémisme.

Abū al-‘Abbās Aḥmad b. Yaḥyà an-naḥwī, surnommé Ta‘lab (mort en 904) utilisait l'expression: *laṭāfat al-ma‘nā*⁵⁴¹.

Abū-l-Ḥasan Aḥmad b. Fāris b. Zakariyā (mort en 1005) utilisait le terme *taḥsīn al-laḫẓ*⁵⁴²

‘Abd al-Malik aṭ-Ta‘alībī (mort en 1038) utilisait les deux mots *at-ta‘rīd*⁵⁴³ et *al-kināya*. Pour aṭ-Ta‘alībī *at-ta‘rīd* est synonyme de *al-kināya* c'est d'ailleurs le titre de son livre *Al-kināya wa-t-ta‘rīd*⁵⁴⁴. La définition qu'il donne de *kināya*⁵⁴⁵ correspond plus ou moins au sens d'euphémisme. Il utilisait aussi la forme verbale *laṭṭafa* qui a le sens d'

⁵⁴⁰ Il dit dans son ouvrage *Kitāb al-‘ayn*, vol. 3 p. 404 : *كُنِيَ فُلَانٌ تَكْنِي عَنْ كَذَا، وَعَنْ اسْمِ كَذَا، إِذَا تَكَلَّمَ* : *al-kināya* c'est le fait d'utiliser un mot différent à celui par lequel une chose ou une personne sont désignées, exemples: *al-ġimā* (euphémisme pour "les relations sexuelles"), *al-ġā'it* (litt.: lieu sûr et tranquille) (euphémisme pour "les excréments"), *ar-rafaṭ* (euphémisme pour "le coït"). V. al-Maḥzūmī, & as-Samarra'ī (1981).

⁵⁴¹ لطافة المعنى هي عند ثعلب الدلالة بالتعريض على التصريح V. Wahba & al-Muhandis (1984, p. 317).

⁵⁴² "تحسين اللفظ... إنه يكتفي عن الشيء فيذكر بغير اسمه تحسينا للفظ أو إكراما للمذكور...." *taḥsīn al-laḫẓ* consiste à remplacer le nom de quelque chose en le mentionnant par un autre nom pour améliorer le terme ou pour honorer ce qui est mentionné".

التعريض: العرب تستعمل التعريض في كلامها فتبلغ إرادتها بوجه هو ألفت وأحسن من الكشف والتصريح
"Les Arabes recourent à *at-ta‘rīd* dans leur discours pour exprimer ce qu'ils veulent communiquer en utilisant des mots plus acceptables et en évitant d'utiliser des termes plus abruptes. V. al-Ḥāqanī (1972, p. 57).

⁵⁴⁴ V. al-Ḥāqanī (1972).

⁵⁴⁵ Il affirme que: الكناية تحسين القبيح (littéralement: « *al-kināya* consiste à transformer ce qui est laid en beau ». V. al-Ḥāqanī (1972, p. 55).

« adoucir, assouplir, atténuer ». Cet auteur est particulièrement intéressant car il a recueilli les métonymies, mais aussi de nombreux euphémismes en arabe classique dans son ouvrage intitulé *Al-Kināya wa-t-ta'rd*.

Abū-l-'Abbās Aḥmad b. Muḥammad al-Ġurġānī aṭ-Ṭaqafī (mort en 1089) utilisait lui aussi le mot *kināya* comme l'indique le titre de son ouvrage *Kināyāt al-'udabā' wa-išārāt al-bulaġā'*⁵⁴⁶.

Les exemples recueillis par tous ces auteurs démontrent qu'ils avaient leur approche sur les deux aspects signalés plus haut, les superstitions, et les raisons sociales qui mettent en relief la relation tabou-euphémisme. Pour ces raisons, les exemples qu'ils ont proposés dans leurs ouvrages étaient pour la plupart des mots tabous et leurs substituts, c'est-à-dire les euphémismes correspondants. L'environnement dangereux du désert a produit de nombreuses superstitions liées à la soif, aux serpents⁵⁴⁷, à la désorientation, etc. Pour éviter de mentionner des mots liés à ces champs sémantiques, les arabes qui habitaient le grand désert de l'Arabie avaient créé des euphémismes, comme, par exemple : *al-mafāza* (litt. : lieu d'où on sort sain et sauf) au sens de « désert »⁵⁴⁸ ; *as-salīm* (litt. : « indemne ») est employé comme euphémisme pour désigner « quelqu'un qui a été mordu par un serpent », car le plus souvent il mourait. Dans le désert la soif est aussi un mot tabou car il est le synonyme de la mort. L'assoiffé est appelé *nāhil* par euphémisme, mais en réalité, ce mot signifie « avoir bu beaucoup d'eau ; avoir étanché sa soif ». Du point de vue social, les mots tabous sont nombreux, la liste comprend les expressions moralement rejetées ; tout ce qui concerne certaines fonctions physiologiques du genre « faire ses besoins », la sexualité et les relations sexuelles ; certaines parties du corps humain ; toute expression ou mot considérés « sales ». Nous en citons ci-après quelques

⁵⁴⁶ Afandi Adham, M. (éd.). 1908. *Kināyāt al-'udabā' wa-išārāt al-bulaġā'* d'Abū-l-'Abbās Aḥmad b. Muḥammad al-Ġurġānī. Le Caire.

⁵⁴⁷ Le nom de cet animal est considéré tabou dans beaucoup de langues ; v., par exemple l'espagnol « bicha ».

⁵⁴⁸V. al-Ḥāqānī (1972, p. 53).

exemple : Pour le non voyant⁵⁴⁹, le terme *baṣīr* est utilisé, néanmoins ce mot signifie littéralement « voyant » ; le terme euphémistique *mu-matta*⁵⁵⁰ est utilisé pour signifier « le borgne ». La circoncision, *al-ḥitān*, était un mot tabou, pour le remplacer on utilisait le mot *taṭḥīr* (littéralement : purification)⁵⁵¹. Pour éviter le terme intoléré « avare », il y a l'expression *huwa naẓīfu l-maṭbaxī*⁵⁵² (litt. : « il a la cuisine propre ») ; le « mouchard » est désigné par l'expression euphémistique *Fulān yaḥmilu l-ḥatab*⁵⁵³ (litt. : « un tel transporte le bois ») ; au lieu du mot « sot », il y a l'expression *fulanu mina l-mustariḥīn* (litt. : un tel fait partie des gens tranquilles »).

Les auteurs arabes modernes utilisent les expressions *taḥsīn al-lafẓ*, *al-kināyāt al-laṭīfah* et *at-tahwīn*⁵⁵⁴ comme équivalents du mot euphémisme. La plupart considèrent que les euphémismes comme étant parmi « les causes psychologiques des changements sémantiques ». Anīs (1984, p. 142-143) souligne que parmi les expressions soumises au changement sémantique, il y a les « Expressions [...] étroitement liées aux décès et aux maladies, [...] ». Ce sont des mots qui provoquent la peur et la panique chez les gens ; ils refusent donc de les écouter et évitent de les mentionner pour échapper à leur effet sur l'esprit »⁵⁵⁵. Pour d'autres auteurs, les euphémismes sont associés aux tabous⁵⁵⁶, c'est pour cela que « la société exige le changement de certains mots inacceptables

⁵⁴⁹ Le terme « non voyant » est un euphémisme français utilisé pour le mot « aveugle ».

⁵⁵⁰ *التهوين: هو استعمال مجاز مُلَطَّف في مكان كلمة أو عبارة مُوجعة* al-Ḥāqānī (1972, p. 36).

⁵⁵¹ *يكنى عن الختان بالطهر و التطهير* al-Ḥāqānī (1972, p. 18).

⁵⁵² V. al-Ḥāqānī (1972, p. 36) et 'Abd al-Ġawwād (1967, p. 80).

⁵⁵³ V. 'Abd al-Ġawwād (1967, p. 80).

⁵⁵⁴ Les auteurs du dictionnaire *Mu'ġam al-muṣṭalahāt al-'arabiyya fī-l-luġa wa-l-adab* utilisent le mot *at-tahwīn* qu'ils définissent ainsi: *التهوين: هو استعمال مجاز مُلَطَّف في مكان كلمة أو عبارة مُوجعة*. *at-tahwīn* c'est l'utilisation d'un mot adouci au lieu d'un mot ou d'une expression désagréable comme exemple, 'il a rendu le dernier soupir au lieu de dire 'il est mort ». V. Wahba, & al-Muhandis, (1984, p. 125).

⁵⁵⁵ *الألفاظ (...) [التي تتصل من قريب أو من بعيد ب (الموت والأمراض (...)، فهي ألفاظ تثير الخوف والهلع في نفوس البشر، فينفرون من سماعها، ويتفادون ذكرها فرارا مما تبعثه في الأذهان*

⁵⁵⁶ Ce mot en arabe c'est اللامساس V. 'Abd at-Tawwāb (1973, p. 345).

socialement par d'autres mots tolérés⁵⁵⁷ ». L'un des noms qui fait le plus peur aux gens quelle que soit leur langue est celui de la maladie la plus redoutable du monde moderne, à savoir le cancer. En arabe moderne, on emploie l'expression *marad ḥabīṭ*, *marad 'udāl* (litt.: « maladie incurable ») au lieu d'utiliser le mot *saraṭān* qui désigne le « cancer ».

2. LES EUPHÉMISMES DES DIALECTES ARABES

Outre ces exemples d'arabe classique et moderne que nous venons de voir, il y a de nombreux euphémismes dans les différents dialectes arabes modernes⁵⁵⁸. Les dialectes coïncident avec la langue arabe ancienne au sujet des causes des euphémismes. Les interdictions de vocabulaires qui sont à l'origine des euphémismes sont d'ordre psychologiques et sociales. Les mots ayant trait aux maladies sont généralement considérés comme tabous. Par conséquence, il faut nécessairement les éviter afin de ne pas tomber malade⁵⁵⁹. Exemples : *fulān bi-'āfyā* (litt. : « un tel est en bonne santé ») ; *'ayyān* (litt. : « fatigué ») pour dire « il est malade » (Égypte)⁵⁶⁰ ; Les noms de certaines maladies dangereuses sont remplacés : *al-mabrūka*⁵⁶¹ comme euphémisme de « la fièvre » (Égypte) ; *ṣiffēr* (litt. : « jaunâtre ») pour « hépatite » (Libye) ; *lahma* (litt. : « morceau

⁵⁵⁷ Selon 'Abd al-Ġalīl (2001, p. 71) *قد تعدل اللغة بإشراف المجتمع عن استعمال بعض الكلمات لما لها من دلالة يستحسنها الذوق* : « La langue peut changer certains mots en raison de leurs connotations désagréables, de sorte que la communauté linguistique recourt à changer ces mots par d'autres de même sens, mais qui sont socialement acceptables ».

⁵⁵⁸ La langue arabe est une langue diglossique, c'est-à-dire qu'elle possède deux niveaux, un niveau standard commun à tous les pays arabophones et un niveau dialectal qui varie d'un pays à l'autre et même d'une région à l'autre dans chaque pays. Selon Ferrando (2001, p. 135) « Le terme "diglossie" fait référence à la coexistence de deux variétés linguistiques dans les usages d'une communauté de locuteurs ».

⁵⁵⁹ Comme le disait Bruneau (1952, p. 13), cité par Casas (1986a, p. 27) : « le mot tuerait le malade plus sûrement que ne le ferait la maladie ».

⁵⁶⁰ Selon 'Abd at-Tawwāb (1973, p. 346).

⁵⁶¹ Selon 'Abd at-Tawwāb (1973, p. 346).

de viande ») «tumeur»⁵⁶² (Tunisie). La conséquence des maladies, la mort, est aussi une notion soumise à l'interdiction de langage. Pour éviter de mentionner que quelqu'un est décédé, on utilise des expressions comme, par exemple, *yaḏháb* (litt. « Il s'en va »), en dialecte andalou⁵⁶³ ; *fulān ba'id min huna*⁵⁶⁴ (litt. : « un tel est loin d'ici », (Egypte) ; *sallam ar-rwēḥ* (litt. : « il a rendu l'âme » (Lybie), etc.

Quant au corps humain, certaines parties sont aussi désignées par des euphémismes car ceci est exigé par les « bonnes coutumes » qui sont, dans ce cas, synonymes d'éviter les tabous sociaux. Parmi ces mots, il y a les noms des organes sexuels, les relations sexuelles, etc. Dans le dialecte andalou les organes sexuelles sont dit *al-matā*⁵⁶⁵ (litt. : « les biens »).

Les locuteurs des différents dialectes arabes évitent les noms de certains défauts physiques pour ne pas blesser la sensibilité des personnes qui les ont, par exemple: les euphémismes du mot « borgne » (en arabe classique *a'war*) sont : *karīm l-'ayn* (Lybie) ; *salīm l-'ayn* (ḥassāniyya) ; *ṣāḥib fārd 'ayn* (en dialecte andalou) ; pour la cécité, il y a l'euphémisme *bṣīr* « aveugle » (Lybie) *baṣīr*⁵⁶⁶ (ḥassāniyya).

Parmi les causes psychologiques de la création des euphémismes, il y a les superstitions qui font que des groupes de gens évitent la prononciation de certains mots afin de ne pas être victimes d'une malédiction ou d'un maléfice ou d'un préjudice qui leur est associé. En raison de cette croyance, les gens ne prononcent pas le mot *al-ǧinn* « les diables » pour éviter leur méchanceté. Il y a dans les différents dialectes des euphémismes pour les désigner, en voici quelques exemples : *al-asyād*⁵⁶⁷

⁵⁶² En arabe moderne, on emploie l'expression *marad ḥabīṭ*, *marad 'uḏāl* (litt.: maladie inguérissable).

⁵⁶³ V. Ould Mohamed Baba (1999, p. 78).

⁵⁶⁴ V. Abū Sa'd (1987, p. 482).

⁵⁶⁵ V. Ould Mohamed Baba (1999, p. 141).

⁵⁶⁶ Qui existait en arabe ancien comme euphémisme.

⁵⁶⁷ V. Ḥarma (1978, p. 246).

(Egypte); *du-l-mā-smāynā* (litt. : «ceux dont on ne prononce pas le nom» (ḥassāniyya). Par ailleurs, le nom Satan est remplacé par *allāh iba‘ dah* (litt. : « qu’*allāh* l’éloigne » (Libye) ; *bismi llāhi ar-rahmāni ar-rahīm* (Egypte). Un autre exemple c’est *al-‘āfyā*⁵⁶⁸ comme euphémisme utilisé au lieu de *nār* « feu » ; cet euphémisme a, peut-être, son origine dans le fait qu’il est synonyme de l’enfer. L’association du terme « feu » à «enfer » est assez généralisée au Maghreb.

Le nom de certains animaux considérés dangereux est aussi objet de processus euphémistiques, exemples : *ḥabl* au lieu de *ḥnaš* « serpent »⁵⁶⁹ (Lybie) ; *aṣ-ṣēd* au lieu de *dīb* « chacal » (Lybie). Dans les différents dialectes du Maghreb en général on n’utilise pas le mot *bayḍ* «œufs» qui est remplacé par une série d’euphémismes différents selon les dialectes: « *deḥī* en Libye, *‘dam* en Tunisie, *awlād-ḡāḡ* en Algérie et au Maroc⁵⁷⁰.

Un autre champ sémantique tabou est celui de certains lieux comme les latrines, ou «lieux d’aisances»⁵⁷¹. Voici ci-après quelques exemples des dialectes arabes : *bayt ar-rāḥa* ; *bayt l-adab* ; *ḥammām* (Lybie) ; *al-adab* (litt. : « la politesse » en Arabie et au Yémen) ; *ṭahāra*, *bayt al-ḥalā* (Liban) ; *bayt al-mayye*⁵⁷² (Liban) ; *marḥaḍ*⁵⁷³ (Irak), *kābīnā*⁵⁷⁴ (ḥassāniyya), d’autres dialectes utilisent : *ḥammām*, *twālīt*, etc.

⁵⁶⁸ Ce mot signifie en arabe classique «santé». Son usage en tant qu’euphémisme est très généralisé au Maghreb.

⁵⁶⁹ Le nom de cet animal est tabou dans beaucoup de langues, en espagnol, dans les villages, surtout de l’Andalousie, on utilise “bicha” pour ne pas prononcer le mot serpent.

⁵⁷⁰ Selon Marçais (1965, p. 600) « Les « œufs », sans doute parce qu’ils représentent une notion frappée d’interdiction de langage, sont désignés par des noms variés : *deḥī* en Libye, *‘dam* en Tunisie, dans le Nord constantinois et les villes de l’Algérois, *bīḍ* dans l’Algérie rurale et pastorale et au Maroc, *awlād-jāj* à Alger, Tlemcen, Fès, Tanger », etc. ».

⁵⁷¹ Il s’agit d’une interdiction de vocabulaire dans toutes les langues du monde, par exemple, en espagnol, « *retrete* ».

⁵⁷² Ces deux derniers termes sont cités par Abū Sa‘d (1987, p. 386-7).

⁵⁷³ V. Van Ess (1978, p. 279).

⁵⁷⁴ V. Ould Mohamed Baba (2019, p. 232).

3. CONCLUSIONS

Nous avons voulu à travers cet article étudier un phénomène linguistique qui, malgré son importance, n'avait pas été traité pour la langue arabe. Nous avons vu, néanmoins, que les philologues arabes s'étaient rendu compte très tôt de ce phénomène; ils l'ont étudié généralement sous le chapitre de la métonymie الكناية comme nous l'avons signalé ; certains ont même consacré des chapitres dans leurs ouvrages à ce sujet. On constate, à la lumière des ouvrages disponibles, que les euphémismes en langue arabe, jusqu'à présent, n'ont été étudiés que d'un point de vue rhétorique et comme élément de substitution, mais il n'y a, à ma connaissance, aucune recherche de nature linguistique sur ce phénomène ni dans la langue arabe ni dans les dialectes, comme c'est le cas pour d'autres langues. Pour les dialectes arabes, il serait nécessaire de faire d'avantage de recherches pour établir les corpus les plus complets possible pour chaque dialecte afin d'obtenir une vue d'ensemble de ce phénomène dans le monde arabe, ce qui n'a pas été fait non plus jusqu'à présent. En attendant que la recherche puisse avancer prochainement, nous pouvons conclure que : (a) Il y a une similitude entre un nombre d'euphémismes de l'arabe classique et les différents dialectes, (par exemple : *baṣīr* (euphémisme pour « non voyant », etc.) ; quelques-uns de ces euphémismes se sont adaptés à la phonétique des dialectes qui les ont empruntés, par exemple, *bayt al-mayye* (Liban), en arabe classique c'était *bayt al-mā'* « salle de bain ». (b) La plupart des euphémismes cités dans ce travail démontrent que, pour les philologues arabes, l'euphémisme est l'une des formes de substitution linguistique. (d) La langue arabe classique et dialectale coïncide avec les autres langues du monde quant aux champs sémantiques où l'euphémisme devient obligatoire pour des raisons essentiellement sociales et psychologiques: maladies, défauts physiques et psychiques, sexualité, tabous sociaux, superstitions, etc. Il semble que les dialectes arabes coïncident sur à cet aspect avec l'arabe classique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ‘ABD AT-TAWĀB, R. (1973). *Fuṣūl fī fiqh al-‘arabiyya*. Le Caire : maktabat al-ḥanḡī.
- ‘ABD AL-ĠALĪL, M. (2001) *‘Ilm ad-dalāla uṣūluhu wa-mabāḥiṭuhu fī-turāt al-‘arabī*. Damas : Ittiḥād al-kuttāb al-‘arab.
- ‘ABD AL-ĠAWWAD, M. (1967). « Al-kināya wa-t-t-a‘ rīd fī-l-luġa l-‘arabiyya ». *Maġallat Maġma‘ al-luġa al-‘arabiyya bi-l-Qāhira*, 22,75-83.
- ABŪ SA‘D, A. 1987. *Qāmūs al-muṣṭalahāt wa-t-ta‘ābir aš-ša‘biyya. Mu‘ġam labġī ta‘šīlī fūlūklūrī*. Beirut.
- AFANDI ADHAM, M. (éd.). 1908. *Kināyat al-udabā‘ wa-iṣārāt al-bulaġa‘ d’Abū-l-‘Abbās Aḡmad b. Muḡammad al-Ġurġānī*. Le Caire : Maṭba‘at as-sa‘āda.
- AL-ḤĀQĀNĪ, ‘A. (éd.) (1972). *Rasā‘il at-Ta‘ālibī aw naṭr an-naẓm wa-ḡall al-‘uqad*. Beirut : Maktabat lubnān.
- ANIS, I. (1984). *Dalālat al-alfāz*. Le Caire : Maktabat al-anglu almiṣriyya.
- AT-Ta‘ĀLIBĪ, ABŪ MANṢŪR ‘ABD AL-MALIK B. ISMĀ‘ĪL, *rasā‘il at-ta‘ālibī*. V. AL-ḤĀQĀNĪ, ‘A. (éd.) (1972). Beirut : Dār Ṣa‘b.
- BRUNEAU, Ch. (1952). « Euphémie et euphémisme ». *Frestgabe Ernst Gamillscheg*, pages 11 -23
- ANĪS, I. (1984). *dalālat al-alfāz*. Le Caire : maktabat al-anglu al-miṣriya.
- CARNOY, A. (1927). *La science du mot. Traité de sémantique*. Louvain : Édition Universitas.
- CASAS GÓMEZ, M. (1986). « Notas sobre la clasificación lingüística del eufemismo y disfemismo ». *Actas del III congreso Nacional de lingüística Aplicada*. Pp. 599-622. Ed. Fernández, F. Valencia.
- CASAS GÓMEZ, M. (1986a). *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y difemismo*. Cádiz.
- LAZARO CARRETER, F. (1987). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid : Editorial Gredos.
- CORRIENTE, F. (1993). « Expresiones bajo tabú social en árabe andalusí y sus relaciones con el romancé ». *Vox Romanica* 52,282-291.

- CORRIENTE, F. & OULD MOHAMED BABA, A. S. (2010). *Diccionario avanzado árabe. Tomo II Español-Árabe*. Barcelona: Herder.
- DĀWŪD, M. M. (2001). *Al-‘arabiyyah wa-‘ilm al-luġah*. Le Caire: Dār ġarīb.
- EMENEAU, M. B. (1948). « Taboos on animal names ». In *Language* 24, 56-63.
- ENRIGHT, D-J. (ed.). (1985). *Fair of Speech: The uses of Euphemism*. Londres :Oxford University Press.
- FERRANDO. I. (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe*. Zaragoza: Navarro&Navarro Impresores.
- GODIN, H. (1953). « L’Euphémisme littéraire, fonctions et limites ». *Cahiers de l’Association Internationale des Études françaises*, n° 3-4-5, 143-151.
- GUIRAUD, P. (1976). *La semántica*. Madrid : Fondo de Cultura Económica.
- ĤARMA, N. (1978). *Aġwā’ ‘alā d-dirāsāt al-luġawiyya l-mu‘āšira*. Koweit : Al-Maġlis al-waṭani li-t-ṭaqāfa wa-l-funūn wa-l-adab.
- AL-MAĤZUMI, M. & AS-SAMARRA’I, I. (eds.) (1981). *Kitāb al-‘ayn lil-Ĥalīl b. Aĥmad al-Farāhidī*. Bagdad : Dār ar-Rašid li-n-našr.
- MARÇAIS, PH. (1965) « ‘Arabiyya ». In *Encyclopédie de l’Islam* (2^{ème} édition), pp. 597- 601.
- MARTIN FERNÁNDEZ, M. I. (1994). « Sobre la utilidad de la pragmática en la clasificación de los eufemismos ». *Anuario de Estudios Filológicos*, p. 325-337.
- NYROP, K. (1979). « Euphémisme”. *Grammaire historique de la langue française, IV*. Genève.
- ORR, J. (1953). « Le rôle destructeur de l’euphémie ». *Cahiers de l’Association Internationale des Études françaises*, 3-4-5-, 167-175.
- OULD MOHAMED BABA, A.-S. (1999). *Estudio dialectológico y lexicológico del refranero anadalusí de Abū Yaĥyà Azzajjālī* . Zaragoza: Área de Estudios Árabes, 5 .
- OULD MOHAMED BABA, A.-S. (2019). *Diccionario Ĥassāniyya-Español*. Cádiz : Servicio de Publicaciones de la UCA.

- ULLMANN, S. (1965). *Semántica. Introducción a la semántica francesa. Trad. E. de Burtos*
- VAN ESS, J. (1978). *The Spoken Arabic of Iraq*. Oxford: Oxford University Press.
- ŠĀHĪN, T. M. (1980). *‘ilm al-luġa al-‘amm*. Le Caire : Mu’assasat ar-risāla.
- SANDOZ, CLAUDE (1984). « Le tabou linguistique comme facteur de processus derivationnels (à la lumière de faits indo-européens) ». IN: *Benveniste aujourd’hui. Actes du colloque international du C.N.R.S. Université François Rabelais, Tours, 28-30 septembre 1983, tome II.* (Eds.) Taillardat, Jean, Lazard, Gilbert, Serbat, Guy. Paris.
- WAHBA, M. & AL-MUHANDIS, K. (1984). *Mu‘ġam al-muṣṭalaḥāt fi l-luġa wa-l-adab*, Beirut: Maktabat Lubnān.
- WIDLAK, S. (1965) « L’interiction linguistique en français aujourd’hui ». *Revue berger de philologie et d’histoire* 43-3, pp 932-945.
- ZUMTHOR, P. (1952). « Euphémisme et rhétorique au Moyen Age ». *Cahier de l’Association internationale des études françaises* 3-5, pp. 177-184.

LUIS CERNUDA Y FRIEDRICH HÖLDERLIN: TRADUCCIÓN DE POESÍA Y EXILIO⁵⁷⁵

JAVIER ADRADA DE LA TORRE
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

Luis Cernuda fue una de las figuras más representativas del exilio español posterior a la guerra civil. Su propia obra poética refleja la paulatina evolución que experimentó su mirada hacia España: una patria cada vez más lejana, amada y odiada a partes iguales. El objetivo de esta comunicación es abordar un aspecto que aún no ha sido estudiado por la crítica: cómo esta visión del exilio se aprecia en las traducciones que Cernuda realizó de poetas europeos. Su faceta traslativa ha pasado casi siempre desapercibida; sin embargo, un análisis de sus traducciones revela la enriquecedora retroalimentación entre estas y su producción poética. De especial interés serán sus versiones del romántico alemán Friedrich Hölderlin: algunos de los poemas más representativos del destierro de Cernuda estarán inspirados en el poeta germano, lo cual pone de relieve la particular relación entre la vida y la traducción, entre la experiencia y la poesía.

Además, se subrayará una idea fundamental a la hora de comprender a Luis Cernuda como creador: el exilio no fue necesariamente un castigo para él. A pesar de haber sido expelido de su tierra natal, de las costas andaluzas que bañaban su infancia, se le cerraron las puertas de España pero se le abrieron las del resto del mundo. Cernuda fue un ejemplo de ciudadano del orbe, de poeta cosmopolita y viajero. Ello se plasma no solo en su itinerario de un país a otro durante el destierro, a través de fronteras y culturas, sino en su gusto por la traducción, que fue para él una manera de entender su condición de exiliado, de conocer nuevas literaturas y enriquecer la suya propia. Desde este punto de vista, podría entenderse la traducción como una expresión de la identidad

⁵⁷⁵ Esta investigación forma parte del Proyecto: VIOSIMTRAD; Ref. FFI2015-66516-P; Nombre del IP o IPs: María Rosario Martín Ruano (IP 1) y María del Carmen África Vidal Claramonte (IP 2); Título del proyecto: “Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global”; Entidad Financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional. También se incardina en la actividad del Grupo de Investigación Reconocido “Traducción, Ideología y Cultura” (TRADIC), de la Universidad de Salamanca (España). Finalmente, el autor es beneficiario de una beca doctoral INPhINIT Retaining (2019) concedida por la Fundació ‘La Caixa’ (ID 100010434), con código LCF/BQ/DR19/11740005.

transnacional del expatriado, de quien no tiene (una sola) lengua ni (una sola) patria: los nuevos horizontes que brinda el lenguaje.

La metodología empleada será interdisciplinar: por un lado, se partirá del marco teórico de la traductología, prestando atención a las tendencias y a los conceptos más recientes, como la postraducción; por otro, se abordará el tema también desde una perspectiva filológica para contribuir a la concepción de la historia de la literatura y, concretamente, al exilio español de la posguerra. Así, este estudio será un punto de encuentro fructífero para ambas disciplinas: no solo aspiramos a averiguar qué puede aportar Luis Cernuda a lo que sabemos sobre traducción, sino también qué puede aportar la traducción a lo que sabemos sobre Luis Cernuda.

PALABRAS CLAVE

Cernuda, Hölderlin, exilio, poesía, traducción, filología.

Luis Cernuda fue una de las figuras más representativas del exilio español posterior a la guerra civil. A diferencia de otros artistas de su época, él no se vio forzosamente repelido en 1939, ni fue asesinado a traición antes de tener siquiera la oportunidad de huir. Su caso fue ligeramente distinto: en febrero de 1938, en pleno conflicto bélico, un amigo británico de Cernuda, Stanley Richardson, lo convenció de que viajase a Inglaterra a ofrecer unas conferencias, consciente de la terrible suerte que otros poetas españoles habían corrido ya durante la contienda. En realidad, no se trataba sino de un mero pretexto para sacar a Cernuda de España antes de que Madrid fuera conquistada por los fascistas. El poeta sevillano aceptó y, con un visado facilitado por el Gobierno de la II República, se trasladó a Londres sin saber que aquella era la última vez que veía su tierra.

Ahí comenzó el itinerario internacional de su exilio. Cernuda moriría en México en 1963, nada menos que un cuarto de siglo más tarde, y lo haría convencido de que su nombre apenas sería recordado por la historia de la literatura, y menos aún por sus paisanos españoles. Por fortuna, es evidente que Cernuda se equivocaba. Ha pasado a la posteridad sobre todo como magnífico poeta, y en menor medida como prosista, e incluso también como perspicaz crítico literario. Pero queda por

reivindicar todavía una de sus facetas más desconocidas: la de traductor. En efecto, el sevillano llevó a cabo una abundante labor traductora: cada vez que encontraba inspiración en un autor de lengua extranjera, sentía que la mejor manera de penetrar en su poesía era por medio de la traducción, que es quizá la forma de lectura más exhaustiva y a la vez la más creativa.

Es preciso aclarar que, en este trabajo, entenderemos la traducción en su sentido más amplio, tal como vienen demandando las últimas tendencias en traductología. De acuerdo con marcos teóricos como el de la postraducción (Arduini y Nergaard, 2011; Gentzler, 2017) o el del *Outward Turn* (Bassnett y Johnston, 2019), conviene abandonar la concepción de la traducción como una mera operación interlingüística —el traslado verbal de una lengua a otra— y comprenderla, más allá del plano textual, como un fenómeno que subyace a todo acto comunicativo, connatural a cualquier proceso de interpretación: a las parodias, a las escenificaciones teatrales, a las versiones musicales o a las adaptaciones cinematográficas, es decir, a todos aquellos discursos que conllevan la codificación de un significado nuevo a partir de otro precedente (Gentzler, 2017, p. 5). No será necesario que el trasvase se lleve a cabo desde una lengua de partida a otra de llegada, ni que el texto sea el férreo cimiento en el que arraigue el proceso: el discurso, sean de la naturaleza que sean sus signos, se traduce desde un contexto sociocultural a otro y ello requiere reajustes en la manera de expresar los significados. La traducción se ha desvelado como un proceso inherente a toda práctica comunicativa o cultural del ser humano: un gran número de estrategias y elementos traslativos puede encontrarse en medios de transmisión de significado que, antaño, no se habrían catalogado como traducciones. Una idea clave de esta nueva visión es, en lugar de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad: urge el hallazgo de un punto intersticial entre varias disciplinas, a caballo entre ellas y sin reducirse a ninguna (Arduini y Nergaard, 2011, p. 8-9). Así pues, los estudios sobre postraducción, como sugiere su propio sufijo *post-*, estarán despegados de las etiquetas y los límites convencionales de los distintos ámbitos de estudio; su ubicación será *supradisciplinar*, vinculada a diferentes campos del saber pero sin anclaje en ninguno de ellos.

La traducción, en todos sus sentidos posibles, fue una de las constantes tanto de la obra como de la vida de Cernuda. En cuanto a su obra, cabe señalar que todos y cada uno de los poetas a los que tradujo marcaron una etapa en su trayectoria artística: sus versiones de Paul Éluard, acometidas entre 1929 y 1930, se corresponden con la época en que escribía *Un río, un amor* y *Los placeres prohibidos*, cuya estética es visiblemente heredera de la expresión surrealista; tradujo a Friedrich Hölderlin en torno a 1935, cuando estaba terminando *Invocaciones*, y el romántico alemán tuvo una gran repercusión en Cernuda a varios niveles; finalmente, gracias a los autores anglosajones —Shakespeare, Wordsworth, Keats, Yates, Blake, T. S. Eliot, Marvell y Browning—, a los que abordará durante toda su edad adulta, aprenderá a depurar su poesía, a erradicar el patetismo y la altisonancia, y a dotar a su dicción de templanza y concisión (Cernuda, 2000, pp. 404-405). En pocas palabras: un estudio de las traducciones realizadas por Cernuda es también un estudio diacrónico de sus fuentes de inspiración y de los motores de innovación que vertebraron su evolución; es por ello por lo que su actividad traslativa debería considerarse elemento constitutivo de la integridad de su obra poética, y no una producción subsidiaria o de segundo plano. Y es que no solo tradujo poesía extranjera, sino que después *postradujo* lo traducido a su propia poesía; creó así una cadena de transmisión de significados gracias a la cual su obra se acabó nutriendo de modelos foráneos.

En cuanto a su vida, y aquí enlazamos con el tema principal de este trabajo, también la traducción desempeñó un papel crucial; en especial las de Hölderlin, que tanto determinaron su percepción del exilio y su concepción romántica del poeta maldito. A finales de 1935, con la colaboración del poeta y filósofo alemán Hans Gebser, que también residía por aquel entonces en Madrid, Cernuda tradujo un total de veintiún poemas de Hölderlin, de los cuales dieciocho se publicaron en la revista *Cruz y Raya* en noviembre de aquel mismo año. Este ejercicio literario no fue anecdótico, ni entrañó un mero pasatiempo para el sevillano: la traducción era para él un medio de sublimación de la experiencia poética y un instrumento epistémico para acceder a lo más profundo del texto. Asimismo, Hölderlin dejó huella en Cernuda tanto en lo personal como

en lo textual, una huella que además sería perceptible hasta el fin de sus días.

Para comprender el exilio de Cernuda es preciso comprender antes su visión del destino poético, visión que heredó también de Hölderlin y a la cual accedió por medio de la traducción. El sevillano halló en el alemán una nueva forma de entender el mundo y la escritura: Hölderlin rechazaba el monoteísmo y evocaba el espíritu olvidado de las divinidades griegas; asimismo, consideraba que el poeta era el elegido de los dioses y que, por tanto, la poesía era a la vez un regalo y un castigo de los cielos. Esta dualidad antitética es esencial: que el poeta sea un individuo único y extraordinario implica poder y distinción, por supuesto, pero también incompreensión y soledad. Sacrificar su vida como hombres será el precio que Cernuda y Hölderlin paguen por alcanzar la gloria como poetas.

Pueden trazarse, de hecho, interesantes paralelismos entre las circunstancias biográficas del alemán y las del español, quienes creían ocupar un mismo lugar en la sociedad y en el mundo. Al principio, ambos consideraban que el poeta era una suerte de figura prometeica: una criatura semidivina, a caballo entre lo olímpico y lo terrenal, consagrada a velar por la humanidad desde la celestial atalaya de la poesía. En el caso de Cernuda, esta visión del poeta como mesías, llegado al mundo para redimir al hombre mediante su propio martirio, se inaugura en *Invocaciones* —precisamente hacia 1935, cuando traduce a Hölderlin— y se va consolidando con el paso del tiempo, a medida que su situación vital se recrudece. En este poemario, Cernuda (2000) declara sin pesadumbre que “[v]iven y mueren a solas los poetas” (p. 133) y lo confirma con agridulce orgullo en el paradigmático “Soliloquio del farero”. La figura del farero se ajusta a esta ambivalente concepción del poeta: un hombre aislado de la comunidad, pero dedicado a velar por ella desde la periferia. Nos hallamos ante uno de los principales sacrificios de Hölderlin y Cernuda: la soledad, “su soledad de unigénito, que no consiste en el mero estar solo, ni en el sentirse solo entre los demás, sino en sentirse solo en uno mismo” (Gil de Biedma, 1980, p. 335), o bien lo que el propio sevillano definiría como “esa soledad esencial suya donde el poeta cree escuchar las divinas voces” (Cernuda, 1971, p. 151).

Tanto Cernuda como Hölderlin asumirían esta responsabilidad profética con más complacencia que acritud, bajo la premisa romántica de que todo lo que perjudica al poeta en cuanto ser humano lo beneficia como creador (Teruel, 2013, p. 36); su penitencia, por aquel entonces, no era mayor que la antedicha soledad propia del genio incomprendido. Sin embargo, los dos descubrirán que el atractivo estereotipo del poeta maldito se puede convertir en algo más que un improbable mito romántico: tanto el sevillano como el alemán tendrán que llevar a cabo un sacrificio real, que en el caso de este será la locura y en el de aquel, el exilio.

Hölderlin, que había pasado su infancia en las idílicas praderas de Suabia, a orillas del río Neckar, experimenta su primer trauma cuando se ve obligado a enfrentarse a los compromisos de la vida adulta y al ritmo de la ciudad. La poesía será su único medio de evasión, aunque no reciba reconocimiento alguno por ella: Hölderlin es ignorado por la sociedad a la que él, como mesías, trata de proteger y redimir. Finalmente, el precio que acabará pagando será el de su propia cordura: después de sufrir varios episodios de esquizofrenia y de que lo ingresen —en vano— en una clínica psiquiátrica, el poeta pasará los últimos treinta y siete años de su vida encerrado en una torre en Tubinga, víctima de la demencia y la melancolía, en una especie de exilio psicológico en el que tan solo puede escribir versos enajenados y contemplar el Neckar desde su ventana. De manera similar, podríamos aventurar, Cernuda, cuyo edén particular —y también arrebatado— era el litoral de su Andalucía natal, pasará sus últimos veinticinco años en el exilio, destinado a vagar sin rumbo a través de fronteras físicas y lingüísticas, ajeno a sus orígenes y olvidado por sus compatriotas, en una suerte de limbo ácrono como el de Hölderlin en su torre: los dos relegados a la periferia de la historia, al insuficiente consuelo de su poesía, mientras el tiempo sigue pasando en su tierra nativa.

En su excelente poema “Desolación de la Quimera”, escrito en sus últimos años de vida, Cernuda se ve a sí mismo como la Quimera, o sea, como una criatura mitológica condenada a la inmortalidad y al olvido, a envejecer eternamente al margen de la civilización. Estragada por los siglos y reducida a una bestia mutilada, la Quimera, como Hölderlin y

Cernuda en su etapa madura, ha sido olvidada por la humanidad: “Siglos pasaron ya desde que desertara el hombre / De mí y a mis secretos desdeñoso olvidara” (Cernuda, 2000, p. 361). Sin embargo, a pesar del paso del tiempo y del desprecio, la chispa divina nunca se extingue: “Lo divino subsiste, / Proteico y multiforme, aunque mueran los dioses”. Así la propia figura de Cernuda: aunque la sociedad lo haya condenado al destierro, aunque sus paisanos lo hayan olvidado, el poeta conserva la llama celestial y tiene como deber canalizarla por medio de la palabra. En la medida en que el sevillano siga exiliado, renunciando a su felicidad en aras de sus ideales, será un poeta maldito y marginal como Hölderlin: un destino trágico que, de algún modo, estaba ya escrito en las traducciones que Cernuda había llevado a cabo en 1935.

Para Cernuda, traducir a Hölderlin significó acercarse más a él, contraer su mismo compromiso artístico con el mundo y heredar su fatalidad. Sucedió, además, en un momento clave de su vida: la época en que diría adiós a España, en que la exuberancia de *Invocaciones* daría paso a la añoranza de *Las nubes*, y en que, al igual que le ocurriera a Hölderlin, uno a uno irían sucumbiendo todos sus mitos. El Cernuda que tradujo en 1935 los poemas en que el alemán cantaba a los paraísos perdidos no sospechaba que, apenas unos años después, aquellos textos serían más suyos que nunca. Forzado por las sórdidas circunstancias del exilio, el sevillano se apropió de la poesía y la actitud de Hölderlin hasta el fin de sus días: el resto de su vida sería una constante dialéctica entre su inmortalidad como poeta y su miserable caducidad de ser humano.

A nivel textual, el desarraigo que cada poeta experimentó a su manera queda también patente en su poesía. Pueden espigarse ejemplos muy significativos de intertextualidad entre ambos; uno de los más ilustrativos es, sin duda, el de “Tierra nativa” (“Die Heimat”), uno de los veintidós poemas de Hölderlin traducidos por Cernuda:

Vuelve el marino alegremente hacia el tranquilo río
desde lejanas islas donde provecho obtuvo.
También yo volver quiero a la tierra nativa,
pero ¿qué he conseguido si no son sufrimientos?

Benignas riberas, vosotras por quienes fui formado,

¿podéis calmar las penas del amor? ¡Ay!
¿O devolverme vosotros, bosques de mi infancia,
cuando retorne, mi tranquilidad nuevamente?
(Cernuda y Gebser, 1935, p. 121)

En estos versos late el mito de Ulises y su regreso a la patria, pero Ítaca no será aquí un destino posible ni feliz, sino una tierra inalcanzable y, por tanto, motivo de melancolía. Ítaca, más que una realidad física, es aquí un ideal, al que no merece la pena volver si no es con las alas de la memoria. Frente al marino que se dirige alegremente a casa tras haber aprovechado una larga travesía, la voz poética lamenta la imposibilidad de retornar a su hogar, porque solo ha cosechado miseria a lo largo de su viaje. Si no hay consuelo que aguarde en la tierra nativa, no hay tampoco razón para el regreso. Tal como se trasluce especialmente de la segunda estrofa, el amor y la infancia son los dos paraísos perdidos del yo poético, que sabe que podrá visitarlos de nuevo por la vía del recuerdo, pero que también es consciente de que el recuerdo no restituye lo recordado. Como la pérdida de la inocencia tras la niñez, como el desencanto que sobreviene tras el amor, así será la visión que Ulises tenga de Ítaca después de abandonarla: si bien el ideal de la tierra natal quedará congelado en la memoria, la isla jamás volverá a ser físicamente como él la dejó antes de marchar a la guerra. Tal es la irreparabilidad de la experiencia.

En 1935, cuando Cernuda traduce esta composición de Hölderlin, tan solo se identifica con él en lo que concierne al desarraigo en general, al castigo de no sentirse parte del mundo en el que le ha tocado vivir. Por el momento, no obstante, este desarraigo será únicamente espiritual. La situación cambiará radicalmente cuando, en febrero de 1938, el sevillano abandone España sin saber que, en realidad, está marchando al exilio para siempre. Será entonces, ya en tierras extranjeras, cuando revise “Tierra nativa” de Hölderlin y lo vea con unos ojos muy distintos de la primera vez que lo hiciera, todavía en Madrid. Sabemos que, en torno a 1942, durante su estancia en Glasgow, Cernuda visitará de nuevo el Romanticismo alemán, tanto la correspondencia entre Schiller y Goethe como las *Conversaciones* entre este y Eckermann. Puesto que la figura de Hölderlin está involucrada en ambos testimonios,

podríamos pensar, por qué no, que el sevillano decidió entonces regresar fugazmente a la obra del poeta alemán al que siete años atrás había traducido; quizá volvió a leer esas mismas traducciones y, al detenerse en “Tierra nativa”, encontró en ella un significado que no había atisbado en 1935 porque su experiencia vital era entonces muy distinta. Lo que sí sabemos es que Cernuda decidió actualizar el poema de Hölderlin a sus circunstancias biográficas y escribir un poema homónimo: “Tierra nativa”, que incluirá en *Como quien espera el alba* (1941-1944, concluido en Cambridge). El siguiente fragmento ilustra a la perfección el nuevo estado de conciencia del poeta exiliado:

[...] El encanto de aquella tierra llana,
Extendida como una mano abierta,
Adonde el limonero encima de la fuente
Suspendía su fruto entre el ramaje.

[...] El susurro del agua alimentando,
Con su música insomne en el silencio,
Los sueños que la vida aún no corrompe,
El futuro que espera como página blanca.

Todo vuelve otra vez vivo a la mente,
Irreparable ya con el andar del tiempo,
Y su recuerdo ahora me traspasa
El pecho tal puñal fino y seguro.

Raíz del tronco verde, ¿quién la arranca?
Aquel amor primero, ¿quién lo vence?
Tu sueño y tu recuerdo, ¿quién lo olvida,
Tierra nativa, más mía cuanto más lejana?
(Cernuda, 2000, p. 202)

Al antedicho desarraigo de quien siente que no pertenece a la realidad que lo rodea, como era el caso de Cernuda en 1935, hay que añadir ahora, a principios del nuevo decenio y en el contexto del exilio, la nostalgia de la patria que se ha visto forzado a dejar atrás sin derecho a despedida. Aunque no podamos hallar una alusión evidente, el mito de Ítaca subyace igualmente en este poema, merced a su intertextualidad con el de Hölderlin que parafrasea. También aquí se afirma que “todo

vuelve otra vez vivo a la mente”, aunque, como hemos señalado antes, la experiencia sea “irreparable” a causa de la distancia, del paso del tiempo y de la brecha emocional abierta entre el hombre y su pasado mítico. Cuanto más lejos está Cernuda de España, más suya la siente y, a la vez, más la idealiza: es posible que desprecie el régimen fascista que ha invadido su hogar, o que deplora a los paisanos que lo han repudiado, o incluso que odie su tierra en el estado en que esta se encuentra ahora, pero aun así añora su patria como abstracción romántica, inmarcesible en la memoria pero inaccesible en la realidad.

En esta cadena intertextual, Cernuda tenderá todavía otro puente más: en *Desolación de la Quimera*, escrito entre 1956 y 1962, publicará un poema titulado “Peregrino”. Se trata de otra reinterpretación de “Tierra nativa” de Hölderlin; podríamos hablar de una traducción (o postraducción) de dicho poema, en los términos planteados al comienzo de este trabajo, en cuanto que nos encontramos ante la interpretación y la recreación de un significado original por medio de un poema nuevo. Tanto “Peregrino” como “Tierra nativa” de Cernuda pueden considerarse, con respecto a “Die Heimat” de Hölderlin, *imitaciones*, término con el que Lefevere (1975, p. 76) se refiere a aquellos textos que, sin ser traducciones *stricto sensu*, sí comparten idea germinal, temática o punto de vista con otros textos en los que están inspirados.

En “Peregrino”, a diferencia de los demás, la presencia de Ítaca es totalmente explícita; existe, no obstante, una diferencia significativa: mientras que el alemán pretendía volver a casa, aunque esta no fuera ya su hogar, el sevillano sabe que regresar adonde no es querido significaría claudicar. Su orgullo es el de quien, aun perteneciendo al bando perdedor de la guerra civil, sabe que la victoria moral es suya: mirar hacia atrás sería conceder siquiera una mirada a quienes lo han condenado al ostracismo.

¿Volver? Vuelva el que tenga,
Tras largos años, tras un largo viaje,
Cansancio del camino y la codicia
De su tierra, su casa, sus amigos,
Del amor que al regreso fiel le espere.

Mas ¿tú? ¿Volver? Regresar no piensas,
Sino seguir libre adelante,
Disponibile por siempre, mozo o viejo,
Sin hijo que te busque, como a Ulises,
Sin Ítaca que aguarde y sin Penélope.

Sigue, sigue adelante y no regreses,
Fiel hasta el fin del camino y tu vida,
No echas de menos un destino más fácil,
Tus pies sobre la tierra antes no hollada,
Tus ojos frente a lo antes nunca visto.
(Cernuda, 2000, p. 363)

Este es probablemente el poema que mejor resume el exilio de Cernuda. Su viaje es ya tan prolongado que no merece la pena dar la vuelta y regresar a sus orígenes: su destino es no tener destino, poner rumbo siempre hacia nuevas regiones. A finales de los años 50, dos décadas después de haber abandonado su patria, el retorno a Ítaca es imposible porque Ítaca ya no existe, porque Penélope y Telémaco murieron hace tiempo; aunque, materialmente, su tierra siguiera exactamente donde la había dejado en 1938 —las mismas montañas, los mismos ríos, las mismas playas de su niñez—, psicológicamente había sido arrasada por los horrores de la guerra civil y el trauma del exilio. En “Impresión de destierro” (*Las nubes*), el propio Cernuda (2000) proclamará que “España ha muerto” y que, ahora que no queda de ella sino un petrificado ideal, España es tan solo “[u]n nombre” (p. 173). El mito de Ulises, por desgracia, difícilmente podrá aplicarse a la diáspora española del 39: la odisea de quienes fueron expulsados de la península no culminará nunca con el regreso a Ítaca, porque ya no habrá un hogar esperando al otro lado de los Pirineos o más allá del Atlántico. Los que tengan la fortuna de volver a España después de casi medio siglo de destierro se enfrentarán al desencanto de no encontrar en su tierra el paraíso perdido que durante tantos años habían soñado con recuperar.

Cernuda tiene claro que, después de su interminable periplo, su suerte es no regresar jamás al lugar que lo vio nacer. Nadie lo espera en España, o al menos eso cree él; nadie se acordará de sus versos, o al menos eso vaticina él. Si algo ha aprendido de su exilio, es que siempre debe

encaminarse hacia nuevas fronteras y cosechar nuevas experiencias en lugar de intentar revivir las pretéritas; como hemos dicho antes, evocar el pasado no le devolverá el pasado en sí. “No eches de menos un destino más fácil”, se dice a sí mismo: sabe que su condición de poeta mesiánico exige tales sacrificios, como vimos en páginas anteriores. Así como la esencia de la objetivación es la distancia, la clave de la clarividencia es el aislamiento, esto es, la solitaria observación desde la periferia; en esta línea, el exilio será para Cernuda una atalaya contemplativa semejante a la torre desde la que Hölderlin, a pesar de la esquizofrenia, verá la vida con más claridad que nunca. La herida del destierro no cicatrizará, y en este perpetuo sufrimiento estriberá su romántico sacrificio, pero el dolor se irá mitigando a medida que el poeta examine la situación con una perspectiva cada vez más madura.

Si regresamos al plano textual, observamos que se establece, por medio de la traducción, una rica cadena de intertextualidades en la cual el significado se ve transfigurado con cada nuevo eslabón: primero, del texto original de Hölderlin en alemán (“Die Heimat”), escrito en torno a 1800, a la traducción de Cernuda y Gebser en español, publicada en 1935 (“Tierra nativa”); seguidamente, “Tierra nativa” de Hölderlin encuentra su reflejo en “Tierra nativa” de Cernuda, ya en 1942; el último eco se apreciará en los postreros años de vida del sevillano, en el tránsito a la década de los 60, cuando escriba “Peregrino”. Las circunstancias vitales y geográficas de cada uno de estos cuatro elementos también explican el porqué de tal evolución: primero, en Madrid, Cernuda traduce a Hölderlin porque se identifica con su desarraigo y su incompreensión; después, desde Escocia, y concebido como reescritura del texto homónimo, compone “Tierra nativa”, en el que se distinguirá aún la voluntad de volver a España, la inocente creencia de que el regreso es posible; finalmente, ya desde Norteamérica, “Peregrino” sustanciará su definitiva resolución de no pisar de nuevo su hogar, sino siempre poner rumbo hacia lugares aún por conocer.

Dos etapas de exilio —como mínimo— se pueden discernir en Cernuda a juzgar por sus sucesivas reinterpretaciones de Hölderlin: la europea y la norteamericana. Así, difiere notablemente la actitud de aquel poeta

que, todavía en Glasgow y sin que hubiera pasado un lustro desde que se marchase de España, escribía “Tierra nativa” con la vana esperanza de regresar un día y retomar su vida donde la había dejado, de la de este otro poeta que, ahora en México, es por fin consciente de la imposibilidad de su anhelo y, ante tal desengaño, tan solo desea proseguir con su azarosa errancia. Si el punto de vista de Cernuda ha cambiado de manera tan flagrante, es porque en *Desolación de la Quimera*, su testamento poético, el artista vuelve la vista atrás y hace revisión de su vida desde la vejez, sobre todo en relación con el exilio, con su antigua patria y con el valor de su propio legado (Teruel, 2013, p. 199).

Sin embargo, la visión que Cernuda tiene de su destierro no se limita a la templada amargura que se desprende de los párrafos previos. Para entender al sevillano, es fundamental comprender que dicha visión es, igual que el papel del poeta prometeico en el mundo, una dualidad antitética: si bien es cierto que, por una parte, extraña su tierra natal y desearía volver a ella, por otra manifiesta una mentalidad de no mirar hacia atrás y mantener la vista al frente (“El futuro que espera como página blanca”, decía ya en 1942; “Sigue adelante y no regreses”, seguirá diciendo a finales de los 50). Quizás, en realidad, la antítesis no sea tal, sino que ambas posturas sean compatibles y hasta complementarias: si consideramos, una vez más, que Cernuda no quiere regresar a España, sino al anacrónico ideal de España, entonces esta imposibilidad sería el motivo de que el poeta decida avanzar para siempre hacia nuevos horizontes.

A pesar de haber sido desterrado de su tierra natal, de las costas andaluzas que bañaban su infancia, se le cerraron las puertas de España pero se le abrieron las del resto del mundo. “En mi caso particular, el cambio repetido de lugar, de país, de circunstancias, con la adaptación necesaria a los mismos, y la diferencia que el cambio me traía, sirvió de estímulo, y de alimento”, confiesa Cernuda (2000, p. 397). En efecto, su paso por el mundo fue una migración sin tregua por ciudades de varias naciones —Sevilla, Málaga, Madrid, Toulouse, Valencia, Londres, Glasgow, Cambridge, South Hadley, México, La Habana, Los Ángeles, San Francisco—, pero en ninguna de ellas encontraría satisfacción a su espíritu inconformista, ni consuelo a las varias dimensiones de su exilio (Teruel,

2013, p. 29). Aunque a la fuerza y traumáticamente, el sevillano fue un ejemplo de ciudadano del orbe, de poeta cosmopolita y viajero. Ya en *Vivir sin estar viviendo* había anunciado, no sin un inevitable resentimiento, que “ser de aquella tierra lo pagas con no serlo / De ninguna: deambular, vacuo y nulo, / Por el mundo” (Cernuda, 2000, p. 273).

Esta actitud no solo se refleja en su itinerario internacional de un país a otro desde 1938 hasta su muerte en 1963, a través de fronteras, idiomas y culturas, sino también en su gusto por la traducción, que no dejó de poner en práctica en ningún momento y que fue para él una manera de dotar de sentido a su incierto peregrinaje y a su condición de expatriado. En esta línea, en efecto, podría entenderse la traducción como una expresión de la identidad transnacional del exiliado, de quien no tiene (una sola) lengua ni (una sola) patria, de quien se abre nuevos caminos gracias al lenguaje. Desde el punto de vista traslativo, esta cadena reinterpretativa cobra especial trascendencia y se convierte en ejemplo de la manera en que un texto puede ser sucesivamente resignificado en función de las cambiantes circunstancias en que se interpreta; o bien, siguiendo los planteamientos teóricos esbozados al principio, el caso de Cernuda como traductor de Hölderlin sería una reveladora demostración de cómo un texto puede *postraducirse*.

La traducción puede entenderse como una operación entre distintos tiempos, distintos espacios y distintas culturas; de manera análoga, la obra de Cernuda está atravesada por un triple eje evolutivo: un eje diacrónico, uno diatópico y uno transcultural. Efectivamente, su producción literaria tiene como significativo trasfondo una variable temporal y otra geográfica, porque cada uno de sus poemarios parece reflejar una etapa diferente de su vida y recoger el eco de un lugar distinto del mundo: tales fueron las consecuencias de su lúcida conciencia del paso del tiempo y de su constante desplazamiento por el orbe. Pero, aparte de este voluble marco espaciotemporal, la obra de Cernuda está sobre todo vertebrada por un eje internacional y transcultural, en gran parte debido a su profusa labor traslativa: su genio jamás se conformó con la tradición española, sino que exploró más allá de las fronteras de su país y de su idioma. Gracias a la traducción, sus versos se alimentaron de la poesía francesa, de la alemana y de la inglesa, y poco a poco se

convirtieron en un mosaico polifónico de distintas lenguas, literaturas y culturas.

Estos tres ejes convergerían en el eje principal, el biográfico, y determinarían las circunstancias personales del traductor en las distintas etapas de su vida; el factor emocional, al fin y al cabo, influye de manera decisiva en la interpretación de un texto y en su reformulación. La edad, el lugar y la cultura en que se encuentre Cernuda irán configurando sus cambiantes visiones de Hölderlin y también del exilio, ya sea este de índole anímica, física o ambas. En consecuencia, escribirá tres poemas distintos —mediante diferentes procedimientos creativos, todos ellos de naturaleza traslativa— a partir de uno solo, y de ellos se traslucirá la evolución de los antedichos ejes con respecto a la identidad del poeta.

Cernuda no solo tradujo a Hölderlin en el papel, sino en su propia forma de vida: asumió su misma misión poética, a caballo entre el don divino y la condena humana. Vivió —o creyó vivir— como él, ignorado por sus contemporáneos y menospreciado por la sociedad; murió —o creyó morir— como él, olvidado por sus compatriotas y desterrado no solo de su país, sino de la historia de la literatura. Sin embargo, lo cierto es que Cernuda era consciente de que, tanto en España como fuera de ella, aún se lo recordaba y se le rendía homenaje: véase el número especial de *Cántico* en honor a Cernuda en 1955, o bien la investigación del joven Derek Harris, en 1960, acerca de la pasada estancia del sevillano en el Emmanuel College de Cambridge, etc. La noticia de estos acontecimientos, no obstante, no logró que Cernuda fuera menos pesimista con respecto a este tema. De hecho, es harto significativo que el último poema de su último poemario se titule “A sus paisanos”. En él, reconoce el castigo que ha supuesto para él ser hablante nativo de español, en cuanto que su propia lengua, nada menos que la materia prima de su poesía, es recuerdo escarnecedor de sus raíces, una atadura genealógica a una nación con la que, a pesar de compartir idioma, hace años que ha dejado de entenderse. Tal era el resentimiento de Cernuda hacia su agri-dulce tierra natal que decidió dedicarle nada menos que las palabras de despedida de su obra poética en verso. Y lo hizo en términos de desdén y de olvido:

En hora mala fuera vuestra lengua
La mía, la que hablo, la que escribo.
Así podréis, con tiempo, como venís haciendo,
A mi persona y mi trabajo echar afuera
De la memoria, en vuestro corazón y vuestra mente.
(Cernuda, 2000, p. 377)

Por fortuna, como ya dijimos al principio, es evidente que Cernuda se equivocaba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDUINI, S. y NERGAARD, S. (2011). Translation: A New Paradigm. *Translation, 0*, 8-17.
- BASSNETT, S. y JOHNSTON, D. (2019). The Outward Turn in Translation Studies, *The Translator, 25*(3), 181-188.
- CERNUDA, L. y GEBSER, H. (1935). Hölderlin. *Cruz y Raya, 32*, 113-134.
- CERNUDA, L. (1971). *Poesía y literatura I y II*. Barcelona, Seix Barral.
- CERNUDA, L. (2000). *La Realidad y el Deseo (1924-1962)*. Madrid, Alianza.
- GENTZLER, E. (2017). *Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies*. Nueva York/Londres, Routledge.
- GIL DE BIEDMA, J. (1980). Como en sí mismo, al fin. En *El pie de la letra. Ensayos 1955-1979*, Barcelona, Crítica, 331-347.
- LEFEVERE, A. (1975). *Translating Poetry. Seven Strategies and a Blueprint*. Assen/Ámsterdam, Van Gorcum.
- TERUEL, J. (2013). *Los años norteamericanos de Luis Cernuda*. Valencia, Pretextos.

LA TRADUCCIÓN DE LIENZOS SONOROS: EL CASO DE JOHN CAGE⁵⁷⁶

SOFÍA LACASTA MILLERA
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

La evolución cultural del siglo XX derivó en una nueva concepción del arte, que pasó a ser un instrumento de representación de la realidad imperante y medio de cambio social. No es de extrañar, por lo tanto, que desde ese momento diferentes autores decidieran poner de manifiesto esa sensación de incertidumbre y cambio constante a través de una ruptura con todo lo anterior. John Cage, por ejemplo, empezó a escribir y componer a través de un procedimiento sin precedentes, restando importancia al acto de creación en sí y otorgando un nuevo protagonismo no solo al lector sino también al traductor, quien debe saber interpretar y utilizar con maestría un arma tan poderosa como es el lenguaje. Entre estas obras literarias que han mantenido en vilo a los traductores durante años, destacan poemas visuales que no siguen esquemas métricos sino influencias azarosas, diarios en los que no se sigue una línea temática sino una cadencia expresiva y numerosos juegos de palabras, no solo en lo conceptual, sino también en el plano formal. Sin embargo, son precisamente estas composiciones, *a priori* intraducibles, las que ponen de manifiesto la necesidad de nuevas actuaciones traductológicas que respeten tanto sus matices culturales como su riqueza lingüística. En este aspecto, su análisis supera la barrera del idioma para jugar con lo experimental y desafiar al traductor, quien tiene que intentar expresar, en otro idioma, el contenido, la forma, la función y la sensación.

⁵⁷⁶ Esta investigación forma parte del Proyecto: VIOSIMTRAD; Ref. FFI2015-66516-P; Nombre del IP o IPs: María Rosario Martín Ruano (IP 1) y María del Carmen África Vidal Claramonte (IP 2); Título del proyecto: “Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global”; Entidad Financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional. De la misma manera, la autora forma parte del Grupo de Investigación Reconocido “Traducción, Ideología y Cultura” (TRADIC), de la Universidad de Salamanca (España). Además, su investigación recibe el apoyo de un contrato predoctoral cofinanciado por la Universidad de Salamanca y el Banco Santander (Convocatoria 2019, fecha inicio 13/11/20).

PALABRAS CLAVE

Cage, Interpretación, Literatura experimental, Poesía visual, Traducción ética.

INTRODUCCIÓN

La evolución cultural del siglo XX derivó en una nueva concepción del arte, que pasó a ser un instrumento de representación de la realidad imperante y medio de cambio social. En el caso de la literatura, el lenguaje se convierte en un instrumento de poder con el que representar una realidad cambiante y fragmentada. Algunos escritores modernistas y posmodernistas deciden ignorar los condicionamientos formales previos con el objetivo de crear obras innovadoras que reflejasen dicho cambio a través de la experimentación y la indeterminación. Estas composiciones, que a menudo fueron criticadas por su aparente sencillez y banalidad, eran más bien todo lo contrario: la expresión del concepto a través de la negación de unos condicionamientos impuestos y la importancia otorgada al proceso eran el fiel reflejo de una sociedad desestructurada y en constante cambio.

La aparición de un nuevo tipo de obra demuestra hasta qué punto la disciplina traductológica ha de adaptarse y evolucionar, no solo en el plano teórico, sino también en su aplicación práctica. Las composiciones literarias presentadas en este estudio, resultado de una creación interdisciplinar, demuestran la necesidad de una metodología que no se centre solamente en la traslación lingüística, sino que tenga en consideración otras materias, como la música, la pintura o, incluso, la danza. Solo a través de esta metodología interdisciplinar en la que todos los caminos convergen, será posible llevar a cabo una propuesta traductológica de algunos de estas obras experimentales que no han sido traducidas hasta la fecha, aprovechando estos

momentos de interrelaciones creativas, momentos que nos ofrecen la libertad de entender el mundo de otras maneras, en tanto nos invitan a imaginar alternativas en el seno de nuestro momento cultural, pero también en el contexto de la infinita red de conexiones que la traducción

abre para nosotros en el tiempo y en el espacio (Vidal Claramonte, 2017, p.12).

La traducción adquiere, más que nunca si cabe, una función de mediación intercultural, que no puede ser desarrollada si no es a través de la teoría de la postraducción y el *outward turn*, aplicadas a unos textos fundamentados en conceptos como el ‘giro pictórico, el ‘giro icónico’ o incluso el *imagetext*. Además, la aparición nuevos códigos lingüísticos en el plano intersemiótico e intermodal requiere su comprensión e interpretación (Eco, 2003; Jaworski y Thurlow, 2010), siempre teniendo en consideración el aspecto sensorial (Campbell y Vidal, 2019). A partir de este punto de partida, no se pueden obviar las últimas tendencias post-positivistas (Tymoczko, 2007), post-estructuralistas (Davis, 2001) y post-traductológicas (Gentzler, 2017), así como las premisas sobre la autoría, la interpretación y el peso del autor (Barthes, Foucault, Derrida y Eco, entre otros). Siguiendo esta fundamentación teórica, en la que se ahondará a lo largo del estudio, se intentará obtener una propuesta sólida en la que el aspecto artístico se entremezcle con la traducción *per se*.

UNA REVOLUCIÓN CONCEPTUAL A TRAVÉS DE LA LITERATURA

Dicha evolución social y cultural, plasmada a través de diferentes representaciones artísticas conllevaba una metamorfosis conceptual acerca del sujeto y su libertad. Este cambio de mentalidad reflejaba la búsqueda de ruptura con la coherencia y la unidad prestablecidas, apostando por la apertura absoluta del ser a través de la senda de la intuición, más que de la razón. Movimientos revolucionarios, como el que se desarrolló en Europa en mayo de 1968, pusieron de manifiesto el comienzo de una nueva realidad transgresora, plasmada a través del arte. Si bien la desestructuración y desaparición de los límites era evidente, lo cierto es que se planteó el fin último de la disciplina tal y como se había concebido hasta la fecha. La importancia de la obra residía ahora en el concepto más que en la obra como tal, los artistas no se conformaban con los medios de representación habituales y el receptor cobraba ahora más relevancia que nunca, ya que «los distintos lenguajes artísticos contemporáneos tienen en común haber dejado atrás la vieja y caduca noción

de interpretación única y absoluta para pasar a ver el cielo, cada vez que uno lo observa, de una manera diferente» (Vidal Claramonte, 2017, p.28).

En el plano literario, el lenguaje era un medio para un fin, pues «no existe realidad sin lenguaje» (Barthes, 1983/1981, p.169), o lo que es lo mismo, ya «no es la realidad la que crea el lenguaje sino a la inversa; que la realidad por sí misma no existe, que la realidad es aquello que nos llega una vez re-presentado a través de signos de cualquier naturaleza» (Vidal Claramonte, 2005, p.11). En este contexto, la literatura experimental rompe con los convencionalismos lingüísticos y hace replantearse el fin último de la composición:

El sustituto no sustituye a nada que de alguna manera le haya preexistido. A partir de ahí, indudablemente se ha tenido que empezar a pensar que no había centro, que el centro no podía pensarse en la forma de un ente-presente, que el centro no tenía lugar fijo sino una función, una especie de no-lugar en el que se representaban sustituciones de signos hasta el infinito. Este es entonces el momento en que el lenguaje invade el campo problemático universal; este es entonces el momento en que, en ausencia de centro o de origen, todo se convierte en discurso [...] es decir, un sistema en el que el significado central, originario o transcendental se extiende hasta el infinito el campo y el juego de la significación (Derrida, 1989a/1967, p.385).

Uno de los conceptos clásicos en la representación artística de este periodo es el transcurrir del tiempo a través de una suerte de evolución interna y externa. La idea del proceso como acto de evolución vital y artística, en búsqueda de inspiración más allá del resultado, deriva de las concepciones filosóficas como las propuestas por Heráclito, así como de la concepción del proceso en relación a la realidad de Whitehead, entre otros.

Esta idea había sido explorada previamente por autores como Jack Kerouac, quien publicó en 1957 la novela *On the Road*, una especie de monólogo interior que narraba, a través de una escritura marcada por el ritmo, los sucesos acontecidos en el viaje que realizó durante aproximadamente tres años por Estados Unidos y México. La idea era escribir siguiendo un procedimiento parecido al que utilizaba Pollock en la

pintura, mediante una improvisación que no permitía su corrección: fue mecanografiado sin pausas ni márgenes ni párrafos ni oraciones diferenciadas. Su interpretación deriva, en parte, de la lectura que realice él mismo, poniendo en jaque al narrador, al igual que los *L=A=N=G=U=A=G=E poets*. Charles Olson, poeta norteamericano a caballo entre el modernismo y la revolución experimental de la ‘Generación Beat’ y los ‘Black Mountain Poets’, también era partidario de esa misma idea, llegando a afirmar que los versos acaban donde acaba la respiración. Esta concepción más física se observa también en otras disciplinas, como la danza. Un claro ejemplo de ello son las coreografías de Cunningham, en las que los bailarines salían al escenario sin unos movimientos preparados, apostando por la libertad de cada intérprete, más allá de las indicaciones impuestas por la música que los acompañaba.

Siguiendo con el ejemplo de la literatura, en la célebre novela de Julio Cortázar *Rayuela* (1963), el lector se convierte en el auténtico protagonista. Si ya el título incita al juego, el autor propone una misma obra con varias posibles lecturas que, evidentemente, hacen variar el devenir de los acontecimientos. El escritor ofrece hasta cuatro modos diferentes: de la forma tradicional secuencialmente de principio a final, siguiendo una progresión lineal hasta el capítulo 56 y prescindiendo del resto, siguiendo las preferencias del lector o, finalmente, siguiendo la hoja de ruta propuesta a modo de tablero de dirección al principio del libro. De esta manera, el autor no solo innova con la forma, sino también con el contenido, rompiendo la linealidad de la narración y ofreciendo una multiplicidad de historias paralelas. Siguiendo esta misma línea, en *Cent Mille Milliard de Poèmes* (1961), Raymond Queneau ofrece un libro para toda una vida. El lector tiene entre sus manos una obra compuesta por cien billones de poemas, a través de un sinfín de combinaciones de versos. El autor no solo sigue su habitual manera de jugar con el lenguaje a través de términos arcaicos e incluso obsoletos, palabras deformadas y onomatopeyas, sino que se atreve a arriesgar con un elemento tan clásico como la rima. Este último aspecto está también presente en obras tan paradigmáticas en lengua inglesa como el *Ulysses* (1922) o el *Finnegans Wake* (1939) de James Joyce, donde el autor llega a jugar con el lenguaje hasta límites insospechados, haciendo del texto una obra rítmica para

ser escuchada, más que para ser leída, y siendo hoy en día todavía algunas de las obras más difíciles de traducir.

Además de dicho carácter rupturista en lo conceptual, lo cierto es muchos autores optaron por hacerlo partiendo del lenguaje como tal. Walter Abish, en *Alphabetical Africa* (1974), decide jugar con las letras del abecedario a través de más de medio centenar de capítulos. El escritor se somete, y somete por ende al traductor, a un complejo ejercicio formal: todas las letras del primer capítulo empiezan por la letra A, todas las del segundo, por la A y la B, todas las del tercero, por la A, la B y la C, y así sucesivamente hasta la mitad del libro, donde empieza el proceso inverso. Siguiendo esta misma idea, se encuentran otras obras coetáneas en lengua francesa, como *La disparition* (1969) o *Les revenentes* (1972) de Georges Perec. En la primera de ellas, el autor prescinde de la vocal 'e' a lo largo de toda la narrativa, siendo de hecho la única vocal que utiliza en la segunda obra mencionada.

Todas estas obras, representaciones en diferentes combinaciones lingüísticas y sin precedentes a nivel conceptual y formal, ponen de manifiesto la necesidad de entender la traducción como «una actividad heterotópica, a caballo entre espacios y tiempos epistemológicos diversos; una que atraviesa, no solo todas las artes contemporáneas, [...], sino también cada momento de nuestra vida, desde el nacimiento hasta el ocaso» (Vidal Claramonte, 2017, p.17).

LA TRADUCCIÓN DE UNA OBRA EXPERIMENTAL: MESÓSTICOS, DIARIOS Y POEMAS VISUALES DE JOHN CAGE

John Cage, artista sumamente polifacético e interdisciplinar, ha desarrollado su obra en ámbitos tan diametralmente opuestos como la micología y la filosofía, pero es principalmente conocido por su producción musical. Sin embargo, muchos de los procedimientos compositivos basados en la indeterminación y la experimentación fueron desarrollados de manera análoga en su obra literaria. Fuertemente interesado en las filosofías orientales, estructuró o, mejor dicho, desestructuró su obra, en torno a conceptos como el proceso, el silencio y el azar, experimentando tanto con la forma como con el contenido. El uso del 'Libro de

los Cambios' o 'I Ching' le permitió representar la interpretación universal del todo y la nada, eliminando la sombra del creador sobre su obra y concibiendo el arte dentro de la naturaleza del ser.

Su producción literaria se puede clasificar en una serie de escritos muy concretos, entre los que destacan los diarios, los mesósticos, las conferencias y los poemas visuales, que tratan temas recurrentes como la música, la política, la religión, la danza o la filosofía. Algunas de sus principales publicaciones, en las que interrelaciona sus diversas composiciones, y donde huye de una estructura preestablecida, son, presentadas cronológicamente, *Silence* (1961), *A Year from Monday* (1967), *Notations* (1969), *M: Writings '67-'72* (1973), *Empty Words* (1979), *For the Birds* (1981) y *X: Writings '79-'82* (1983), entre otros ejemplos. Los diarios mencionados previamente se recopilaron en una obra publicada en 1992 bajo el título *Diary: How to Improve the World (you Will Only Make Matters Worse)*; en ellos, el juego de colores y la disposición permite al autor narrar una serie de vivencias personales, preocupaciones, anécdotas y curiosidades. Los mesósticos y los poemas visuales, publicados de manera intercalada en algunas de las últimas ediciones, representan quizá el juego más experimental del autor. Además, el hecho de incluir diversos antropónimos en lengua inglesa en el original, obliga al traductor a reinterpretar unos versos con grafías como la 'W', tan poco utilizada en español. Por último, Cage pronunció más de una decena de conferencias a través de una propuesta lógica, pero experimentando con el lenguaje de una manera diferente en cada una de ellas: repeticiones de oraciones, disposición aleatoria de sintagmas, preguntas retóricas sin respuesta o variación repentina en la velocidad de lectura, entre otros muchos ejemplos.

Además, y siguiendo la idea de la Generación Beat, estas conferencias no permanecían inmutables, sino que Cage jugaba con ellas, intercambiando fragmentos entre unas y otras o incluso añadiendo incisos a lo ya pronunciado, con una única diferencia: él sí que introdujo cambios y correcciones a las ideas planteadas con anterioridad. Además, la experimentación con el silencio, quizá uno de los elementos más representativos de su obra musical, tiene una fuerte carga simbólica en su obra literaria. Siguiendo la idea performativa de la composición 4'33" (1948),

Cage escribe *Lecture on Nothing*, resultado de la conferencia que pronunció en 1949. Este discurso que comenzaba «I am here and there is nothing to say» [estoy aquí y nada tengo que decir], es de nuevo una obra con fuerte carga conceptual, que representa una sociedad fragmentada en la que el arte ya no funciona como práctica elitista, sino como representación de esa realidad.

Siguiendo esta idea, Cage, al igual que otros autores experimentales, despojaron al autor de la importancia de la que disfrutaba hasta ese momento. Una vez desaparecido el origen, la obra y su interpretación pasaban a ser más relevantes que el propio autor y, por ende, el traductor. Si se mataba la autoridad del autor (Barthes, 1968; Foucault, 1969) y se abría a la interpretación del lector, el proceso traductológico se volvía más complejo, ya que cuanto más abierta fuese una obra, más dilemas éticos planteaba y mayor era el desafío traslativo. De hecho, es esta indiferencia hacia la autoría de la obra la que reafirmaba su carácter ético. Así pues, «si el origen se ha perdido para siempre, si el punto de partida es siempre contingente, la escritura no es sino repetición, teniendo en cuenta que, desde Borges, sabemos que la repetición (re)produce algo muy distinto del original» (Vidal Claramonte, 2005, p.23). Por este motivo, es a través de esas repeticiones, interpretaciones o traducciones, que la obra experimental, mediante innovaciones formales refleja la evolución conceptual a través de procedimientos compositivos revolucionarios.

De manera general, el autor juega en todas estas obras con el vocabulario, las diferentes lenguas, las referencias a otras obras, el número azaroso de letras y sílabas por verso, la forma, la ortotipografía, el tamaño, el color y la disposición, entre otros muchos aspectos. Al igual que algunas de las obras mencionadas previamente, Cage también escribe a través de una especie de monólogo interior, narrando de manera inusual su concepción de conceptos tan abstractos como la sociedad, la política, la cultura, el arte o la religión. Además, en varios de ellos, el juego de palabras deriva en un homenaje a influencias en su vida y/o en su obra, siendo el ejemplo más evidente el de los mesósticos en los que esconde el nombre de la persona a la que se lo dedica. Todos estos textos tienen unas características muy específicas que ponen de manifiesto su complejidad, no

solo interpretativa, sino traductológica, jugando con el lenguaje en todas y cada una de sus expresiones.

La aparición de este tipo de obras revolucionó el concepto de la práctica traslativa que, hasta ese momento, anhelaba la búsqueda del equivalente interlingüístico, respetando el texto original y huyendo, en la medida de lo posible, de la impronta del traductor en el texto meta. En la propuesta contemporánea, sin embargo, ambos productos son obras culturales plurales y diversas. Además, no serán definitivas: diferentes creaciones pueden ser consideradas válidas, según el contexto, pues el significado es múltiple, ya que

cada palabra siempre evoca, siempre trae consigo ruidos, que son diferentes según quién pronuncie o traduzca esa palabra. Cada palabra rebota en otras palabras en todas direcciones. Cada palabra trae consigo ecos, resonancias, remites, coincidencias y contradicciones. La idea de que el lenguaje es simplemente referencial, unidireccional e inocente es algo en lo que hemos dejado de creer: sabemos que lo hechos se van construyendo con discursos parciales, con signos diferentes en las diferentes culturas (Vidal Claramonte, 2017, p.42).

El significado se construye, por lo tanto, a través de actuaciones sociales y culturales, lo cual pone de manifiesto la imposibilidad, o al menos complejidad, del carácter neutro del lenguaje: «translating shows, better than any other act language, that an act of language is an ethical act»⁵⁷⁷ (Meschonnic, 2011/2009, p.68). La obsesiva búsqueda de una equivalencia interlingüística absoluta favorece la influencia del traductor sobre el texto, por lo que «si de entrada no pretendemos alcanzar la equivalencia absoluta, la traducción será mucho más ética [...] porque habremos reconocido nuestras limitaciones y las que nos impone el poder» (Vidal Claramonte, 1998, p.145), obteniendo un producto final indeterminado, pero ético.

⁵⁷⁷ La traducción muestra, mejor que cualquier otro acto lingüístico, que un acto lingüístico es un acto ético [Traducción propia].

PROPUESTA DE TRADUCCIÓN

Dadas las limitaciones formales de la presente publicación, no es posible abordar desde un enfoque práctico la totalidad de las obras mencionadas. Sin embargo, puede resultar interesante incluir, a modo de ilustración, una muestra de la propuesta personal de traducción de los 36 *Mesostics Re and Not Re Marcel Duchamp*, incluidos en *M: Writings '67-'72*, obra publicada por John Cage en 1973. Teniendo en cuenta el carácter visual de dicha composición, se añade a continuación, de manera intercalada, una selección de los poemas originales en inglés y su propuesta de traducción al español. De este modo, se podrá establecer una comparativa, no solo a nivel conceptual, sino también formal.

36 MESOSTICS RE AND NOT RE DUCHAMP

For Shigeko Kubota

a utility aMong
swAllows
is theiR
musiC.
thEy produce it mid-air
to avoid coLLinding.

there is no Difference between life and death.
(sUzuki.)
it is Consistent
to say death is the most
importAnt thing one day and the next day
to say life is the Most
imPortant thing.

getting oID?
then give Up. or
Continue.
go Home.
chAnge
your Mind.
still comPosing?

aDvanced
stUdy:
suitCases.
Home'll
be Africa.
crêMe fraiche followed by
3 kinds of Potatoes.

36 MESÓSTICOS RE Y NO RE DUCHAMP

Para Shigeko Kubota

como la calMa entre
 lAs golondrinas
 se pResenta su
 músiCa.
 sE produce en medio del aire
para evitar coLisionar.

no hay Diferencia entre vida y muerte.
 (sUzuki)
 es lógiCo
 decir que la muerte Ha sido lo más
 importAnte un día y al día siguiente
decir que la vida es lo Más
 imPortante.

¿envejeciendDo?
entonces renUncia. o
 Continúa.
 ve al Hogar
 cAmbia
 tu Mentalidad.
¿aún comPoniendo?

estuDio
evolUcionado:
pertenenCias.
 el Hogar
 será Africa.
 crêMe fraiche seguida de
3 tipos de Patatas.

say we have one probleM
And
one hundRed
solutions. Instead of Choosing
just onE of them, we
use them aLL.

n. o. brown: atoM
smAshed
makes thundeR.
radiCal
changE
is therefore simpLe.

since other Men
mAKE
aRt,
he Cannot,
timE
is vaLuable.

to Modify
Animal
behaviour
Count
up to tEn
before Laughing.

you Must
hAng
youR paintings on the walls.
“i Can’t stand to look
at thEm.”
that’s why you must hang them on the waLLs.

tenemos un probleMa
Así como
un centenaR de
soluciones. en vez de esCoger
solo una dE ellas,
acabamos usándoLas todas.

n.o. brown: los átoMos
chocAndo
producen tRuenos.
el Cambio
esEncial
es por lo tanto simpLe.

desde que otros hoMbres
hAcen
aRte,
él no es Capaz.
el tiEmpo
es vaLioso.

para Modificar
LA conducta
de los seRes animales
Cuenta
hasta diEz
antes de Llorar de risa.

comproMétete
a colgAr
tus cuadRos en las paredes.
«no soy Capaz de levantarme
para Examinarlos».
por eso deberías colgarlos en Las paredes.

when he Decided to go the the falls,
he said the woUldn't go with us.
in Cadaquès too
He
Always stayed
at hoMe
when we went to swim and Play chess on the beach.

the iMpossibility of
repeAteD actions;
the loss of memoRy:
to reaCh
thEse
two's a goal.

More
thAn
nouRishment,
eating's a soCial occasion.
hE ate
very Little.

questions i Might
hAve
leaRned
to ask Can
no longEr
receive repliEs.

the telegraM
cAme.
i Read it.
death we expeCt,
but all wE get
is Life.

cuando Decidió ir a las cascadas,
él dijo que no acUdiría con nosotros.
en Cadaquès también
se Habituaba a
quedArse siempre
en su doMicilio
cuando íbamos a la Playa a nadar o jugar al ajedrez.

la iMposibilidad de
las Acciones repetidas;
la pérdida de memoRia:
alCanzar
Estas
dos es la finaLidad.

Más que
Algo
nutRitivo.
el comer es un aCto social.
lo quE él comía
era muy Limitado.

cuestiones que Me tendría que
hAber
pReguntado
ya no Consiguen
obtenEr
respuesta aLguna.

el telegraMa
Arribó.
lo Repasé.
esperamos la defunCión,
pero todo lo quE obtenemos
es La vida.

CONCLUSIONES

A pesar de las numerosas críticas que recibieron la mayoría de obras artísticas experimentales posmodernistas por haber abandonado los convencionalismos artísticos preexistentes, lo cierto es que en esencia no eran el resultado de un procedimiento banal, sino todo lo contrario: un producto coherente derivado de la observación, la reflexión y la crítica. En un contexto de desmoronamiento social, cultural y político, análogo al actual, la sensación de incertidumbre conlleva la representación de lo indefinido, pues

el mundo contemporáneo está inmerso en complejas negociaciones que traen consigo el solapamiento y choque de culturas, costumbres y visiones del mundo. En este contexto, sería sin duda ingenuo pensar que es posible llegar a una visión unívoca y objetiva de la realidad, porque en nuestro mundo, donde prima la asimetría, es ya muy difícil creer en un significado estable y unívoco de las palabras (Vidal Claramonte, 2017, p.51).

La traducción en un entorno en continuo movimiento ofrece, por lo tanto, una nueva perspectiva mucho más aperturista e inclusiva. «We must no longer take translating just as a means of translating meaning, but as an unveiling of the unquestioned and unthought theory on language in the act of translating»⁵⁷⁸ (Meschonnic, 2011/2009, p.69). De esta manera, la disciplina permite la representación, en otras culturas, de obras rupturistas que ya no solo usarán las palabras, sino también las imágenes, las formas y los signos, innovadores códigos que se convierten ahora en elementos discursivos que enriquecen y permiten una representación multicultural y plural, pues

los grandes traductores —y son deplorablemente escasos— actúan como una especie de espejo vivo. Dan al original, no una equivalencia, pues esto no puede ser, sino una contrapartida vital, un eco, fidedigno, aunque autónomo, como lo encontramos en el diálogo del amor humano. Un acto traductor es un acto amoroso. Allí donde falla, sea por

⁵⁷⁸ Ya no debemos concebir la traducción como un medio de traducir el significado, sino como un instrumento para descubrir la teoría de lenguaje incontestable e impensable del acto traslativo [Traducción propia].

inmodestia o por inteligencia confundida, hay traición. Allí donde resulta afortunado, hay encarnación (Steiner, 1990/1976, p.258).

En el caso de la literatura experimental en general, y de la obra de Cage en particular, la traducción resulta un auténtico desafío. Siguiendo su concepción del lenguaje, explica en *M: Writings '67-'72* que

Syntax, according to Norman O. Brown, is the arrangement of the army. As we move away from it, we demilitarize language. This demilitarization of language is conducted in many ways: a single language is pulverized; the boundaries between two or more languages are crossed; elements not strictly linguistic (graphic, musical) are introduced; Translation becomes, if not impossible, unnecessary (Cage, 1998, p.x)⁵⁷⁹.

Sin embargo, teniendo en cuenta el planteamiento teórico propuesto con anterioridad, es evidente que Cage se equivoca y el traductor se convierte en un elemento imprescindible en el proceso, pero ha de actuar siendo consciente del efecto de agentes externos, como la manipulación o la ideología, pues la traducción

is not simply an act of faithful reproduction but, rather, a deliberate and conscious act of selection, assemblage, structuration, and fabrication — and even in some cases, of falsification, refusal of information, counterfeiting, and the creation of secret codes. In these ways translators, as much as creative writers and politicians, participate in the powerful acts that create knowledge and shape culture (Tymoczko y Gentzler, 2002, p.xxi)⁵⁸⁰

⁵⁷⁹ La sintaxis, según Norman O. Brown, es como la organización del ejército. Conforme nos alejamos, desmilitarizamos el lenguaje. Esta desmilitarización del lenguaje se puede llevar a cabo por diversos cauces: pulverizando un único lenguaje; difuminando las fronteras entre dos o más lenguajes; introduciendo elementos no lingüísticos (gráficos, música); la traducción se convierte en algo si no imposible, innecesario [Traducción propia].

⁵⁸⁰ No se trata de un mero acto de reproducción fiel, sino más bien de un acto consciente y deliberado de selección, combinación, estructuración y creación, incluso en algunos casos de falsificación y rechazo, de la información, así como de creación de códigos secretos. De esta manera, los traductores, al igual que ocurre con los escritores creativos y los políticos, participan en poderosos actos a través de los cuales se crea conocimiento y se da forma a la cultura [Traducción propia].

En consecuencia, el lenguaje, lejos de ser neutro, es, al igual que la música o la pintura, un instrumento de representación de la realidad, hasta cierto punto manipulada, más aún si cabe a través de la experimentación. La traslación interlingüística, intersemiótica e intermodal se convierte, por lo tanto, en una actuación de mediación cultural ética imprescindible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. (1968). La muerte del autor. En Fernández Medrano, C. (Trad.) (1987). *El susurro del lenguaje*, 65-71. En. Barcelona, Paidós.
- BARTHES, R. (1983/1981). *El grano de la voz*, Nora Pasternac (trad). Ciudad de México, Siglo XXI.
- BAYNHAM, M. y LEE, T-K. (2019). *Translation and Translanguaging*. Londres, Routledge.
- CAGE, J. (1998/1973). *M: Writings '67-'72*. Londres, Marion Boyars.
- CAMPBELL, M. y VIDAL, R. (Eds.) (2019). *Translating Across Sensory and Linguistic Borders. Intersemiotic Journeys between Media*. Nueva York, Palgrave Macmillan.
- DAVIS, K. (2001). *Deconstruction and Translation*. Manchester, St. Jerome.
- DERRIDA, J. (1989a/1967). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En Ortega, J.M. (Ed.) y Peñalver, P. (Trad.) (1987). *La escritura y la diferencia*. En. Barcelona, Anthropos.
- DOT, A. (2019). Art i Posttraducció. De teories i practiques artístiques digitals [Tesis Doctoral, Universidad de Vic, Barcelona].
- ECO, U. (2008/2003). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*, trad. Helena Lozano. Barcelona, Lumen.
- FOUCAULT, M. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur?, *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 3, pp.73-104.
- GENTZLER, E. (2017). *Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies*. Londres, Routledge.
- JAWORSKI, A. y THURLOW, C. (2010). *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. Londres, Continuum International Publishing Group.

- MESCHONNIC, H. (2011/2009). *Ethics and Politics of Translating*, Pier-Pascale Boulanger (trad.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- STEINER, G. (1990/1976). *Lenguaje y silencio*, Miguel Ultorio (trad.). Barcelona, Gedisa.
- TYMOCZKO, M. y GENTZLER, E. (eds.) (2002). *Translation and Power*. Amherst/Boston: University of Massachusetts Press.
- TYMOCZKO, M. (2007). *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester, St. Jerome.
- VIDAL CLARAMONTE, Á. (1998). *El futuro de la traducción: últimas teorías, nuevas aplicaciones*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim.
- VIDAL CLARAMONTE, Á. (2005). *En los límites de la traducción*. Granada, Interlingua.
- VIDAL CLARAMONTE, Á. (2017). "Dile que le he escrito un blues" *Del texto como partitura a la partitura como traducción en la literatura latinoamericana*. Madrid, Iberoamericana.

DE BYRON A JOYCE: UN VIAJE A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN INTERSEMIÓTICA⁵⁸¹

JAVIER ADRADA DE LA TORRE
SOFÍA LACASTA MILLERA
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

Las últimas tendencias en traductología, tales como la postraducción o el *outward turn*, invitan a entender la traducción no solo como una operación interlingüística, sino como un fenómeno que subyace a todo acto comunicativo, connatural a cualquier proceso de (re)interpretación. Teniendo en cuenta esta nueva concepción de la disciplina, toda aquella producción de discurso que conlleve la codificación de un significado nuevo a partir de otro precedente podrá ser catalogado como traducción. Siguiendo con la distinción tripartita propuesta por Jakobson, en la actualidad se aboga por la búsqueda de una traducción intersemiótica que permita traducir e interpretar los signos verbales mediante un sistema no verbal. Esta innovadora línea corrobora la existencia de múltiples sistemas de signos interconectados, sobre todo a través de una representación artística interdisciplinar. Así pues, este trabajo tiene como objetivo principal presentar, a la luz de estas nuevas y abarcadoras perspectivas traductológicas, dos ejemplos de traducción intersemiótica a partir de las obras *Manfred*, de Lord Byron, y *Finnegans Wake*, de James Joyce, estableciendo un puente entre dos sistemas semióticos, como la literatura y la música.

⁵⁸¹ Esta investigación forma parte del Proyecto: VIOSIMTRAD; Ref. FFI2015-66516-P; Nombre del IP o IPs: María Rosario Martín Ruano (IP 1) y María del Carmen África Vidal Claramonte (IP 2); Título del proyecto: “Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global”; Entidad Financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional. De la misma manera, ambos autores forman parte del Grupo de Investigación Reconocido “Traducción, Ideología y Cultura” (TRADIC), de la Universidad de Salamanca (España). Su investigación recibe el apoyo de dos becas: Javier Adrada de la Torre disfruta de la financiación de la Fundación ‘La Caixa’ (ID 100010434), con código LCF/BQ/DR19/11740005; y Sofía Lacasta Millera es beneficiaria de un contrato cofinanciado por la Universidad de Salamanca y el Banco Santander (Convocatoria 2019, fecha inicio 13/11/20).

PALABRAS CLAVE

Traducción intersemiótica, Literatura, Música, Byron, Joyce.

INTRODUCCIÓN

Las tendencias más recientes en traductología son la prueba de que toda disciplina tiene la necesidad orgánica de reinventarse: en los últimos años, los estudios sobre traducción se han cuestionado sus propios límites y se han replanteado su objeto de análisis. Esta reorientación ha cristalizado en varias propuestas teóricas, de las cuales cabe destacar los *Post-Translation Studies*, inaugurados por Arduini y Nergaard (2011) y desarrollados por Gentzler (2017), y el *Outward Turn*, propuesto por Bassnett y Johnston (2019). Lo que ambas perspectivas tienen en común es que invitan a entender la traducción no solo como un trasvase de una lengua a otra, sino como una práctica que trasciende el tradicional nivel interlingüístico. Desde este punto de vista, la traducción será una operación subyacente a todo intercambio textual⁵⁸², connatural a cualquier proceso de (re)interpretación. De hecho, es esta nueva interpretación del texto como concepto la que pone de manifiesto los desafíos que afronta la práctica traslativa, especialmente cuando la obra confiere su forma y significado a través de un procedimiento multimodal (Boria *et al.*, 2020). Teniendo en cuenta esta nueva visión de la traductología, toda aquella producción de discurso que conlleve la codificación de un significado nuevo a partir de otro precedente podrá ser catalogado como traducción, en la medida en que esta se considera una *precondición* del lenguaje: el filtro que debe atravesar todo acto comunicativo.

Así pues, y siguiendo especialmente el planteamiento postraslativo, no podrá ya comprenderse la traducción como una disciplina en sí misma, y ni siquiera como una correspondencia interdisciplinar, sino más bien

⁵⁸² Entenderemos *texto*, al igual que Barthes (1974/2004, p. 104), de acuerdo con su etimología griega: como 'tejido' o sistema de signos más o menos convencionales que codifican un significado. Así pues, no solo nos referiremos con este término al lenguaje verbal, sino también al musical, al figurativo, al publicitario y un inagotable etcétera.

como un fenómeno *transdisciplinar*: más que nuevas colaboraciones bilaterales entre perspectivas y métodos ya existentes y cerrados, la traducción se ubica ahora en un punto intersticial entre incontables discursos —artísticos o no—, a caballo entre ellos y sin reducirse a ninguno. La mirada posestructuralista ya había denunciado la simpleza —y el peligro— de articular la realidad en oposiciones binarias; asimismo, había sostenido que la mayoría de textos, identidades y culturas encontraban su sitio en un espacio híbrido, fronterizo y transversal. De ahí que la reubicación de los estudios sobre postraducción apunte hacia un *locus* igualmente heterotópico, desdibujado, transistémico.

Uno de los postulados básicos tanto del giro hacia afuera como de la postraducción es la intersemiotividad, la conexión entre códigos artísticos: el texto verbal ya no será el férreo cimiento en el que arraigue el proceso, sino que el discurso, sean de la naturaleza que sean sus signos, circulará libremente entre las diferentes disciplinas. La historia del arte nos ha dejado en herencia un sinfín de ejemplos de lo que, siguiendo con la distinción tripartita propuesta por Jakobson (1963/1975, pp. 68-69), conocemos como traducción intersemiótica: aquella que se lleva a cabo entre distintos sistemas semióticos, sean de índole verbal o no. En la actualidad, es cada vez más frecuente reconocer este tipo de estrategias traslativas en obras del pasado, en la rica comunicación polifónica que siempre ha existido entre literatura, música, pintura, escultura, danza, etc.; una comunicación que, no obstante, cobra ahora una especial significación a la luz de estas nuevas teorías traductológicas.

Así pues, este trabajo tiene como objetivo principal presentar, desde esta novedosa y abarcadora perspectiva, dos ejemplos de traducción intersemiótica que se extienden a lo largo de los siglos XIX y XX: por una parte, se analizarán las tres adaptaciones musicales que los compositores Tchaikovsky, Schumann y Nietzsche realizaron, respectivamente, del *Manfred* de Lord Byron; por otra, las tres obras que John Cage llevó a cabo basándose en el *Finnegans Wake* de James Joyce. En el primer caso, mostraremos cómo tres creadores se apropiaron del significado de una obra paradigmática del Romanticismo inglés y lo reinterpretaron por medio de diversas formas musicales, cada uno en su propio tiempo, espacio y tradición. En el segundo, nos centraremos en cómo un único

compositor fue capaz de reinventar una de las obras clave de la corriente experimental modernista a través de una propuesta musical rompedora, punto de partida de nuevas adaptaciones. La metodología de nuestro análisis, más allá de las herramientas traductológicas que brindan los *Post-Translation Studies* y el *Outward Turn*, será eminentemente comparativa: contrastaremos dos casos histórica, geográfica y culturalmente dispares a fin de averiguar qué tienen en común y, por tanto, qué rasgos más esenciales de la traducción intersemiótica subyacen a ambos.

Asimismo, según Gentzler (2017, p. 16), un análisis postraslato no puede olvidar, entre otros aspectos, los efectos posteriores a la traducción en sí, o sea, las consecuencias de un acto traslativo determinado en todos los planos de la realidad. Traducir, al igual que hablar —porque, en el fondo, hablar es traducir—, entraña transformar la realidad; por consiguiente, desde esta perspectiva teórica, nuestra investigación abordará también las repercusiones de las traducciones intersemióticas que vamos a examinar. Teniendo en cuenta que la traducción pone de relieve —más que ningún otro modo de discurso— la ideología que impregna el lenguaje y las asimetrías entre comunidades lingüísticas (Vidal Claramonte, 2018), será de especial interés detenernos en las secuelas culturales y políticas que la intersemiotividad puede llegar a desencadenar.

ESTUDIOS DE CASO

DE LORD BYRON AL NAZISMO

El primer caso de nuestro estudio hunde sus raíces entre 1816 y 1817, cuando Lord Byron escribió *Manfred: poema dramático*. Se trata de una obra de ambiciones metafísicas, ambientada en los Alpes y protagonizada por un héroe romántico —a caballo entre la naturaleza humana y la divina— que desafía a las fuerzas de la Tierra y a los demonios para, finalmente, acabar eligiendo la muerte en lugar de la sumisión. Más allá de esta afirmación del yo por encima de los entes sobrenaturales, Manfred es también un personaje corroído por una culpa enigmática, relacionada con la muerte de Astarte —se deduce que es su difunta hermana, con la que había mantenido un romance incestuoso y maldito—.

Esta fantasmal figura, que solo aparece en la historia en forma de espectro que martiriza al protagonista, podría interpretarse como símbolo del arquetípico tormento del héroe byroniano. Por más que Manfred invoque a los espíritus, estos no podrán mitigar su culpa porque no está en su mano cambiar el pasado ni revertir la muerte. A causa de este sufrimiento existencial, el protagonista intentará suicidarse en varias ocasiones durante el poema, pero el destino se lo hará siempre imposible y Manfred se verá condenado a seguir viviendo en el mundo del que tanto abomina.

No es de extrañar que una obra literaria tan paradigmática del Romanticismo atrajera la atención de otras disciplinas artísticas. La primera vez que el poema dramático fue traducido intersemióticamente a la música fue en 1852, a manos de Robert Schumann. Titulada *Manfred: poema dramático en tres partes* (Op. 115), se trata de una composición que, de manera similar al melodrama, conjuga pasajes instrumentales y otros recitados por un solista o entonados por un coro, tomando como base —aunque podando— el texto de Byron en traducción al alemán. El estreno de la obra contó con el patrocinio activo de Franz Liszt, que estaba muy interesado en el contenido del poema byroniano y que, de hecho, en 1842 había dejado inconcluso un intento de poner música a una escena de *Manfred*. Si bien es cierto que la composición de Schumann fue ofrecida al público por primera vez en modalidad orquestal, la versión pianística se publicó primero y circuló profusamente durante el siglo XIX.

Veinte años más tarde, en torno a 1872, Friedrich Nietzsche, que era un virtuoso del piano y con frecuencia también componía, ofreció su propia interpretación del poema de Byron a través de su *Meditación de Manfred* para piano a cuatro manos, con la que rendía homenaje también a Wagner. Previamente, había escrito el ensayo *Sobre los poemas dramáticos de Byron* y había comentado, entre otros, el que aquí nos concierne. Debido al excesivo rupturismo de su meditación, fue severamente criticado por eminencias como Liszt —quien tanto había celebrado la obra de Schumann— o Hans von Bülow, quien llegó a aseverar que la obra de Nietzsche parecía una broma de mal gusto y a calificarla de insolentemente extravagante y de crimen moral para la música.

Finalmente, Pyotr Ilyich Tchaikovsky se sumó a esta cadena intersemiótica y publicó en 1885 su sinfonía *Manfred* (Op. 58) —no numerada, pero compuesta entre la cuarta y la quinta—, una complejísima obra programática que resultó transgresora en numerosos aspectos, por lo cual fue alabada y reprobada a partes iguales. Antes que él, su paisano Mili Balákirev, miembro del célebre grupo de Los Cinco, había pensado en componer un poema sinfónico también inspirado en *Manfred*, pero había desechado la idea porque, al parecer, el carácter del proyecto no sintonizaba con su estilo personal en el momento; Tchaikovsky, a quien Balákirev informó de esto por vía epistolar en 1882, se encargará de tomar su relevo y traducir el poema de Byron en una monumental sinfonía.

Si bien cada compositor se apropió de la obra de Byron de una manera distinta y la reinterpretó en función de sus circunstancias culturales y personales, existen concomitancias muy significativas entre estas tres traducciones intersemióticas. Al fin y al cabo, esta trama transdisciplinar no consiste en tres diálogos aislados, sino más bien en un tetralogo interconectado: salvo la de Schumann, por ser la primera, las adaptaciones musicales se tuvieron en cuenta entre sí. Es lógico pensar que Nietzsche tuvo noticia de la composición de Schumann antes de concebir la suya propia, así como Tchaikovsky seguramente estaba al corriente de las piezas de sus dos predecesores antes de versionar *Manfred* a su manera. Así, la traducción intersemiótica se desvela como un motor de innovación para la historia de la música y de la literatura, como un vínculo que derriba fronteras entre disciplinas artísticas y entre tradiciones nacionales.

En el plano formal, apreciamos que Schumann apostó por una forma que, *a priori*, podría parecer más conservadora: una suerte de melodrama musical, género que llevaba al menos medio siglo consolidado como tal y que, por tanto, no entrañaba una gran novedad en la época. Sin embargo, el propio Schumann, en correspondencia con Liszt (carta del 8 de noviembre de 1851), aseguró que «el conjunto debería anunciarse al público no como ópera o *Singspiel* o melodrama, sino como ‘poema dramático con música’: sería algo absolutamente nuevo e inaudito» (Gago, 2018, p. 34). Así pues, esta matización en cuanto al género de la obra

delata una voluntad manifiesta de romper con los cánones. Por su parte, Nietzsche abogó por una meditación para piano a cuatro manos, de talante considerablemente rupturista, así como Tchaikovsky optó por una sinfonía igualmente transgresora, tanto por el carácter de sus movimientos como por la selección instrumental. Para los tres compositores, por consiguiente, el motivo byroniano sirvió como pretexto para deformar los modelos y para experimentar con los confines de las formas tradicionalmente establecidas. Por desgracia, un aspecto que tanto Nietzsche como Tchaikovsky tuvieron en común fue la repulsa de la crítica, en especial la que concitó el segundo; no obstante, es consabido que las obras más brillantes son, en ocasiones, también las más incomprendidas.

A nivel personal o emocional, y procurando no incurrir en el sesgo biográfico del análisis artístico, resulta muy revelador trazar significativos paralelismos entre el aciago destino de Manfred y el que corrieron Schumann y Tchaikovsky. Manfred, torturado por su pasado, acaba sucumbiendo a una desesperación aún mayor cuando sus intentos de suicidio se ven frustrados una y otra vez. De manera análoga, es sabido que Schumann y Tchaikovsky también trataron de suicidarse sin éxito, arrojándose respectivamente al río Rin y al Moscova, cada uno atormentado por sus propios fantasmas. Quizás hallaron en el protagonista de Byron un reflejo de su propia fatalidad y, más allá de su afinidad romántica, trataron de exorcizar su angustia individual por medio de la música.

La devoción personal de Schumann por el *Manfred* de Byron queda patente en su epistolario, de nuevo en conversación con Liszt (carta del 5 de noviembre de 1851): se refiere al poema dramático como «poderoso testimonio de la más alta inspiración poética» por el que siempre ha sentido un «antiguo amor» (Gago, 2018, p. 33). Y prueba de su interés por el carácter autodestructivo de Manfred es el hecho de que Schumann, tomando como base la traducción al alemán de Suckow (1839), decida cercenar hasta un tercio del texto y sacrificar aquellas escenas en las que Byron muestra una ambición más metafísica o reflexiona en mayor medida sobre la condición humana y sus creencias religiosas (Barja y Lanceros, 2018, pp. 19-20). En contraste, y aquí reside la clave, Schumann opta por conceder prioridad a aquellos pasajes en los que cobran protagonismo la culpa de Manfred y su voluntad de morir. La muerte

aparecerá escindida en dos polos opuestos, pero a todas luces complementarios: por un lado, la necesidad de recuperar a la amada fallecida; por otro, y como consecuencia de la imposibilidad del primero, el consuelo del suicidio. Así pues, la muerte se nos representa como problema y también como solución: la culpa por el infausto destino de Astarte llevará a Manfred a desear su propia aniquilación. Tormento y autodestrucción, en suma, son los dos rasgos de la obra byroniana que Schumann —que a nivel personal compartía ambos— se inclina por poner de relieve en su traducción intersemiótica.

En cuanto al aspecto intelectual, cabría pensar que Schumann y Tchaikovsky, como referentes del Romanticismo musical en sus respectivas tradiciones nacionales, encontraron en el *Manfred* de Byron un motivo ideal para sus composiciones, en consonancia con su simpatía individual por el antedicho poema dramático. El caso de Nietzsche permite una lectura mucho más profunda y significativa: podríamos conjeturar que el alemán llegó a descubrir en el indómito héroe byroniano la semilla de su célebre *Übermensch*, el superhombre que quedaría descrito en obras como *Así habló Zaratustra* (1885). De hecho, ya entre 1861 y 1862, el filósofo había trabajado en un ensayo titulado *Sobre los poemas dramáticos de Byron* y, entre otros, había reflexionado acerca de *Manfred*; lo relevante es que, al referirse a Manfred, Nietzsche (1982/2016) utilizara la palabra *Übermensch* —o sus derivados— hasta en tres ocasiones: «la terrible sublimidad de este mistagogo superhombre» (*geisterbeherrschenden Übermenschen*), «su sobrehumana desesperación» (*übermenschliche Verzweiflung*) y «obra sobrehumana» (*übermenschliches Werk*). No sería de extrañar, por tanto, que hubiera hallado en el individualismo y en la autodeterminación de Manfred el ejemplo de su célebre superhombre, así como de la voluntad de poder (*Wille zur Macht*) que mueve al héroe byroniano a perseguir lo imposible.

Esta cadena intersemiótica, que se proyecta desde la literatura a la música y desde esta a la filosofía, todavía tenderá un puente más: a la política. Es consabido que el nazismo acudió recurrentemente al pensamiento de Nietzsche y lo manipuló con vistas a respaldar su monstruosa doctrina mediante la autoridad intelectual del filósofo. Las dos principales correspondencias que esta subversión —¿o perversión?—

ideológica dio como fruto las encontramos entre el *Übermensch* y la denominada raza aria, así como entre la voluntad de poder y el insaciable expansionismo nazi. El debate que se abre en este punto, de acuerdo con el marco teórico esbozado al principio del trabajo, es de carácter eminentemente lingüístico y, por supuesto, traslativo: si el lenguaje es la mediación entre el sujeto y la realidad, y la traducción es la precondition de todo acto comunicativo, entonces el trayecto desde Byron hasta Hitler, con sus sucesivas distorsiones en clave artística y política, está vertebrado por la traducción —intersemiótica, dada la diversidad de discursos imbricados—. Así, nos hallamos ante un excelente ejemplo de la *gramática de lo inhumano* (Duch, 1998, p. 459), la responsable de aquellas crisis humanitarias que resultan de la perversión del lenguaje y de la inadecuación entre la palabra y el mundo. Y este tipo de desviaciones son posibles, en última instancia, debido a la traducción: si esta comunica cualquier significado ya creado con cualquiera aún por crear, todo texto es susceptible de la más inusitada manipulación.

DE JOYCE A LA EXPERIMENTACIÓN MUSICAL

Aproximadamente un siglo después de la aparición de la obra de Byron, James Joyce publicaba *Finnegans Wake* (1939), novela experimental por excelencia del modernismo en general y de la literatura inglesa del siglo XX en particular. De hecho, esta novela es considerada una de las más complejas, tanto en el plano estilístico como en el conceptual. Si bien es cierto que el autor deja entrever una historia con cierta evolución temporal, pero con una circularidad en donde todo comienzo es a la vez fin, su uso del simbolismo y del lenguaje permite una multiplicidad de interpretaciones. Teniendo en cuenta este último elemento, el autor opta por la utilización de un extenso abanico léxico y una sintaxis en constante cambio a través de varias lenguas y con infinitas referencias a otras obras literarias, lo cual llega a ser un auténtico reto para el traductor.

Sin embargo, nuestro objetivo aquí reside en su traducción intersemiótica, más allá de su posible traducción interlingüística. Teniendo en cuenta lo mencionado previamente, no es de extrañar que una obra de semejante envergadura influyese, en mayor o menor medida, en la creación artística interdisciplinar de otros autores. Si bien en este estudio

nos vamos a centrar la producción del compositor John Cage, cabe destacar, a modo de ejemplo, al compositor y musicólogo André Hodeir, quien compuso una cantata de jazz *Anna Livia Plurabelle* (1965-1966), inspirada en uno de los personajes principales y pieza clave en el desenlace de la obra; o al trompetista y barítono Phil Minton, quien tres décadas más tarde adaptó diversos pasajes de la obra literaria en su álbum *Mouthfull of Ecstasy* (1996).

La influencia de la obra de Joyce en las composiciones musicales y literarias de Cage es más que evidente. El propio compositor puso de manifiesto de manera explícita su admiración personal y artística hacia el escritor en escritos literarios como los que aparecen en su obra *X Writings '79-'82*. En dicho fragmento, reitera la complejidad conceptual de la obra de Joyce, comparándola con la interpretación de los sueños. Lo cierto es que más allá de la dificultad intrínseca a la comprensión, ambos autores consiguen cambiar la percepción del lenguaje, difuminando las fronteras entre oyente y lector.

De esta manera, el compositor se apropia de la propuesta de Joyce mencionada previamente y no solo escribe cinco obras literarias derivadas, sino que la traduce intersemióticamente en *Roaratorio, an Irish Circus on Finnegans Wake*. Si bien el presente estudio se centra en dicha traducción intersemiótica, resulta imprescindible partir de las composiciones literarias de Cage para comprender, posteriormente, la musical. Tal y como hizo en la mayoría de sus propuestas, Cage abrió la obra original a través de un procedimiento meramente azaroso y empezó a escribir una serie de mesósticos, una suerte de poemas visuales de la historia narrada por el irlandés en los que, al unir las letras destacadas de cada verso, aparecía el nombre de James Joyce. El resultado fue un conjunto de más de ochocientos mesósticos. En vez de reducir dicha obra, siguiendo las recomendaciones editoriales, Cage decidió escribir una segunda bajo el título *Writing for the Second Time Through Finnegans Wake*. En ella, el autor continuaba con su procedimiento azaroso, pero introduciendo algunos cambios metodológicos, que le permitieron desentrañar algunas de las ideas de Joyce, más allá de su uso de la gramática y la puntuación. De esta manera, Cage consiguió lo que *a priori* había parecido imposible: experimentar la historia de Joyce a través de una lectura más

convencional, pero desde luego no más simplificada, pues su interpretación añade una multiplicidad de posibles significados a lo que previamente parecía un sinsentido. *Writing for the Second Time Through Finnegans Wake* fue el punto de partida de la traducción intersemiótica mencionada con anterioridad: *Roaratorio, an Irish Circus on Finnegans Wake*, que, según Roussin (2018), revive el lenguaje y la sintaxis empleados por Joyce para que el oyente tenga la oportunidad de escuchar la obra literaria, más allá de su propia lectura. Esta última idea resulta especialmente interesante, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de autores que han estudiado *Finnegans Wake* la han concebido con una obra para ser escuchada, más que para ser leída.

La obra musical *Roaratorio, an Irish Circus on Finnegans Wake* fue compuesta a finales de la década de los setenta, cuando Klaus Schöning le propuso musicalizar dichos mesósticos, e interpretada por primera vez en octubre de 1979 en la emisora de radio alemana WDR, a modo de *hörspiel*. Esta interpretación fue plasmada en una obra escrita abierta, una partitura que representaba una suerte de manual de instrucciones para la traducción intersemiótica de cualquier obra literaria al ámbito musical, buscando siempre su carácter performativo. Tras su reproducción en otras emisoras europeas, se representó sobre un escenario en el Festival de Otoño de París en 1980, con motivo del centenario del nacimiento de James Joyce.

En el plano formal, la obra se constituye mediante una amalgama de espacios y sonidos mencionados en la obra literaria previamente descrita. Para ello, Cage se inspira en algunos de los lugares mencionados en una obra coetánea del filósofo y escritor Louis Mink titulada *A Finnegans Wake Gazetteer*, publicada en 1978. Destaca la combinación de sonidos cotidianos (voces, gritos o llantos), con otros propios del contexto geográfico en el que se desarrolla la obra literaria (cantos en gaélico y música instrumental irlandesa a través de instrumentos como la flauta, el *bodran* o la cornamusa). De manera general, se pueden establecer cuatro categorías para englobar los sonidos con los que se compone esta obra. En el primero, se incluyen los sonidos de ambiente que Cage extrae de la obra original; en el segundo, los derivados de los espacios mencionados en el libro y analizados por Mink, cuyo número redujo a través del uso

del *I-Ching*; en el tercero, la música tradicional irlandesa, y finalmente, en el cuarto, la lectura personal que el propio Cage realiza de sus mesósticos, la cual actúa como hilo conductor sobre el que se entremezclan el resto de sonidos y ruidos. Una vez grabadas todas esas pistas sonoras, Cage las unió a modo de rompecabezas, siguiendo el orden de las páginas, párrafos y líneas de *Finnegans Wake*, así como la recitación de sus propios mesósticos, lo que permitía al público combinar ambas obras, casi escuchando lo que leía. Además de la obra musical, y como resultado de esta selección azarosa de espacios y sonidos, Cage publicó también un texto bajo el título *Listing through Finnewans Wake*, lo que pone de manifiesto una vez más hasta qué punto la interdisciplinariedad era un elemento clave en su procedimiento compositivo.

En *Roaratorio, an Irish Circus on Finnegans Wake*, se pierde hasta cierto punto la combinación lingüística visual de la obra literaria de Joyce, pero se realzan las conexiones entre diferentes discursos semióticos, en concreto las palabras y el sonido (Valdeira, 2015). La comparación entre las propuestas literaria y musical pone de manifiesto las similitudes conceptuales en el procedimiento compositivo: ambas son resultado de la superposición, en apariencia deliberadamente caótica, de elementos, en el primer caso en forma de palabras y, en el segundo, de sonidos.

Ambas composiciones, incomprendidas por unos y alabadas por otros, han supuesto una auténtica revolución. Más allá del plano formal, donde los procedimientos compositivos suponen una ruptura con las convenciones previas, en lo conceptual, ponen en jaque nociones como la comprensión o la interpretación, otorgando un sinfín de significados a una palabra o sonido. «If you open *Finnegans Wake* [...] you will see that it is just a nonsense. Why is it nonsense? So that it can make a multiplicity of sense, and you can choose your path, rather than being forced down Joyce's»⁵⁸³ (Kostelanetz, 1988, p. 147), por lo que dichos significados ya no solo estarán determinados por el contexto en el que aparecen, sino por la experiencia personal de quien los interpreta. Así

⁵⁸³ Si abre *Finnegans Wake* [...], observará que es un auténtico sinsentido. ¿Por qué? Para poder establecer una multiplicidad de sentidos y que sea el lector el que escoja su propio camino, más allá de seguir uno impuesto por Joyce [Traducción propia].

pues, y como analiza Perloff, es la ‘textualidad’ de la obra de Joyce, más allá de su argumento o personajes, la que inspira la composición musical de Cage (1987, p. 451). Resulta evidente, por lo tanto, que las similitudes entre ambos autores trascienden lo artístico. Tanto Joyce como Cage tenían como objetivo principal la representación de una realidad cambiante y fragmentada a través de un arte sin precedentes. Sus composiciones literarias y musicales, respectivamente, ponen de relieve su personalidad e ideología anárquica y rupturista basada en la experiencia y en sus conceptos filosóficos derivados del pensamiento oriental.

A pesar de considerar el *Roaratorio, an Irish Circus on Finnegans Wake* como la traducción intersemiótica por antonomasia de la obra de Joyce, esta no fue la única. Cage también incluyó algunos fragmentos en sus obras *The Wonderful Widow of Eighteen Springs* (1942) y *Nowth upon Nacht* (1984). La primera de ellas, punto de partida de las composiciones derivadas de la obra literaria del escritor irlandés, es una propuesta para voz y piano. Para su creación, Cage eligió un pasaje textual y lo convirtió en una línea vocal a través de tres tonos. Siguiendo su espíritu performativo, Cage optó por mantener el piano permanentemente cerrado. El pianista toca el instrumento produciendo una serie de sonidos percutidos en la tapa. Casi cuatro décadas más tarde, Cage compuso *Nowth upon Nacht*, obra para voz y piano basada en otro pasaje textual de *Finnegans Wake* y pensada para ser tocada justo al finalizar *The Wonderful Widow of Eighteen Springs*. En esta ocasión, el texto tiene una fuerte carga simbólica, por lo que la línea vocal es enfática. El pianista tampoco toca el teclado, pero mantiene el pedal presionado y los sonidos y ruidos derivan de la apertura y cierre de la tapa en tres ocasiones, aportando un matiz performativo y rítmico.

Finalmente, y a modo de conclusión de este segundo estudio de caso, merece la pena destacar la importancia de la obra musical de Cage derivada del *Finnegans Wake*, como punto de partida para nuevas traducciones intersemióticas a través de otras manifestaciones artísticas. El bailarín y coreógrafo estadounidense Merce Cunningham, inspirado por el movimiento transmitido en la obra de Joyce, incorpora elementos conceptuales del *Finnegans Wake* a su obra *Roaratorio*, representada en 1983, acompañada de la composición musical de Cage analizada

previamente. En esta nueva apertura del abanico semiótico, Cunningham no pretende representar la historia narrada en la obra literaria, sino que, al igual que ocurre con la música, su lectura da pie a la recreación experimental e improvisada de un tiempo y un espacio, en esta ocasión a través de la danza.

Estas traducciones son representaciones independientes producto de un contexto sociocultural concreto, pero todas ellas confluyen en lo que Roussin (2018) concebiría como una obra compuesta a través de capas superpuestas difíciles de descifrar, pues no pueden ser analizadas y comprendidas de manera independiente como texto, sonido o movimiento, sino que, solo a través de su combinación e interpretando el conjunto, cobran sentido. De esta manera, se pone de manifiesto que la traducción intersemiótica no supone solamente la representación a través de diferentes sistemas de signos, sino la interpretación, reproducción y creación de múltiples obras que se enriquecen mutuamente, tanto en lo formal como en lo conceptual.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que cada uno de los casos propuestos se incardina en un entorno cultural distinto, ambos tienen no obstante un aspecto clave en común, y es que ponen de relieve que la traducción intersemiótica constituye un motor de innovación en la historia de las artes; es más, hemos defendido que el alcance del poder traslativo no se limita al ámbito lingüístico, sino que se proyecta hasta la política en sus formas más extremas. La evolución del paradigma de la representación artística ha demostrado que «no es la realidad la que crea el lenguaje sino a la inversa; que la realidad por sí misma no existe, que la realidad es aquello que nos llega una vez re-presentado a través de signos de cualquier naturaleza» (Vidal Claramonte, 2005, p. 11). Siguiendo esta idea, la traducción de dicho lenguaje ya no se centra en su carácter intralingüístico, pues, desde la perspectiva intersemiótica propuesta por Jakobson, estos signos verbales pueden ser percibidos, interpretados y analizados desde y a través de un lenguaje no verbal.

En este sentido, y tal como expone Gentzler, la concepción acerca de lo que constituye un texto se diluye, así como la diferencia entre

traducción, adaptación o interpretación, sobre todo teniendo en cuenta que los estudios de traducción consideran en la actualidad obras más performativas (2015), por lo que es necesario proponer nuevas teorías traductológicas que conciban dicho texto como un producto intersemiótico. Diferentes teóricos, como Tymoczko, invitan a expandir los límites de la disciplina traductológica (2007), huyendo de la concepción tradicional de equivalencia absoluta y teniendo en consideración que, «si la traducción es una interpretación (musical) del texto, resulta perfectamente comprensible por qué puede haber innumerables traducciones [...] también por qué la versión del propio autor es solo la primera, y todas las demás vienen a completarla y enriquecerla» (Saénz, 2009, pp. 34-35).

Clara muestra de ello son las obras propuestas en esta publicación, que resultaron de procesos compositivos de naturaleza análoga en los que las prácticas intersemióticas e interculturales fueron introducidas y llegaron a resultar claves en el proceso compositivo (Gentzler, 2015). Los vínculos entre Byron y los compositores románticos, o entre Joyce y Cage, son la prueba fehaciente de que la traducción subyace a la comunicación entre discursos semióticos, y de que, en su ausencia, cada disciplina crecería al margen de las demás. Concretamente, este trabajo pretende ilustrar hasta qué punto la intersemiotividad puede considerarse una fuente de inspiración y de desarrollo de formas experimentales entre diversas artes.

En esta línea, las adaptaciones musicales de Byron manifiestan el progresivo abandono de las formas más tradicionales del Romanticismo en dirección a la expresión propia del siglo XX, como se adivina ya tanto en la meditación de Nietzsche como en la sinfonía de Tchaikovsky; el carácter radical de Cage será la cristalización de esta tendencia experimental que, gracias a la traducción intersemiótica, ya se había comenzado a ensayar en el ocaso del siglo anterior. Y toda esta evolución se produce en un contexto de alimentación recíproca entre la realidad y el arte, de simbiosis entre el ser y el lenguaje. En este sentido, ha quedado patente la importancia de las circunstancias socioculturales en las que las obras son concebidas, así como el complejo diálogo que se establece entre distintas épocas, culturas y, sobre todo, disciplinas artísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDUINI, S. y NERGAARD, S. (2011). Translation: A New Paradigm. *Translation Journal*, 0, 8-17.
- BARJA, J. y LANCEROS, P. (2018). De Manfred a Manfred. En J. Barja (ed.) (2018). *Manfred, Poema Dramático con Música de Robert Schumann sobre texto de Lord Byron* [Folleto], 14-29. Madrid, Fundación Juan March.
- BARTHES, R. (1974/2004). *El placer del texto y Lección inaugural*, ed. M. Soler, trad. N. Rosa y Ó. Terán. México, Siglo XXI.
- BASSNETT, S. y JOHNSTON, D. (2019). The Outward Turn in Translation Studies, *The Translator*, 25(3), 181-188.
- BORIA, M., CARRERES, Á., NORIEGA-SÁNCHEZ, M. y TOMALIN, M. (ed.) (2020). *Translation and Multimodality*. Londres/Nueva York, Routledge.
- BYRON, L. (1817). *Manfred: A Dramatic Poem*. Londres, John Murray.
- CAGE, J. (1979a). *Empty Words: Writings '73-'78*. Middletown, Wesleyan University Press.
- CAGE, J. (1979b). *Roaratorio: An Irish Circus on Finnegans Wake* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bdHe4c10smY>
- DUCH, L. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona, Herder.
- GAGO, L. (trad.) (2018). Los Schumann y Liszt: Epistolario en torno a Manfred. En J. Barja (ed.) (2018). *Manfred, Poema Dramático con Música de Robert Schumann sobre texto de Lord Byron* [Folleto], 30-45. Madrid, Fundación Juan March.
- GENTZLER, E. (2015). Translation without Borders. *Translation: a Transdisciplinary Journal*, 4, s.p.
- GENTZLER, E. (2017). *Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies*. Nueva York/Londres, Routledge.
- JAKOBSON, R. (1963/1975). *Ensayos de lingüística general*, trad. J. M. Puyol y J. Cabanes. Barcelona, Seix Barral.
- JOYCE, J. (1992). *Finnegans Wake*. Londres, Penguin Books.

- KOSTELANETZ, R. (1988). *Conversing with Cage*. Nueva York, Limelight Editions.
- NIETZSCHE, F. (1862). Sobre los poemas dramáticos de Byron. En F. Nietzsche (2016). *Obras completas, I*, ed. y trad. D. Sánchez Meca et al., 173-180. Madrid, Tecnos.
- PERLOFF, M. (1987). Music for Words Perhaps: Reading/Hearing/Seeing John Cage's *Roaratorio*. *Genre*, 20(3-4), 427-462.
- ROUSSIN, R. (2018). Hearing and Seeing (Beyond) *Finnegans Wake: Roaratorio* and the Revitalization of Cage's and Cunningham's Experiential Aesthetic. *Musicological Explorations*, 15, 45-68.
- SÁENZ, M. (2009). El castellano bien templado. *Entreculturas*, 1, 33-43.
- TYMOCZKO, M. (2007). *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester, St. Jerome.
- VALDEIRA, A. (2015). Cage wakes up Joyce. Recycling through *Finnegans Wake*. En A. Nascimento Pena et al. (ed.) (2015). *Revisitar o Mito, Myths Revisited*, 93-102. Lisboa, Húmues.
- VIDAL CLARAMONTE, Á. (2005). *En los límites de la traducción*. Granada, Comares.
- VIDAL CLARAMONTE, Á. (2018). Power. En S-A. Harding y O. Carbonell Cortés (ed.) (2018). *The Routledge Handbook of Translation and Culture*, 79-96. Londres/Nueva York, Routledge.

LA CALIDAD DEL SERVICIO DE TRADUCCIÓN VISTA DESDE EL MARKETING

DR. ALEJANDRO CARMONA SANDOVAL
Universidad Internacional de Valencia, España

RESUMEN

Los estudios sobre traducción han sido muy propensos al debate sobre qué hace que una traducción pueda considerarse como buena o mala. La cuestión siempre ha estado patente, aunque sí se puede observar un incremento importante de trabajos al respecto durante el siglo XX. Numerosos modelos fueron añadiéndose y complementándose desde perspectivas muy diferentes: cognitiva, conductivista, textual, didáctica, etc. El trabajo aquí presentado tiene como objetivo profundizar sobre dicha materia y aportar nuevas consideraciones que pudieran añadir elementos de análisis válidos.

La perspectiva adoptada, de corte sociocognitivo, se nutre de conceptos ya asentados en el área de las ciencias empresariales y, concretamente, de los estudios de marketing. Bajo este prisma, los servicios de traducción no son ya únicamente evaluados como producto lingüístico o comunicativo sino, además, como servicio entregado a un cliente, pagado y evaluado por el mismo. Conceptos como “expectativas netas de valor”, “satisfacción”, “disonancia cognitiva” o “información asimétrica”, resultan de gran interés para disponer de una primera aproximación. Por último, ilustramos nuestra propuesta con la generación de un encargo de traducción para la internacionalización empresarial.

PALABRAS CLAVE

Traducción profesional, Servicio de traducción, Calidad, Marketing.

INTRODUCCIÓN

La actividad traductora, como proceso humano que es, no ha escapado a lo largo de la historia de aquellos principios regidores que consideraban que el traductor debía someterse a un método traductor determinado por el texto original. La época (antigüedad, Edad Media, Renacimiento, Edad Moderna, etc.) y el lugar (España, Francia, Inglaterra, países no europeos, etc.) fueron delimitando las “tendencias” en cuanto al método de traducción que se debía privilegiar. Las posturas iniciales se debatían principalmente en favorecer la traducción literal o, en cambio, la traducción libre, aunque poco a poco se fuera abriendo un espacio para un método intermedio, capaz de integrar perspectivas menos polarizadas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la Traductología fue poco a poco abriendo paso hacia una perspectiva más descriptiva, sin dejar por ello de considerar los dos métodos ya señalados. Así, para Newmark (1988, p.45) el problema de la traducción ha sido desde siempre decantarse por una traducción literal o libre. Previamente también, Schleiermacher (2000[1813], pp. 118-119) proponía enfrentar el modo de la paráfrasis al de la imitación; Nida (1964, pp. 165-171), por su parte, diferencia el tipo de traducción enfocado hacia una *equivalencia formal* del propio basado en una *equivalencia dinámica*; Venuti (1998, pp. 19-21), en el mismo orden de idea, diferencia el método de la *foreignization* (extranjerización) del de la *domestication* (naturalización); Munday (2008, pp. 7-9) discierne entre la traducción *more derivative*, derivada directamente del texto original, y aquella *more primary*, con las consideraciones de un texto primario redactado originariamente en una cultura meta. Nord (1996) distingue la *traducción-documento*, en caso de que el texto meta documente sobre una comunicación realizada en la cultura original para los lectores de la cultura meta, de la *traducción-instrumento*, realizada para servir como instrumento de comunicación independiente en la cultura meta. Mounin, por su parte, opone las mismas formas de traducir usando sus famosos *verres transparents* (Mounin, 1955, p.109), naturalizando el texto original, y *verres colorés*, manteniendo constantemente el color extranjerizante del texto origen en el texto meta (1955, p.139).

En base a esa dualidad, numerosos investigadores han ido delimitando parámetros cada vez más complejos de crítica y evaluación traductológica. Dichos modelos no han sido homogéneos. House (2001) reconoce tres líneas de investigación a través de las cuales la evaluación de la traducción ha sido estudiada. Desde una perspectiva cognitiva, la traducción es considerada como un producto de creación subjetiva, en el que las distintas interpretaciones de los traductores hacen difícil (por no decir imposible) establecer patrones de evaluación. Desde una perspectiva conductivista, la autora distingue, por una parte, aquellos modelos partidarios de que toda traducción debería conseguir una reacción, por parte de sus lectores, equivalente a la mostrada por los lectores de su texto origen (Nida, 1964); por otra parte, el modelo funcionalista, presentado por Vermeer y desarrollado más tarde por Reiss y Vermeer (1996[1984]), a través del cual es el propósito comunicativo de la traducción el que determina la forma en la que el traductor habrá de actuar. En caso de no conseguir el objetivo interpretado a partir del encargo de traducción y la situación comunicativa, la traducción será considerada deficiente. Finalmente, la autora resalta una tercera perspectiva, centrada esta vez en aspectos textuales y discursivos de la traducción. En ella, House incluye los modelos evaluativos desarrollados por los estudios descriptivos de Traducción (Toury, 1995), las teorías postmodernistas y desconstruccionistas (Venuti, 1995) y los trabajos orientados hacia posturas lingüísticas (Catford, 1965; Baker, 1992; Hatim & Mason, 1997; entre otros).

Por su parte, Martínez y Hurtado (2001) determinan tres áreas de evaluación en las que las traducciones han sido objeto de análisis. El primer grupo corresponde a las “traducciones publicadas”, principalmente literarias y religiosas, a través de las cuales el evaluador toma cuenta de parámetros de fidelidad, convenciones literarias y prestigio del autor origen. El segundo grupo está formado por aquellos estudios centrados en consideraciones didácticas a partir de las cuales se consigue fomentar las aptitudes y conocimientos de los alumnos para adentrarse en el mundo laboral. Finalmente, el tercer grupo abarca aquellas traducciones que hayan sido evaluadas en sus contextos profesionales. Tal y como afirman las autoras, este último grupo comprende la gran mayoría de los

encargos realizados en el mundo, y que son cubiertos por agentes económicos propios del mercado de la traducción: agencias de traducción, empresas privadas y organizaciones internacionales (Martínez & Hurtado, 2001, p.274).

En un intento por aunar los dos últimos grupos, destacamos el trabajo realizado por Waddington (2000) a través del cual se procede a un análisis comparativo de tres tipos de evaluación de traducciones (analítico invariable, analítico variable y holístico), realizados a un grupo de alumnos universitarios. El autor utiliza un total de cinco correctores con una determinada experiencia docente a quienes se pidió aplicar los tres tipos de evaluación a dichas traducciones, y dos correctores (traductores profesionales) que tuvieron que aplicar tan solo el tipo de evaluación holística. El trabajo constituye un intento muy válido de aunar criterios de evaluación didácticos y profesionales, en tanto que, tal y como afirma el mismo autor (2000, p.86), por su naturaleza relativa, la traducción necesita un baremo flexible capaz de involucrar aspectos tanto contextuales (destinatario, objetivo de la traducción) como lingüísticos y formales.

Las propuestas de evaluación son, por tanto, y a tenor de lo expuesto, numerosas, lo que provoca que cada definición incida en una parte del proceso no abordada por las demás. Tomando como base la propuesta de Elena (1999) relativa a la evaluación de una traducción, podemos definirla inicialmente como “la comparación de un texto de partida con el resultado de su traslado a otra lengua/cultura y la evaluación de dicho resultado” (Elena, 1999, p.10). Sin embargo, Parra parece mostrar una perspectiva más flexible, al definir la evaluación como “una intervención que consiste en valorar la calidad de un texto traducido (TL), considerado como definitivo o producto acabado, mediante unos criterios establecidos *a priori* y un baremo de calificación” (2003, pp. 48-49). Esta última propuesta nos parece de gran interés, aunque analizaremos más adelante si es posible o no establecer de forma clara dichos baremos en cualquier situación.

1. EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA DE LA TRADUCCIÓN

En este trabajo, consideramos oportuno basarnos en el modelo desarrollado por Sager (1989) que será primordial para el desarrollo de nuestra propuesta evaluadora. El autor sostiene que toda evaluación de la traducción puede realizarse ya sea en su dimensión cualitativa, o cuantitativa. La evaluación cualitativa, como afirma el autor, “ignores time, cost and other factors relevant to industrial processes and products. It can only be applied relatively to the original or absolutely to the end product” (1989, p.98). Por su parte, la evaluación cuantitativa está fundamentalmente compuesta por aspectos económicos: “time spent on translation both as a production cost factor and as the time lag between initiation and delivery, ancillary costs of clerical and information services, reading time by end user, etc.” (Sager, *íbid.*).

La existencia de estas dos dimensiones evaluativas y el grado en el que ambas se relacionan entre sí determinan un total de cuatro métodos de evaluación. Por una parte, el traductor puede ser evaluado en base a su trabajo como técnico lingüístico, por ejemplo, en el caso de que una determinada agencia de traducción desee evaluar a sus trabajadores en plantilla. Dicha evaluación se basa en la eficiencia del traductor, es decir, en qué medida los trabajadores son capaces de producir un determinado trabajo en un tiempo límite (Sager, 1989, p.99).

La evaluación puede igualmente centrarse en una determinada traducción. En este caso, se abre un proceso de negociación mental por parte del evaluador en el que se valora con distintos grados (coeficientes) aspectos de transferencia textual, lingüística y pragmática (Sager, 1989, p.99). Sager incide en la necesidad de diferenciar dentro de este método aquellos errores producidos por desconocimiento lingüístico (vocabulario, ortografía, morfosintaxis) de la lengua meta y aquellos derivados de una mala interpretación del texto, o una expresión no apropiada. En tercer lugar, el mismo reconoce la posibilidad de que lo evaluable sea un determinado sistema de traducción asistida por ordenador (T.A.O.). En este caso, influyen principalmente aquellos parámetros cuantitativos de

eficiencia, aunque el autor reconoce que en muy pocos casos dichas máquinas pueden sustituir (o no necesitar) las labores de un traductor.

Finalmente, Sager propone un método de evaluación basado en el servicio de traducción. En este caso, la traducción (el producto) forma parte de un conjunto de parámetros que involucran métodos de gestión empresarial. Desde esa misma perspectiva, Sager reconoce seis factores que influyen en dicho proceso de evaluación, que son:

El contacto bidireccional entre el traductor, el iniciador y los usuarios.

- La distribución del trabajo en el equipo.
- La importancia de la revisión en la tarea.
- El coste total del producto.
- Las herramientas de documentación.
- Aspectos organizativos (acceso a traducciones previas, posible asistencia administrativa).

Consideramos que este último método de evaluación de la traducción supone un paso adelante hacia la visión de la traducción como tarea profesional. La traducción no se percibe ya como un mero producto, en el que el traductor asume toda la responsabilidad, sino como el punto de unión de toda una serie de actividades realizadas entre varias personas, ya sea de la misma empresa o no. Además, permite ampliar el concepto de la traducción hasta considerarla no ya como un *producto*, sino como un *servicio empresarial* complejo cuya calidad no viene determinada por la capacidad del traductor de transmitir un mensaje origen en un mensaje meta, sino también por otros factores que rodean este proceso individual: entrega del material traducido, coordinación entre los distintos componentes de un equipo, etc.

A pesar de ello, creemos que habría que ir más allá de esta consideración y conseguir establecer parámetros profesionales complementarios. En efecto, y en consonancia con los modelos de evaluación traductora anteriormente señalados, Sager mantiene el foco de atención en aquellas personas que de forma activa participan en la creación del servicio de traducción (el traductor, gestor de proyectos, coordinador, revisor, administrativos, etc.). Creemos, sin embargo, útil y complementario

adoptar una visión en la que se traspa el foco de atención hacia un actor clave en el buen funcionamiento de toda empresa: el cliente. Para ello, detallamos algunas consideraciones a nuestro parecer de gran utilidad que podrían orientar algunas decisiones didácticas para futuros estudios. En el siguiente apartado, abordamos el concepto de calidad desde una perspectiva empresarial, concretamente, derivada de los estudios de marketing.

2. EL MARKETING Y LA CALIDAD

El marketing constituye una rama del conocimiento empresarial cuya importancia ha ido cobrando cada vez más fuerza a medida que las necesidades de las empresas por vender fueron aumentando. Estas necesidades se fueron acuciando sobre todo a partir de mediados del siglo XX cuando la competitividad entre las empresas fue en aumento y la capacidad de venta de los productos de masas (la oferta) fue superando la capacidad de compra de los compradores (la demanda). El marketing nace, pues, como factor estratégico empresarial en el momento en que una determinada empresa necesita esfuerzos especiales para conseguir la captación de clientes o realizar una cifra de negocios mayor. Puede ser definido de muchas maneras en función del enfoque que se desee aplicar, es decir, como filosofía de negocios, proceso de intercambio, proceso social o elemento empresarial (Hoffman et al., 2007). Una de las formas más concisas de hacerlo es atendiendo a su objetivo, es decir, “satisfacer necesidades [de los clientes] de forma rentable” (Kotler et al., 2006, p.6). Sin embargo, para este trabajo, consideramos el marketing como aquel proceso encaminado a “conquistar, mantener e incrementar el número de clientes mediante la generación, la comunicación y la entrega de un mayor valor para el cliente” (ibid.). El marketing ha de ser visto, por tanto, como una actividad a largo plazo, que permanece más allá de una transacción. De esa forma, el objetivo del marketing consiste en fidelizar al cliente. Son elementos clave en este proceso de fidelización los servicios al cliente, el servicio postventa, el compromiso de la empresa con el mismo, así como el elevado grado de intercambio relacional entre ambos.

El concepto de calidad en el marketing radica en la figura del cliente. El objetivo se centra en la maximización del grado de satisfacción del mismo. Desde una perspectiva sociocognitiva, en el momento en que una persona recurre a los servicios de una empresa, desarrolla de forma inmediata (o no) unas expectativas netas de valor (Kotler et al., 2006, p.147) que le proporcionará dicha empresa. Estas últimas son el resultado de las expectativas positivas de valor —aquellas que el cliente supone van a ser cumplidas por la empresa— aminoradas por las expectativas negativas de valor —aquellos inconvenientes (costes) que el cliente percibe al decantarse por la empresa—. Las expectativas netas de valor han de ser positivas para el cliente potencial, ya que ello significa que los beneficios que pretende recabar a cambio serán mayores que los inconvenientes esperados.

Cuadro 1. Expectativas netas

Expectativas netas de valor	=	Expectativas positivas de valor	-	Expectativas negativas de valor
		- Traducción		- Precio alto
		- Función de la traducción		- Servicio al cliente
		- Precio bajo		- Demasiado tiempo
		- Confianza		- Cliente que desconoce el idioma
		- Cercanía		- Etc.
		- Página web		
		- Etc.		

Fuente: propia.

Tal y como aparece en el cuadro anterior, parte de las expectativas positivas creadas en la mente de un cliente potencial pueden basarse en la traducción que conseguirá el propósito deseado. Para los traductores autónomos, no cabe duda de que esta será la expectativa que habrá de ser cumplida de la mejor forma. Sin embargo, existe otro tipo de expectativas creadas por el cliente. De esa forma, son factores que favorecen el acuerdo de un encargo de traducción, el precio asequible o la confianza y cercanía que ofrece el traductor a dicho cliente. A su vez, unas tarifas de traducción excesivamente altas, una mala atención telefónica o por

correo electrónico (servicio al cliente), una escasa disponibilidad (incumplimiento del plazo de entrega establecido, o plazo de entrega estipulado excesivo para el cliente), pueden ser factores determinantes para que el cliente potencial decida no acudir a los servicios de un determinado traductor.

Para que el servicio pueda ser considerado de calidad (Kotler et al., 2006, p.150), y siempre desde el marketing, las expectativas creadas por el cliente han de verse cumplidas, satisfechas e incluso superadas al finalizar la transacción (durante la entrega de la traducción). En caso de que el servicio proporcionado por el traductor genere una mayor satisfacción que la que en un principio estimaba el cliente, se espera que este último vuelva a recurrir al mismo servicio. Sin embargo, en caso de que no lo sea, el traductor correrá el riesgo de no volver a ser contactado por dicho cliente. Las relaciones satisfacción-expectativas se muestran en la siguiente tabla:

Cuadro 1. Probabilidad de repetición de servicios de traducción

Si:	Satisfacción cliente	\geq	Expectativas netas cliente	=> nueva transacción
Si:	Satisfacción cliente	\leq	Expectativas netas cliente	=> otro traductor

Fuente: propia.

En el ámbito de la Traductología, la mayoría de los modelos hasta ahora desarrollados tienden a vincular de forma directa la calidad de una traducción con las habilidades lingüístico-comunicativas del traductor. Sin embargo, en el ámbito microempresarial y, concretamente, desde el estudio del marketing de los servicios —sin poner en duda la perspectiva anteriormente señalada—, la calidad también ha de medirse con respecto a las brechas existentes entre las expectativas creadas por el cliente y el servicio realmente prestado (percibido). Se trata, por tanto, de un concepto parcialmente subjetivo que dependerá de cada cliente (sus exigencias); no obstante, existen numerosos mecanismos de control que permiten, de manera racional, limitar dichas brechas (Hoffman et al., 2007, p.336).

Este último punto conlleva a una consideración diferente y complementaria con respecto a la mayoría de los modelos de revisión hasta la fecha realizados, ya que considera el texto meta no como fiel representante de un texto origen (u oferta de información), en el que las cualidades lingüístico-comunicativas son envidiables, sino como un medio que se le ofrece al cliente para conseguir un objetivo empresarial. Supone desprenderse de la “superioridad moral” del texto meta para considerar las necesidades propias del cliente.

3. EL COMIENZO DE UN ENCARGO: LA NECESIDAD DEL CLIENTE

Pongamos como ejemplo la petición de una empresa que solicita la traducción de una serie de documentos, y pregunta por los servicios de un traductor autónomo (o una agencia de traducción). Las razones que motivan esa necesidad pueden ser numerosas, entre las cuales destacamos las siguientes:

- A nivel microeconómico, determinadas empresas tienen en su mercado nacional un enfoque multicultural, de modo que su clientela pueda componerse de personas que requieren unos servicios o productos comunicados en diferentes idiomas (servicios locales para turistas, restauración o alojamiento en lugares turísticos, industria cultural, etc.).
- No obstante, las empresas también pueden querer llegar a un público internacional (ventas internacionales) para expandir su negocio, lo que implica desarrollar una estrategia de comunicación multilingüe y de traducción de sus catálogos de productos y servicios.
- En muchos casos, las empresas con una cierta experiencia comercial se deciden por asentarse en un determinado país, y mantener así un compromiso mayor con la sociedad extranjera (clientes, socios, entidades públicas y administración).
- En otros casos, son las administraciones públicas quienes ofrecen oportunidades de negocio más claras, dando la posibilidad

a empresas extranjeras de adentrarse en el mercado nacional presentándose en licitaciones concretas (de servicios, de obra, etc.).

Qué duda cabe, el cliente potencial no tiene por qué comunicar estos propósitos a la agencia de traducción o al traductor autónomo. Son elementos que desencadenan el encargo de traducción, pero cuyo conocimiento puede quedarse en el ámbito interno de la empresa. Por tanto, esas primeras necesidades generan en la mente del futuro cliente unas expectativas técnicas: que las traducciones entregadas por el proveedor (traductor autónomo / agencia de traducción) surtan efecto en su contexto y la empresa (cliente) pueda desarrollar su actividad económica con éxito. A partir de esa necesidad y primera decisión (“vamos a solicitar un encargo de traducción”), la empresa procede a un proceso de búsqueda de proveedor por varios medios: boca a oreja, contactos guardados en una base de datos interna, búsqueda por Internet, recomendación por parte de empresas que hayan solicitado el mismo tipo de servicio, etc. La decisión final dependerá de muchos factores y del valor añadido de ese candidato final con respecto a sus competidores. No obstante, es probable que la decisión no sea fácil de tomar, sobre todo si la cuantía monetaria del encargo es importante y los riesgos de equivocarse también. En estos casos, el cliente puede presentar sentimientos contravenidos y acabar en un estado de “disonancia cognitiva”.

A su vez, esos factores de toma de decisión a favor de un proveedor generarán unas expectativas positivas frente a otros profesionales de la traducción (el proveedor elegido podrá ser más barato que sus competidores, demostrar una mayor experiencia en el área, ser una persona de confianza para la empresa, tener un canal de comunicación más eficaz —página web, servicio de atención al cliente—, etc.). Esas mismas expectativas tampoco tienen por qué ser comunicadas al proveedor, lo cual puede generar algún que otro malentendido una vez el servicio está prestado y la traducción entregada. Más aún, todo ello podría resultar en casos de “información asimétrica” (Carmona Sandoval, 2018) en los que se observa un “desfase” entre la información recibida u ofrecida por cada parte durante el mismo acuerdo de compraventa. En otras palabras, cada parte esconde la información que le conviene para intentar mantener

una posición ventajosa con respecto a la otra y, de esa forma, sacar el máximo provecho de la transacción.

Con todo ello, una vez la traducción es entregada, el cliente valorará la calidad del servicio de traducción recibido, en muchos casos, con cierto desconocimiento (muy probablemente no estará al tanto de la complejidad del proceso de traducción, de las personas que participan en él, de los procesos de calidad seguidos por la eventual agencia de traducción, o simplemente desconocerá el idioma al que se ha realizado el encargo). Por ello, para aquellos (numerosos) casos en los que el cliente no pueda basar su evaluación en parámetros objetivos, la calidad será percibida subjetivamente y, quizás, con cierta incertidumbre.

Esa misma incertidumbre conforma puede ser caldo de cultivo para caer, nuevamente, en un estado de disonancia cognitiva. Para aminorar, en la medida de lo posible, su efecto, el proveedor del servicio de traducción tiene a su disposición una serie de acciones que podrá mantener a corto o medio plazo, entre las cuales destacamos las siguientes:

- Envío de un correo electrónico de agradecimiento mostrando las virtudes de la traducción entregada y resaltando la idoneidad de la persona que ha realizado el encargo de traducción.
- Establecer un servicio de garantía que cubra, de alguna forma, eventuales perjuicios por un error en la traducción (revisión externa, firma de una garantía postventa, entre otros).
- Proponer servicios adicionales de consultoría para afianzar el prestigio o la notoriedad del proveedor.
- Mantener un contacto cercano y regular con llamadas telefónicas o una *newsletter*.

No obstante, este mismo proceso de compensación de la disonancia cognitiva debe ser tomado con mucha precaución, ya que puede generar el efecto contrario (es decir, convertirse en una carga o molestia para el cliente), sobre todo si el traductor o la agencia de traducción muestra cierta pesadez para convencer sobre la idoneidad o la calidad de sus servicios.

4. MIOPIA DEL MARKETING

Para finalizar, deseamos considerar un último punto importante que nos permitirá definir el concepto de *miopía del marketing*. En clave empresarial, se produce una miopía de marketing en aquellas situaciones en las que todo empresario, obnubilado por las características de su servicio o producto, lo considera como la “mejor ratonera” (Kotler et al., 2006, p.16), a través de la cual podrá atraer en masa a los demandantes de, en este caso, traducciones. Esta situación provoca cierta incompreensión por parte del empresario (autónomo), cuando no encuentra razones por las que los clientes acaban por no recurrir a sus servicios. En estos casos, el empresario (autónomo) cae en el error fatídico de olvidar las verdaderas expectativas de sus clientes y la obligación de mantener una relación a largo plazo que permita, en la medida de lo posible, fidelizarlos. Desde una perspectiva traductora, existen numerosas situaciones en las que un traductor autónomo podría considerar sus traducciones de gran calidad (desde una perspectiva lingüístico-comunicativa), sin dar cuenta de las razones que hicieron que un cliente solicitara sus servicios. En función de ello, las expectativas serán distintas al igual que los factores de satisfacción del cliente. Por desgracia, la *miopía* del traductor impedirá reconocerlos y, por consiguiente, cumplir las expectativas del cliente.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado desarrollar una perspectiva holística del concepto de calidad en los servicios de traducción realizados por agencias de traducción o traductores autónomos, centrada en el *cliente* como evaluador de un *servicio de traducción*. La mayoría de los modelos de corrección y revisión de traducciones desarrollados hasta la fecha dan cuenta únicamente de elementos lingüístico-comunicativos de la traducción, que consideran al traductor como mero técnico, obviando aquellos (numerosos) casos en los que el traductor es, también, profesional por cuenta propia. Asimismo, este servicio de traducción no empieza en el momento en que el traductor dispone del texto original en sus manos, sino desde el mismo momento en que el cliente consigue la información de la empresa (a través de una página web, el servicio telefónico, una carta de presentación, etc.). El cliente, al asimilar dicha

información, va creándose expectativas netas de valor, en función de sus necesidades y de las prestaciones que está dispuesto a ofrecer en contra. Una vez realizada la traducción y entregado el producto, el cliente evalúa el *servicio* en su integridad.

Considerar las traducciones desde una perspectiva transaccional y lingüístico-comunicativa constituye un caso flagrante de *miopía de marketing* si el profesional que realiza la traducción es autónomo o gerente de una agencia de traducción. Las exigencias comunicativas de la traducción son superadas con creces, pero no por ello lo son otros factores tan importantes desde una perspectiva empresarial, como pueden ser el respeto hacia el plazo de entrega, la asistencia personalizada, la heterogeneidad de las tareas de los traductores, la imagen de los servicios prestados, etc.

Ciertos modelos de traducción adaptan estas consideraciones de manera directa o indirecta. Mayoral (1999), por ejemplo, analiza determinados problemas de traducción encontrados en la traducción de determinados textos administrativos (partidas de nacimiento y expedientes académicos), en base a consideraciones funcionalistas, y para ello desarrolla el concepto interesante de lo que él mismo denomina *documentos virtuales*, definidos de la siguiente manera:

[Son] derivados inexistentes de la conjunción de un formulario en blanco con los datos particulares de un hecho, el documento tal como sería redactado si desde un principio se conocieran los datos particulares. Su estilo y su facilidad de comprensión mejoran espectacularmente. En ellos desaparecen todos los elementos del impreso que no encuentran correspondencia directa en un dato (encauzamientos o alternativas sin respuesta) y los elementos instrumentales o directivos (instrucciones, aclaraciones, advertencias). Sería posible plantearse por tanto la traducción partiendo de estos documentos virtuales y no de los documentos reales. (Mayoral, 1999, en Internet)

Estos documentos virtuales son a su vez determinados por la información pertinente del documento original y los requisitos del encargo de traducción, así como las necesidades del cliente. No cabe duda de que la integridad del texto origen se ve afectada, pero a su vez, el cliente observará hasta qué punto el traductor actúa como experto, lo que sin

duda alguna fomentará un mayor grado de satisfacción por su parte. Esta flexibilidad intelectual del traductor puede verse reforzada en lo que el mismo autor (Mayoral, 2005) considera como *polifacetismo del traductor jurídico y jurado*. En este sentido, el traductor no solamente es un lingüista y comunicador, sino también un *profesional, cuidador, investigador, persona de negocios, aprendiz*, o incluso un trabajador o asistente social, “por la llegada de numerosos inmigrantes con desconocimiento del idioma local y la falta de recursos para poder valerse por sí mismo” (2002, en Internet).

Con todo ello, las aulas de traducción no pueden limitarse al estudio de aquellas consideraciones textuales, en tanto que limitan el aprendizaje de los alumnos hacia consideraciones más técnicas (lingüísticas-comunicativas) que sociales. Valoramos de forma muy positiva aquellos programas capaces de incluir aspectos tanto traductológicos como empresariales (en sentido amplio) en el que el cliente consiga la plena satisfacción o, cuando menos, la superación de sus expectativas netas de valor, como usuario de un *servicio general de traducción*.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baker, M. (1992). *In other words: a coursebook on translation*. Routledge.
- Carmona Sandoval, A. (2018). El concepto de "información asimétrica" como herramienta de análisis del mercado de la traducción. En P. Valero Cuadra, A. Cuadrado Rey & P. Carrión González (eds.), *Nuevas tendencias en traducción: Fraseología, Interpretación, TAV y sus didácticas* (pp. 291-304). Peter Lang.
- Catford, J.C. (1965). *A linguistic theory of translation. An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Elena, P. (1999). La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos. *Trans*, 3, 9-22.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman.
- Hoffman, Douglas et al. 2007. *Principios de marketing y sus mejores prácticas*. Thomson.
- House, J. (2001). Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation. *Meta* 46(2), 243-257.

- Kotler, Philip et al. (2006). Dirección de marketing. 12ª ed. Pearson Prentice Hall.
- Martínez, N. & Hurtado, A. (2001). Assessment in Translation Studies: Research Needs. *Meta* 46(2), 272-287.
- Mayoral, R. (1999). Traducción oficial (jurada) y funciones. En M.C. Feria (ed.), *Traducir para la justicia* (pp. 59-86). Comares.
- Mayoral, R. (2005). El polifacetismo del traductor (jurídico y jurado). En C. García de Toro & I. García Izquierdo (eds.), *Experiencias de Traducción. Reflexiones desde la práctica traductora* (pp. 165-180). Universitat Jaume I.
- Mounin, G. (1955). *Les belles infidèles*. Cahiers du Sud.
- Munday, J. (2008). Issues in Translation Studies. En J. Munday (ed.), *The Routledge Companion to Translation Studies* (pp. 1-19). Routledge.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.
- Nida, E.A. (1964). *Toward a Science of Translition*. Brill.
- Nord, C. (1996). El error en la traducción: categorías y evaluación. En A. Hurtado (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 91-108). Universitat Jaume I.
- Parra, S. (2003). *La revisión de traducciones en la Traductología: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Reiss, K. & Vermeer, H.J. (1996[1991]). *Fundamentos para una Teoría Funcional de la Traducción*. Akal.
- Sager, J. (1989). Quality and Standards – The Evaluation of Translations. En C. Picken & R. Owards (eds.), *The Translator's Handbook* (pp. 91-10). Aslib.
- Schleiermacher, F. (2000[1813]). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Edición bilingüe. Gredos.

- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. John Benjamins.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: a history of translation*. Routledge.
- Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. Routledge.
- Waddington, C. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)*. Universidad Pontificia Comillas.

HOW THE OPEN COLLABORATION MODEL CAN PROVIDE INSIGHTS INTO TRANSLATION QUALITY: THE WIKITRANS PROJECT⁵⁸⁴

DR. KIM SCHULTE

Universitat Jaume I de Castellón, España

RESUMEN

En los últimos años, han surgido varios proyectos en los que la traducción de la Wikipedia se emplea como herramienta didáctica en la formación de traductores (Koniczny, 2012; Szymczak, 2013; Al-Shehari, 2017; Martínez-Carrasco, 2017, 2018). En la Universitat Jaume I de Castellón (España), en la asignatura de traducción inversa de tercer curso del Grado en Traducción e Interpretación, los alumnos traducen artículos de la Wikipedia del español (lengua A) al inglés (lengua B), en el marco del proyecto WIKITRAD/WIKITRANS que viene desarrollándose desde hace varios años en dicha titulación.

A través de esta actividad formativa, el alumnado desarrolla una serie de destrezas clave para su futura profesión, al tiempo que contribuye a un proyecto con una repercusión en la sociedad, dado que los artículos traducidos se publican en la Wikipedia en lengua inglesa. El hecho de que las traducciones serán leídas por un público global sirve como motivación para los alumnos y les da la sensación de realizar una aportación positiva al mundo real, más allá de los límites del aula.

Después de ofrecer una breve descripción del proyecto, este capítulo se centrará en la siguiente fase, es decir, en lo que se puede aprender de la (pos)edición de los artículos por parte de los *wikipedistas*, la red de voluntarios que contribuyen a la Wikipedia. La corrección y mejora continua constituyen una parte intrínseca del principio de la colaboración abierta (Levine & Prietula, 2014) en el que se basa la Wikipedia, y los cambios lingüísticos y estilísticos introducidos por colaboradores en todo el mundo pueden servir como fuente de retroalimentación para el alumnado.

Además, un análisis de estos cambios permite al profesorado identificar cuáles son los errores y las imperfecciones lingüísticas más propensas a percibirse como inadmisibles

⁵⁸⁴ Este capítulo se basa en el trabajo llevado a cabo por el Grupo de Mejora e Innovación Educativa WIKITRAD (*Traducción directa e inversa de la Wikipedia*), dirigido por María Calzada Pérez y Kim Schulte, y los proyectos vinculados, financiados por la Universitat Jaume I de Castellón y dirigidos por María Calzada Pérez, Kim Schulte y Robert Martínez Carrasco.

por parte del público; el hecho de que la Wikipedia proporciona el historial completo de los cambios realizados en cada entrada posibilita llevar a cabo una evaluación detallada del proceso de la revisión lingüística colaborativa (cf. McDonough Dolmaya, 2014). La discusión teórica se ilustrará con ejemplos extraídos de artículos traducidos por los alumnos que han participado en el proyecto.

PALABRAS CLAVE

Colaboración abierta, *Crowdsourcing*, Traducción, Innovación docente, Wikipedia

ABSTRACT

The past decade has seen the emergence of several projects involving the translation of Wikipedia articles as part of translator training (Konieczny, 2012; Szymczak, 2013; Al-Shehari, 2017; Martínez-Carrasco, 2017, 2018). At Jaume I University in Castellón, Spain, third-year undergraduate students translate Wikipedia articles from their native Spanish into English as part of the WIKITRAD/WIKITRANS project which has been underway for several years.

These Wikipedia translation projects provide students with the opportunity to develop a number of key skills for their future profession and, simultaneously, to contribute to a project with a tangible impact on society, thereby giving them a sense of real-world achievement.

This paper, however, focuses on the next stage, i.e. what can be learnt from the subsequent treatment of these translations by the Wikipedia community. Continuous correction and improvement are an intrinsic part of the open collaboration principle (Levine & Prietula, 2014) that Wikipedia is based on, and the linguistic and stylistic amendments made to these translations by contributors from all over the world can serve as a valuable source of feedback for students. Furthermore, an analysis of these amendments can also provide valuable insights for translation teachers, as it enables them to identify the linguistic errors and imperfections that are most likely to be considered unacceptable by members of the public. The fact that Wikipedia provides a complete history of changes to every one of its articles allows us to conduct a fine-grained assessment of the process of collaborative linguistic revision (cf. McDonough Dolmaya, 2014).

The theoretical discussion of the positive impact of this type of feedback on learning and teaching will be supported by authentic examples of articles translated by students, which will illustrate the advantages of this innovative educational method.

KEYWORDS

Open collaboration, *Crowdsourcing*, Translation, Innovative teaching methods, Wikipedia

1. INTRODUCTION

1.1. THE “TARGET READER PARADOX” IN TRANSLATOR TRAINING

University degrees in translation (or translation studies) are generally aimed at training students to be professional translators, making it a primarily applied discipline (Ordóñez-López & Agost, 2013) intended to prepare students for a specific task outside academia. However, much of the practical translation work that students engage in during their degree course is somewhat artificial in that the target audience or readership is usually either their teacher/lecturer or, occasionally, their fellow students, both of which will unavoidably have a more analytic, specialist perspective than the general public or any reader without a translator’s background or training. As a consequence, students may develop their skills in ways that meet the expectations of other translators and translation trainers, but which do not necessarily coincide entirely with what is most important outside the educational context.

A way to bridge this gap between the somewhat contrived classroom experience and the “real world” of professional translation is to give students the opportunity to produce translations for readers beyond the confines of their department or university, and, ideally, to receive feedback regarding the quality and legibility of their work from a wide readership consisting of members of the general public. This type of task can include, for instance, translations for traditional print-based or online publications, such as short stories or abstracts of scientific articles. However, traditional publishing does not provide a straight-forward possibility for readers to provide feedback or suggest improvements, whereas the *open collaboration* model (Levine & Prietula, 2014) used by an increasing number of online projects, most notably by Wikipedia, does give the so-inclined reader the option of making changes to the published text, thereby implicitly providing the translator with feedback regarding linguistic correction, punctuation, legibility, style, typesetting, etc.

1.2. THE WIKITRAD/WIKITRANS PROJECT

The WIKITRAD/WIKITRANS project (Traducción directa e inversa de la Wikipedia – Translating Wikipedia back and forth – Traducció directa i inversa de la Vikipèdia) was set up by a group of lecturers in the Department of Translation at Jaume I University (Castellón de la Plana, Spain) in 2011, with the aim of giving students the opportunity to apply and practise their translation skills beyond the confines of the classroom, offering a service to the public at large by making Wikipedia articles available to a wider, more diverse readership while simultaneously learning from the experience in a *natural critical learning environment* as defined by Bain (2004).

Supervised, assessed translation of Wikipedia articles has taken place in three core modules of the Degree in Translation, namely the second-year English to Spanish translation module T10920, the third-year Catalan to English translation module T10931, and the third-year Spanish to English translation module T10932. Working in groups, students have, over the years, translated more than 160 Wikipedia articles on a wide range of topics, and the published versions of these translations have been viewed by hundreds of thousands of Wikipedia users. WIKITRAD/WIKITRANS is a recognized Wikipedia School and University Project (Wikipedia, 2020), and it was awarded the UJI/Santander Prize for Educational Improvement in 2018.

The WIKITRAD/WIKITRANS project should be understood as part of an increasing trend to embrace crowdsourcing as an integral part of translation practice, both in the classroom and beyond. Projects involving the translation of Wikipedia articles as part of translator training have been implemented at the University of Warsaw, Poland (translating from Polish into English, cf. Szymczak, 2013), the University of Freiburg, Germany (translating from German into English, cf. Wikipedia, 2020), Saint-Louis University, Brussels, Belgium (translating from French into English, cf. Wikipedia, 2020), and the University of Durham, UK (translating from English into Arabic and Spanish, cf. Al-Sherari, 2017; Wikimedia UK, 2020), among others. What these Wikipedia translation projects have in common is that they provide students

with the opportunity to develop a number of key skills for their future profession and, simultaneously, to contribute to a project with a tangible impact on society, thereby giving them a sense of real-world achievement.

This paper, however, focuses on the following stage, i.e. what can be learnt from the subsequent treatment of these translations by the Wikipedia community. Continuous correction and improvement are an intrinsic part of the open collaboration principle that Wikipedia is based on, and the linguistic and stylistic amendments made to these translations by contributors from all over the world can serve as a valuable source of feedback for students. Furthermore, an analysis of these amendments can also provide valuable insights for translation teachers, as it enables them to identify the linguistic errors and imperfections that are most likely to be considered unacceptable by members of the public. The fact that Wikipedia provides a complete history of changes to every one of its articles allows us to conduct a fine-grained assessment of the process of collaborative linguistic revision (McDonough Dolmaya, 2014).

2. HOW THE PROJECT WORKS

This section begins with a brief outline of the productive stage of the project, during which students select, translate and revise Wikipedia articles as an assessed assignment for the third-year Spanish to English translation module. This is followed by a description of how subsequent changes to the initially published translations can be identified, categorised and put to use in the translation classroom.

2.1. PRODUCTIVE STAGE

For students to successfully participate in a Wikipedia translation project, some initial training should be provided, as there are a number of important rules and technical issues that require explanation and practice. The WIKITRAD/WIKITRANS project typically includes between two and four hours of such training, generously offered by the president of Wikimedia Spain, Santiago Navarro Sanz.

Technical and stylistic questions will, nevertheless, arise as the project progresses, and it is important, from the very beginning, to make it clear to students that there is more to creating a version of a Wikipedia article in a different language than merely translating it.

Once the students have acquired a basic working knowledge of how to edit Wikipedia articles, they form groups of between 3 and 6 members before choosing the article they would like to translate. For the sake of equity, larger groups are encouraged to pick longer articles, so that the number of words per group member is approximately equal for all. Choosing appropriate articles can be quite challenging, especially when translating between major languages, as the majority of articles already have a corresponding entry in the target language. It should always be kept in mind that the task is neither to revise existing translations, nor to replace independently written articles with a translation. To facilitate the search for untranslated articles, students may use a convenient tool that enables them to search for Wikidata items that have a page in one language but not in the other (<https://tinyurl.com/yywrsn2j>).

When choosing the article they intend to translate, students should keep several things in mind. On the one hand, it is most rewarding to pick an article that is of interest to native speakers of the target language, as this will almost certainly lead to a greater number of viewers. Furthermore, articles about local or regional cultural features or events may be particularly challenging to translate because they frequently contain concepts that do not exist in the target language and culture; for instance, local festivities in Spain frequently involve events that have no corresponding term in English, which often require a lengthy explanation in order to be understood by a non-Spanish reader. Articles on very specialised or complex topics should only be chosen by students with a certain degree of knowledge or interest in the area, in order to avoid translations with serious content errors. All these factors can make the selection process somewhat arduous; in any case, it is essential for the lecturer or teacher to approve the chosen articles, basing the decision on the match between the students' level of proficiency and the article's degree of difficulty.

The next step is the translation stage. Groups may either opt to split the article into different sections and translate these individually, or they may decide to translate the entire text together. In any case, it is important to emphasise that the final version must be coherent both lexically and stylistically, and that all members of the group are responsible for the entire translation.

In addition to translation in the strict sense of the word, transferring a Wikipedia article to a different language involves a considerable amount of formatting work, such as the creation of tables and other elements and the adaptation of the text to the Wikipedia *Manual of Style* of the target language. The categories at the end of the article must also be changed to match those of the target language Wikipedia edition.

It should be noted that the translation and formatting process takes place in a protected Wikipedia space, in order to avoid third parties making changes during the translation and revision stages. Students are encouraged to carry out all writing and editing on a provisional Wikipedia page within this protected space, in order to obtain a full history of edits and to allow the teacher/lecturer to monitor progress.

The following step is the revision of the translation, which consists of two separate stages. The first stage is a peer review, in which each group critically reviews another group's translation and suggests specific improvements. This is followed by an external review stage, during which native speakers of the target language critically assess the quality of the translated articles, with particular attention to style and comprehensibility.

After the students have made all the changes they consider necessary or advisable, the teacher/lecturer decides upon the final mark for the assignment before the translated articles are made publically available, thus effectively exposing them to the critical review of a global readership.

2.2. FEEDBACK STAGE

Once the articles have been moved to the public domain, they can be edited and amended by any Wikipedia user (though the majority of

Wikipedia readers are not active editors), as well as by automated and semi-automated editing tools, so-called *bots* (software robots).

Whilst articles are frequently scanned automatically for orthographic and typesetting errors, editing by human users tends to take its time; for most articles, several months go by before any serious editing activity can be detected. The feedback stage of the project therefore takes place the following year, as part of the fourth-year Spanish to English translation module; an additional benefit of this is the fact that the students, having improved their linguistic proficiency and translating skills over the year, can critically analyse their own translations and assess the validity of the changes that other users have made to their text.

Lecturers/teachers can benefit from this feedback process in two ways. On the one hand, they can compare the types of linguistic and stylistic improvements made by members of the Wikipedia community with those they would have suggested themselves. If there are serious discrepancies, this would suggest that there is, indeed, a difference between the translator's perception and that of the general public regarding the relative importance of different types of linguistic inaccuracies, in which case lecturers/teachers should consider prioritising, in their teaching, the issues that are most frequently identified by non-translators, who are, after all, the target readers for whom students should be trained to translate.

On the other hand, the students' own reaction to the changes made to their translated articles can itself serve as useful feedback, providing the lecturer/teacher with helpful information regarding his students' understanding of their shortcomings, but also their capability to critically assess, and possibly reject, unnecessary changes.

3. RESULTS

This section presents and discusses examples of linguistic changes made to articles translated from Spanish into English as part of the WIKITRAD/WIKITRANS project after they were made available to the general public.

3.1. NO LINGUISTIC IMPROVEMENTS

Perhaps the most striking finding of all is that the “self-healing” properties attributed to crowdsourcing and open collaboration projects such as Wikipedia are far more limited than might be expected, at least with regards to the correct use of language. For instance, the article “Falla monument” (<https://tinyurl.com/y63qtksk>), translated by students in 2015, has still not been freed of the unidiomatic phrasing shown in Example 1 after more than five years, despite having been viewed almost 15,000 times⁵⁸⁵.

Example 1:

Original Spanish text: [L]a falla de la Plaza del Ayuntamiento de Valencia (antes conocida como la de la Comunidad Valenciana, **y es la única hecha exclusivamente con dinero público**) [...].

English translation: [T]he Valencia City Hall Square *Falla*—formerly known as the Valencian Community *Falla*, **it's the only one made entirely with public money**, [...].

The part of this sentence shown in bold print contains three different errors, one grammatical, one lexical and one stylistic:

(a) The presence of the pronoun “it” leads to a syntactically unacceptable double subject construction, as the subject of this sentence has already been specified (“[T]he Valencia City Hall Square *Falla*”). Rather than “it’s”, the verb “is” should appear on its own here.

(b) The verb-preposition collocation “make with” is inappropriate here, as it is most commonly used to specify ingredients, so a *falla* “made with” money would have money as one of its ingredients. This has a somewhat comic effect, especially due to the fact that one of the materials traditionally used to construct *falla* monuments is papier-mâché, so using banknotes as an ingredient would be conceivable, if not likely.

⁵⁸⁵ All Wikipedia articles and viewing statistics cited here were retrieved on 14 January 2021.

(c) “Public money” is a common but somewhat informal expression; “publicly funded” would be more appropriate in terms of register for an encyclopaedia entry.

In addition, the punctuation used to set off the parenthetical phrase “formerly known as the Valencian Community *Falla*” is inconsistent; it should either be preceded *and* followed by n- or m- dashes, or, preferably, by commas; mixing the two parenthetical markers must be considered a punctuation error.

Suggested correct version: [T]he Valencia City Hall Square Falla, formerly known as the Valencian Community Falla, **is the only one that is entirely publicly funded**, [...].

It is striking that none of these mistakes has been corrected, despite the considerable number of pageviews and the length of time this article has been in the public domain.

Similarly, in the article “Plantà” (<https://tinyurl.com/y2vcb3pg>), which was also translated in 2015 and has had more than 4,400 pageviews, the literal translation of Spanish “ha de pasar al día siguiente” changes the meaning entirely and makes little sense, as seen in Example 2. The phrase “al día siguiente” is, in fact, a simple temporal adverbial, correctly translated as “the next day”, which should, furthermore, appear at the end of the sentence, the unmarked position for time adverbs.

Example 2:

Original Spanish text: La razón es que el jurado nombrado por la Junta Central Fallera **ha de pasar al día siguiente para evaluar la falla**.

English translation: The reason is that the jury appointed by the Central Fallera committee has to go to the next day to assess the falla.

Suggested correct version: This is because the jury appointed by the Central Fallera committee **has to go to assess the falla the next day**.

Spelling, formatting and punctuation errors, on the other hand, are generally detected and corrected within a short time, usually by semi-automated editing tools that regularly check for this type of mistake. For example, “committe” was changed to “committee” in the article “Falla monument” a month after it became publically available in 2015, and “european” was changed to “European” after ten days in the article “Dorian (Spanish band)” in 2017. Similarly, hyphens used instead of dashes, repeated words (“[...] which are then burned in the streets **after after** being on show for a few days”) and similar errors are routinely corrected within days.

3.2. LINGUISTIC IMPROVEMENTS CO-OCCURRING WITH DISIMPROVEMENTS

As mentioned above, improvements to clarity, style and legibility, but also to lexical and grammatical correction are by no means comprehensive, even years after the text is moved into the public domain. This does not, however, mean that no improvements are made at all. Example 3 illustrates (a) the elimination of the adjective “satirical” to remedy an instance of incorrect word order caused by literal translation, (b) the correction of an ambiguous relative pronoun reference inherited from the original Spanish text, and (c) the removal of the incorrect definite article in the genitive construction “the Valencia’s Fallas festival”, all of which appeared in the first sentence of the original English version of the article “Falla monument” (<https://tinyurl.com/y63qtksk>).

Example 3:

Original Spanish text: Una falla [...] es **un monumento artístico, satírico** [...] con figuras llamadas ninots, las cuales rodean una o más figuras centrales (llamados remates) **que se plantan** en las calles durante **la fiesta valenciana** de las Fallas.

Original English translation: A Falla [...] is **an artistic monument, satirical**, [...] with figures called *ninots*, which encircle one or more central figures, called *remates*, **that are placed** in the streets during **the Valencia’s Fallas festival**.

Latest English version: A Falla [...] is **an artistic monument**, [...] composed of figures called *ninots*, which typically encircle one or more bigger central figures, called *remates*. **The fallas are placed** in the streets during **the Falles festival in Valencia**.

Whilst three errors in the original English translation (shown in bold print) have been corrected in the latest English version, it should be noted that simply removing the incorrectly placed adjective “satirical” entails a loss of content; the satirical nature of these monuments is an important aspect that would better have been maintained in the translation.

Furthermore, the newly introduced verb “composed”, in combination with the addition of the adverb “typically” (both underlined), adds a new error to the sentence, as the latest English version now implies that only the *ninots*, but not the *remates*, form part of the monument. While the relative pronoun “which” in the original English translation caused a certain degree of ambiguity as to whether the central figures encircled by the *ninots* are part of the falla, the latest version resolves this ambiguity in the wrong direction.

Stylistically, “composed of” is not the most appropriate lexical choice; it is a literal transfer, or phraseological calque, of Spanish “compuesto de”, while in English “consisting of” is far more common in this kind of context. Though not an error, it could be classified as an instance of reduction in terms of stylistic quality.

A frequent issue, also illustrated in Example 3, is the decision as to which form of place names and local words to use when competing forms taken from different languages are available. Most translators will opt for the form that is most commonly used in the target language (as in

the case of “Valencia”, rather than Catalan “València”); the change from Spanish “Fallas” to Catalan “Falles”, however, appears to have a different motivation, as “Fallas” is by far the more commonly used term in English⁵⁸⁶; in fact, the name used in English for the festival frequently also includes the Spanish definite article: “the Las Fallas festival”. As observed by Jones (2018), the choice or “translation” of place names causes a great deal of controversy among Wikipedia users, particularly where political aspects are perceived to be linked with the use of one name or the other. The increasing trend to use endonyms rather than established exonyms is, in any case, an important point to be taken into account when translating for an international readership.

Suggested correct version: A Falla [...] is **an artistic monument**, [...] with central figures called *remates* surrounded by smaller figures called *ninots*. **The fallas are placed** in the streets during **the Valencian Las Fallas festival**.

The examples presented in this section illustrate how modifications made by the online community within the open collaboration model can both improve and reduce the linguistic quality of an article.

3.3. STYLISTIC IMPROVEMENTS

Purely stylistic corrections are comparatively rare. Example 4, taken from the translation of the article on the poet Vicent Andrés Estellés ([https:// tinyurl.com/y5h5bejt](https://tinyurl.com/y5h5bejt)), with 6676 pageviews since July 2015, shows how the original translation was improved in style: The euphemistic expressions “passed away” and “tragic event” have been substituted by “died” and “death”, respectively; both changes are appropriate to achieve the neutral register that Wikipedia aims for. However, this modification is linked to the appearance of the unidiomatic phrase “after the death”, which lacks the obligatory information whose death is being referred to; “after her death” would be the appropriate phrase in this context. Furthermore, substituting “tragic event” with “death” leads

⁵⁸⁶ A quick Google search shows that, as of January 2021, less than 5% of UK web pages referring to the festival use the Catalan word “Falles”.

to a stylistically dubious repetition of the noun “death” within the same sentence; this could be remedied by referring to his daughter’s death as an event, as shown in the suggested correct version.

Example 4:

Original Spanish text: En 1955 se casó con ella y tuvieron juntos una hija que **murió** a los cuatro meses, anclándolo ya para siempre en el tema de la muerte en su obra, inspirado en este hecho.

Original English translation: In 1955 Estellés married Isabel. The couple had a daughter, who **passed away** when she was just four months old. After **this tragic event**, [...] death became a recurring theme in his works.

Latest English version: In 1955 Estellés married Isabel. The couple had a daughter, who **died** when she was four months old. After **the death**, [...] death became a recurring theme in his works.

Suggested correct version: In 1955, Estellés married Isabel. The couple had a daughter, who **died** when she was four months old. **Following this event**, [...] death became a recurring theme in his works.

Finally, Example 5 illustrates a stylistically motivated change of verbal tense in the article “Crime of Cuenca” (<https://tinyurl.com/ydd58x2o>), translated by students participating in the project in 2015 and viewed almost 77,000 times. Whilst the historical present tense is commonly used in Spanish and was maintained in the original English translation, this was later changed to the more natural-sounding past tense by another user. It should, once again, be noted that other deficiencies in the original translation remain untouched, such as the position of the verb “began”, which would be better placed after “against the accused”.

Example 5:

Original Spanish text: En 1918, [...] **comienza** el juicio en la Audiencia Provincial, con un sumario plagado de contradicciones y diligencias sin esclarecer.

Original English translation: In 1918, [...] the trial **begins** against the accused with a summary riddled with contradictions and unclarified aspects.

Latest English version: In 1918, [...] the trial **began** against the accused with a summary riddled with contradictions and unclarified aspects.

Suggested correct version: In 1918, [...] the trial against the accused **began** with a summary riddled with contradictions and unclarified aspects.

4. CONCLUSIONS

The data analysed in this study provides a number of useful clues about the types of linguistic errors and stylistic weaknesses that Wikipedia users tend to pick up on. One reason why the articles translated from Spanish into English as part of the WIKITRAD/WIKITRANS project aren't subjected to more severe linguistic scrutiny is probably the fact that they tend to deal with niche topics which the average Wikipedia user is unlikely to consult.

Though it appears that the majority of readers are not overly concerned with language quality, at least not to the extent that they feel the need to edit the respective articles, the examples given above illustrate some linguistic inaccuracies that are sufficiently unacceptable to encourage users to amend them. While there is obviously a strong element of arbitrariness involved, there does seem to be a tendency to correct serious grammatical mistakes, as well as certain stylistic issues. The modification of toponyms and foreign words, in particular where two competing local languages are involved, as in the case of Spanish and Catalan, is

important to take into account; it is a clear instance of ideological or political factors influencing linguistic choices.

What the analysis has also shown is that not all linguistic modifications lead to improvement and that users who correct one mistake sometimes unwittingly add a different one. Due to the limited number of users editing these articles, the new mistakes sometimes even survive for longer than the ones in the original translation.

But what are the benefits of this analysis for students in the translation classroom? In the first place, they become aware of the fact that hundreds or even thousands of people have read their translation, and that some of these readers have engaged critically with the text. The fact that the number of modifications is fairly limited boosts the students' confidence, as they become aware that their translations are adequate for the purpose of widening access to the information offered in the translated articles. At the same time, they appreciate the fact that the modified version of their translation is the result of a collaborative effort in which corrections must not be seen as personal criticism, but rather as contributions to the joint endeavour of producing an informative, legible article in the target language.

REFERENCES

- Al-Shehari, K. (2017). Collaborative learning: trainee translators tasked to translate Wikipedia entries from English into Arabic. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(4), 357-372.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jones, H. (2018). Wikipedia as a disruptive translation environment: An analysis of the Istanbul/İstanbul controversy. *Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 16, 104-113.
- Konieczny, P. (2012). Wikis and Wikipedia as teaching tool: Five years later. *First Monday*, 17(9). Retrieved from <https://tinyurl.com/y4cfysdr> on 12 January 2021.
- Levine, S. S. & Prietula, M. J. (2014). Open collaboration for innovation: Principles and performance, *Organization Science*, 25 (5), 1414-1433.

- Martínez-Carrasco, R. (2017). “Wikipedia como plataforma digital de movilización de competencias: una experiencia didáctica”, in *VI Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios. II Taller de Innovación Educativa. Competencias: formación y evaluación* (J. Beltrán Arandes and I. Barrera Tarrazona, eds.), pp. 517-527, Castellón de la Plana: Jaume I University Press.
- Martínez-Carrasco, R. (2018). “Using Wikipedia as a classroom tool – a translation experience” in *Proceedings of the 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd’18)* (J. Domenech, P. Merello, E. de la Poza, and D. Blazquez, eds.), pp. 909-916, Valencia: Polytechnic University of Valencia UP.
- McDonough Dolmaya, J. (2014). Revision history: Translation trends in *Wikipedia*. *Translation Studies*, 8(1), 16-34.
- Ordóñez-López, P. & Agost, R. (2014). “An Empirical Study of Students’ Views on Theoretical Subjects: The Role of Theory in Translation Degrees at Spanish Universities” in *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (Y. Cui and W. Zhao, eds.), pp. 324-345, Hershey, PA: Information Science Reference/IGI Global.
- Szymczak, P. (2013). Translating Wikipedia Articles: A Preliminary Report on Authentic Translation Projects in Formal Translator Training”, *Acta Philologica*, 44, 61-70.
- Wikimedia UK. (2020). *Teaching translation via Wikipedia*. Retrieved from <https://tinyurl.com/y6x24u5l> on 12 January 2021.
- Wikipedia. (2020). *Wikipedia School and University Projects*. Retrieved from <https://tinyurl.com/y2hltzdx> on 12 January 2021.

COMPARACIÓN DE LA ESTRUCTURA Y TERMINOLOGÍA DE LOS INFORMES DE GOBIERNO COROPORATIVO EN INGLÉS Y ESPAÑOL⁵⁸⁷

DRA. ELENA ALCALDE PEÑALVER
Universidad de Alcalá, España

RESUMEN

El informe anual de gobierno corporativo (IAGC) (*annual corporate governance report*) es un documento que elaboran anualmente las empresas que cotizan en bolsa con el objetivo de explicar de forma detallada la estructura y funcionamiento de sus órganos de gobierno (El Economista, 2020). Este documento ha ido cobrando cada vez más importancia, sobre todo a raíz de la crisis financiera, para que las sociedades se gestionen de manera más adecuada y transparente, lo que a su vez favorece la credibilidad y estabilidad de los mercados (Deloitte, 2020; CNMV, 2015). De esta forma, su traducción resulta de gran importancia para que esta información esté disponible a inversores de distintos países ante una economía cada vez más globalizada. Por ello, el objetivo de este capítulo es realizar una primera aproximación a la caracterización de un IAGC a través de un estudio de corpus comparable (inglés-español) ad hoc, lo que nos permitirá detallar su macroestructura y microestructura y analizar las principales unidades terminológicas y fraseológicas que se encuentran para esta combinación lingüística. Esto permitirá conocer un poco más en detalle las principales características de este tipo de documentos como paso previo a su traducción.

PALABRAS CLAVE

Corpus, fraseología, informe de gobierno corporativo, terminología, traducción financiera

⁵⁸⁷ Esta investigación se ha llevado a cabo como parte del grupo de investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (FITISPos) de la Universidad de Alcalá.

INTRODUCCIÓN

El gobierno corporativo se puede definir como “el conjunto de prácticas que rigen y controlan las relaciones entre los grupos de interés de una organización” (García López, 2013, p. 315). El hecho de contar hoy en día con buenas prácticas de gobierno corporativo ha ido creciendo en importancia ante la necesidad que existe en la actualidad de mostrar transparencia de cara a la cartera de inversores de una empresa y sus clientes. Esto sobre todo es clave en las grandes sociedades que cotizan en bolsa, debido a los problemas que plantea la separación entre su propiedad y gestión (García López, 2013). Además, ha quedado demostrado que esto igualmente repercute de forma positiva en los resultados financieros de una empresa frente a otros competidores con prácticas no tan definidas o bien implementadas (Randstad, 2019). Algunos ejemplos de acciones para las que sirve el gobierno corporativo son las siguientes (García López, 2013, p. 317):

- Los administradores deben informar de sus retribuciones y de las operaciones en las que los gestores se convierten en proveedores o clientes de la compañía, ya que pueden darse casos de conflicto de intereses.
- Mejora la organización y funcionamiento de las juntas electorales al facilitar el ejercicio del derecho al voto y el acceso a la información de la empresa por parte de los accionistas minoritarios.

Estas buenas prácticas quedan materializadas en el informe anual de gobierno corporativo (IAGC) (*annual corporate governance report*), que es un documento que elaboran anualmente las empresas que cotizan en bolsa con el objetivo de explicar de forma detallada la estructura y funcionamiento de sus órganos de gobierno (El Economista, 2020). Este documento ha ido cobrando cada vez más importancia, sobre todo a raíz de la crisis financiera, para que las sociedades se gestionen de manera más adecuada y transparente, lo que a su vez favorece la credibilidad y estabilidad de los mercados (Deloitte, 2020). Así lo señala de forma específica la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) en su código de buen gobierno (2020, p. 7):

En los últimos años hemos asistido a una proliferación de iniciativas relacionadas con las buenas prácticas en materia de gobierno corporativo, cuya intensidad se ha multiplicado a partir del inicio de la crisis financiera internacional, por el convencimiento generalizado de la importancia que tiene que las sociedades cotizadas sean gestionadas de manera adecuada y transparente como factor esencial para la generación de valor en las empresas, la mejora de la eficiencia económica y el refuerzo de la confianza de los inversores.

Si además tomamos como ejemplo Inditex, una de las empresas de las que hemos podido descargar el IAGB, observamos como este documento no ha dejado de aumentar en número de páginas con el paso de los años: el de 2019 consta de 184 páginas, mientras que el de 2018 de 158 y el de 2017 de 139. En el caso del Banco Santander, este informe tiene 802 páginas en 2019, 135 en 2018 y 98 en 2017. Esto está en línea con lo señalado por el traductor financiero Javier Gil en una conferencia en 2019 cuando afirmaba que la regulación multiplica los requisitos de información financiera, lo que ha causado un aumento en el volumen de los documentos que tienen que publicar las empresas y por ende para los traductores que se encargan de que esta información llegue a los posibles clientes o inversores de otros países.

No obstante, a pesar de la importancia que tienen estos documentos para aportar transparencia en materia financiera, no existen hasta la fecha estudios que se centren en su análisis desde el punto de vista traductológico. De esta forma, para dar respuesta a esta necesidad, estructuraremos nuestro artículo de la siguiente forma. En primer lugar, tras esta introducción, estableceremos los objetivos de investigación que pretendemos conseguir. Posteriormente, nos detendremos en la contextualización teórica de este documento desde el punto de vista del derecho comparado. Debido a las limitaciones de espacio de las que disponemos, solamente centraremos el estudio a España y Reino Unido por la combinación lingüística inglés-español en la que nos basamos. Seguidamente, explicaremos la metodología utilizada y expondremos los resultados de este estudio. A pesar de no poder generalizar los resultados por no contar con una gran muestra de textos, consideramos que nuestro trabajo servirá para realizar un primer acercamiento desde el punto de

vista traductológico a la caracterización de este tipo de textos y a aportar un recurso que puede ser de utilidad a la práctica traductora.

1. OBJETIVOS

En este estudio nos proponemos realizar una primera aproximación a la caracterización de un IAGC a través de un estudio de corpus comparable (inglés-español) ad hoc, lo que nos permitirá detallar su macroestructura y microestructura y analizar las principales unidades terminológicas y fraseológicas que se encuentran para esta combinación lingüística. Esto permitirá conocer un poco más en detalle las principales características de este tipo de documentos como paso previo a su traducción.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

En España, el marco legal del gobierno corporativo viene establecido por el Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, modificado por la Ley 31/2014, de 3 de diciembre para la mejora del gobierno corporativo y por la Ley 5/2015, de 27 de abril, de fomento de la financiación empresarial. No obstante, en España el principio de “cumplir o explicar” se lleva aplicando desde enero de 2003, cuando se introdujo a través del Informe de la Comisión Especial para el fomento de la Transparencia (CNMV, 2016). Además, el Código de Buen Gobierno de las Sociedades Cotizadas, aprobado en 2015 por la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), que es el organismo encargado de supervisar e inspeccionar los mercados de valores españoles y la actividad de cuantos intervienen en los mismos, y revisado en junio de 2020, establece una serie de principios y prácticas que las sociedades cotizadas deben tener en cuenta en materia de gobierno corporativo. Por otro lado, la Circular 2/2018, de 12 de junio, de la CNMV, aporta un modelo normalizado para este tipo de informes, teniendo en cuenta lo indicado en el Código de Buen Gobierno de las Sociedades Cotizadas (Figura 1).

MODELO ANEXO I
INFORME ANUAL DE GOBIERNO CORPORATIVO
DE LAS SOCIEDADES ANÓNIMAS COTIZADAS

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL EMISOR

FECHA FIN DEL EJERCICIO DE REFERENCIA

C.I.F.

Figura 1: Apéndice II. Modelos y estadísticos del Informe Anual de Gobierno Corporativo de la Circular 5/2013, de la CNMV.

Fuente. Inditex (2019)

Este apéndice consta de las siguientes partes:

1. Estructura de la propiedad. En este apartado se incluye información sobre el capital social de la empresa, clases y derechos asociadas a las acciones e información sobre sus titulares.
2. Junta General. En este apartado se incluye información sobre el quórum necesario para su constitución, normas sobre la modificación de los estatutos o explicación de decesiones que tienen que ser aprobadas por la junta.
3. Estructura de la administración de la sociedad. Incluye información sobre el consejo de administración (tipos de consejeros, medidas de igualdad y diversidad, remuneraciones y otro tipo de información al respecto).
4. Operaciones vinculadas y operaciones intragrupo. Se incluye información sobre este tipo de operaciones.
5. Sistemas de control y gestión de riesgos. Se incluye información sobre los principales riesgos y planes de respuesta.
6. Sistemas internos de control y gestión de riesgos en relación con el proceso de información de emisión de la información

financiera. Se incluye información sobre los mecanismos para los sistemas de control y gestión de riesgos de la entidad.

7. Grado de seguimiento de las recomendaciones de gobierno corporativo. Se indican una serie de puntos relacionados con las recomendaciones del código de buen gobierno de las sociedades cotizadas para que la entidad indique cómo se cumplen y aporte las explicaciones correspondientes.
8. Otras informaciones de interés. En este apartado se incluye cualquier otro aspecto que se considere necesario añadir en materia de gobierno corporativo y explicaciones adicionales sobre información aportada anteriormente.

Por su parte, en el Reino Unido, el Consejo de Información Financiera (Financial Reporting Council, FRC, por sus siglas en inglés), la autoridad competente en este ámbito, publicó en 2018 el código de gobierno corporativo con el objetivo de velar por la calidad de la transparencia en la publicación de este tipo de información por parte de las empresas. Las disposiciones que se recogen en el código se basan en cinco principios: liderazgo (*leadership*), efectividad (*effectiveness*), rendición de cuentas (*accountability*), remuneración (*remuneration*) y relación con los accionistas (*relations with shareholders*). En el código se incluye igualmente el principio de “cumplir o explicar” (*comply or explain*) y se explica la importancia que tiene para las empresas del país. En cuanto a la estructura, en 2013 la consultora PWC publicó una guía práctica para facilitar a las empresas el cumplimiento de lo establecido en el código de gobierno corporativo y establecía una estructura para el informe con estas seis partes principales (p. 2):

1. Discussion on how the board leads the organization:
 - Board membership and directors’ roles
 - Including senior independent director (‘SID’)
 - Setting culture and values of the organisational and tone from the top
 - Balance between independent non-executive directors (‘INEDs’) and others
 - Independence criteria applied to NEDs

- Including tenure
 - How the chairman/CEO and board/executive team work together
2. Discussion on role of the chairman in areas of emphasis under the 2010 Code
 - Achieving a well-functioning board that works as a team, including:
 - Inclusivity – allowing NEDs to provide constructive challenge
 - Induction and training
 - Agenda planning
 - Information provision
 - How governance was applied to the key activities and developments in the year in all
 - areas
 - Investor relations
 3. Board e valuation
 - Insight into the process, outcomes and follow up in succeeding years 12
 4. Nomination committee report
 - Including:
 - Succession planning
 - Diversity
 5. Audit committee report
 - Including:
 - Risk appetite and risk management
 - Fair, balanced and understandable corporate reporting
 6. Remuneration report

Aunque no corresponden exactamente con el orden de los principios de liderazgo, efectividad, rendición de cuentas, remuneración y relación con los accionistas, sí que incluirían información sobre estos aspectos, tal y como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Principios y estructura del informe de gobierno corporativo en Reino Unido.

Liderazgo	Discussion on how the board leads the organisation
Efectividad	Board evaluation
Rendición de cuentas	Audit committee report
Remuneración	Remuneration report
Relación con los accionistas	Discussion on role of the chairman in areas of emphasis under the 2010 Code Nomination committee report

Fuente: Elaboración propia.

3. METODOLOGÍA

Al tratarse de un estudio preliminar y no poder abarcar en esta presentación con exhaustividad todos los detalles de un IAGC, hemos realizado un análisis de 3 informes de gobierno corporativo en español y 3 en inglés. Para la explotación del corpus optamos por la utilización de Sketch Engine, puesto que hoy en día destaca como una de las principales herramientas disponibles para la gestión de corpus (Kovář et al., 2016). Además, la eficacia de esta herramienta para la elaboración de corpora que contribuyan al trabajo del traductor ha quedado demostrada en estudios previos (Moze y Krek, 2019; Sánchez Cárdenas y Faber, 2016).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado analizaremos los resultados de cada uno de los corpus realizados para la combinación lingüística de este estudio.

4.1. CORPUS EN ESPAÑOL

El corpus en español estaba compuesto por los informes corporativos de 2019 de las siguientes empresas españolas: Inditex, Repsol y Santander. La traducción al inglés de estos tres informes estaba también disponible

en sus páginas web, por lo que hemos utilizado esta versión para la elaboración del glosario, que incluimos en el siguiente apartado.

En cuanto a la macroestructura del documento, teniendo en cuenta la plantilla que se propone en el apéndice de la CNMV, es necesario señalar que solo Inditex la seguía tal cual está planteada.

El de Repsol seguía una plantilla corporativa con la siguiente estructura:

- Datos identificativos del emisor (esta parte introductoria sí era igual que la de Inditex)
- Resumen ejecutivo (presentación del Presidente del Consejo de Administración, el Consejo de Administración e interacción con los inversores).
- Sistema de gobierno corporativo de Repsol (aquí se incluía la información del marco normativo, estructura de la propiedad, órgano de Administración, comisiones del Consejo, retribuciones, operaciones vinculadas y operaciones intragrupo, información financiera y auditoría de cuentas y control y gestión de riesgos).

El del Banco Santander sigue la siguiente estructura:

1. Visión general de gobierno corporativo en 2019.
2. Estructura de la propiedad
3. Accionistas, comunicación y junta general
4. Consejo de administración
5. Equipo directivo
6. Retribuciones
7. Estructura del grupo y gobierno interno
8. Control interno de la elaboración de la información financiera
9. Otra información de gobierno corporativo

A pesar de las diferencias en la estructura y de que solo Inditex siga la plantilla propuesta por la CNMV, sí se observa que se recoge la información requerida a estos efectos.

4.2. GLOSARIO DEL CORPUS EN ESPAÑOL

Por las limitaciones de espacio de este estudio se ha decidido limitar el número de términos del glosario a 20, coincidiendo con los establecidos por Sketch Engine como más frecuentes en el corpus.

Tabla 2. Glosario del corpus en español

Término en español	Término en inglés
Titulización	Securitisation
Accionistas	Shareholders
Consejeros	Directors
Retribuciones	Remuneration
Activos	Assets
Swaps	Swaps
Enajenable	Disposal
Depósitos	Deposits
Malus	Bonus-malus
Pasivos	Liabilities
Instrumentos	Instruments
CNMV	CNMV
Reversión	Reversion
Amortizar	Amortize
Clawback	Clawaback
Autocartera	Treasury stock
Compliance	Compliance
Insolvencia	Insolvency

Fuente: Elaboración propia.

4.3. CORPUS EN INGLÉS

El corpus en inglés está compuesto por el informe de gobierno corporativo de HSBC⁵⁸⁸, Grant Thornton⁵⁸⁹ y Legal & General Investment Management's (LGIM)⁵⁹⁰.

⁵⁸⁸ <https://www.hsbc.com/our-approach/corporate-governance>

⁵⁸⁹ <https://www.grantthornton.co.uk/globalassets/1.-member-firms/united-kingdom/pdf/publication/2019/corporate-governance-review-2019.pdf>

⁵⁹⁰ <https://www.legalandgeneralgroup.com/media/17734/governance-2019.pdf>

En cuanto a la estructura del documento, en la siguiente tabla se aporta la estructura de cada uno de los informes de las tres empresas seleccionadas:

Tabla 3. Estructura de los informes de gobierno corporativo seleccionados

HSBC	Grant Thornton	Legal & General Investment Management's
Chairman's governance statement	Executive summary	Company board Company board Board leadership Structure and operation Board effectiveness Stakeholder engagement Board committees
The Board	The strategic report	Audit risk and internal control External Audit Internal Audit Whistleblowing Cyber Security
Group Management Board	Culture	Remuneration Key Principles Fixed remuneration Incentive arrangements Survive contracts and termination payments Benchmarking Discretion Shareholding guidelines Pensions Non-executive directors' fees Other disclosures
Board roles and responsibilities	Stakeholder engagement	Shareholder and bondholder rights Voting rights and share class structures Amendments to the company's constitution

		Virtual/electronic general meetings Capital management Mergers & Acquisitions (M&A) Related part transactions Shareholder proposals Political donations
How we are governed	ESG reporting	Sustainability Management systems to mitigate risks Why adherence to these principles is important for LGIM
Board activities during 2019	Governance	
Board governance	Nomination committee	
Board development	Audit committee	
Board effectiveness	Remuneration committee	
Board committees	Responding to the challenges of the new Code and wider public considerations	
Directors' remuneration report	Recent and forthcoming developments	
Share capital and other disclosures	Governance and board advisory services	
Internal control		
Employees		
Statement of compliance		
Directors' responsibility statement		

Fuente: Elaboración propia.

4.4. GLOSARIO DEL CORPUS EN INGLÉS

A continuación se presenta el glosario del corpus en inglés (Tabla 4).

Tabla 4. Glosario del corpus en inglés

Término en inglés	Término en español
Shareholders	Accionistas
Remuneration	Retribuciones
Clawback	Clawback
Scorecard	Puntuación
Deferral	Aplazamiento
Unvested	Sin titularidad (acciones)
Shareholder	Accionista
Misstatement	Inexactitud
Whistleblowing	Denuncia de irregularidades
Disclosure	Transparencia
Payout	Pago
Emolument	Asignación fija
Boardroom	Sala de juntas
Directors	Consejeros
Unquoted	No cotizado
Bonus-malus	Bonos malus
ILAAP	Evaluación de la liquidez interna (ILAAP)
ICAAP	Evaluación de la adecuación del capital interno (ICAAP)

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Hoy en día es indudable que el informe de gobierno corporativo es un documento de gran importancia en el ámbito de la traducción financiera y que su relevancia ha ido en aumento en los últimos años debido a la necesidad de transparencia en la información que aportan las empresas a sus inversores. No obstante, no se habían encontrado estudios previos hasta la fecha estudios que se centraran en el análisis de este documento desde una perspectiva traductológica. Por ello, el objetivo que nos planteamos era realizar una primera aproximación a la caracterización del informe de gobierno corporativo en España y Reino Unido por la combinación lingüística de nuestro trabajo (inglés-español). El estudio se ha llevado a cabo mediante una metodología de corpus para la que se ha utilizado la herramienta SketchEngine, lo que nos ha permitido observar

y comparar la macroestructura de los tres documentos en cada lengua y obtener los términos más frecuentes para la propuesta de glosario. Debido a las limitaciones de espacio de este estudio, consideramos que es necesario seguir investigando en este ámbito para ampliar la muestra de textos del corpus e incluir un número más extenso de términos que contribuyan a facilitar la labor del traductor en la especialización financiera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CNMV (2020). *Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas*. Recuperado de <https://bit.ly/3nxoJu8>
- CNMV (2016). *Guía técnica de buenas prácticas para la aplicación del principio «cumplir o explicar»*. Recuperado de <https://bit.ly/39gS9b3>
- DELOITTE (2020). *¿Qué es el gobierno corporativo?* Recuperado de <https://bit.ly/3brVeaM>
- EL ECONOMISTA (2020). *Informe de gobierno corporativo*. Recuperado de <https://bit.ly/35rVJhc>
- FINANCIAL REPORTING COUNCIL (2018). *The UK Corporate Governance Code*. Recuperado de <https://bit.ly/3irwnvU>
- GARCÍA LÓPEZ, M. J. (2013). El gobierno corporativo en empresas cotizadas. El caso del grupo OHL. *Revista de Contabilidad y Dirección*, 16, 315-333.
- GIL, J. (2019). *Introducción a la traducción económica y financiera*. Conferencia impartida el 16 de octubre de 2019 en la Universidad de Alcalá.
- KOVÁŘ, V., BAISA, V. y JAKUBÍČEK, M. (2016). Sketch Engine for bilingual lexicography. *International Journal of Lexicography*, 29(4), 339–352.
- MOZE, S. y KREK, S. (2019). Leveraging Large Corpora for Translation Using Sketch Engine. En M. Ji & M. Oakes (Eds.), *Advances in Empirical Translation Studies: Developing Translation Resources and Technologies* (pp. 110-144). Cambridge University Press.

PWC (2013). *Practical guide to corporate governance. Governance reporting. Moving it forward*. Recuperado de <https://pwc.to/3oxbbjD>

RANDSTAD (2019). La importancia de implantar un buen gobierno corporativo. Recuperado de <https://bit.ly/38wGp5e>

SÁNCHEZ CÁRDENAS, B. y FABER, P. (2016). Uso de corpus monolingües y comparables en el aula para traducir conectores adverbiales. *Cadernos de Tradução*, 36, 146-176.

HOW DO TRANSLATIONS INFLUENCE ON EDUCATION? A CASE STUDY ON SUPPLY CHAIN EXPRESSIONS FROM GERMAN-SPANISH TRANSLATIONS

DR. RUBÉN MEDINA SERRANO
University of Alicante, Spain

ABSTRACT

Although routine formulas are relevant linguistic phenomena in the teaching of multilingual lexicography, contrastive studies in the language pair German-Spanish are still scarce. This paper aims to solve this need by developing a number of expressions of Spanish and German phraseological units. This research follows the theory of lexis-grammar defined by Gross (1975) and the theory of classes of objects (Gross, 1995) focusing on only one class, namely the supply chain. This study contributes to enrich the literature related to phraseological units, developing a list of German-Spanish expressions related to the supply chain's field using collocations and taking into account function verb constructions (*Funktionsverbgefüge*, FVG), as part of collocations. In order to carry out the empirical study, main data is collected from a set of interviews with practitioners from a case study and the VDA (2020) German automotive association. Research results aim to be a part of an academic electronic dictionary which can support the academic community standardizing multilingual English-German-Spanish translations. In fact, this study identifies expressions used in Spanish constructions, but not in German ones and vice versa. One of the originalities of this research is the identification of the substantive “contract” as one of the main collocator components to build a collocation in this field. Although some authors distinguish FVG from collocations, results of this research recommend integrating FVG expressions into the group of collocations aligned with the past statements of Wotjak and Heine (2005).

KEYWORDS

Translation, Linguistics, Phraseological system, Phraseological units, Dictionaries.

INTRODUCTION

Are collocations part of phraseological units? In linguistics, a collocation is a stable combination of words that is used preferentially, instead of others. Also possible, to refer to a certain object or state of affairs of extra linguistic reality. These are combinations like “*vino tinto*” in Spanish which differs from the translations in English (red wine) or in German (*Rot Wein*). Thus, the correct equivalence translation would be “*vino rojo*”, instead of “*vino tinto*”. According to the RAE (2020), “*rojo*” is a qualifying adjective. For a foreign Spanish speaker would be not clear to realize that the correct adjective to Wine is not red, but tinted (dark-coloured; *tinto*) (Lexico, 2020). Therefore, due to the unpredictable character of the collocations, hence the need to learn them. This is also applicable for specialized collocations, like the ones belonging to the supply chain management field. In the last years, the research works in the field of supply chain management have evolved rapidly so that the research community haven’t had enough time to review that researchers specialized in this field use the correct collocations in their papers as the majority of them write their research works not in their mother tongue, but in a foreign language which is mostly English (Medina-Serrano, Gonzalez, Gasco and Llopis, 2019).

According to Schoch (2011), function verb constructions (*Funktionsverbgefüge* or *Nomen-Verb-Verbindung*, FVG) are connections of a noun derived from a verb, since in this connection its actual meaning (the semantic content) loses. The meaning of the FVG generally corresponds more or less to the meaning of the verb from which the noun is derived and the verb itself only functions as a functional verb (Reiners, 1966). Interestingly, signing a quality assurance agreement (Ger. *Eine Qualitätssicherungsvereinbarung unterzeichnen*) (Spa. *firmar un acuerdo de control de calidad*) means something like “agreeing quality assurance” (Ger. *Qualitätssicherung vereinbaren*) (Spa. *acuerdo de garantía de calidad*). Moreover, FVG are part of fixed verbal constructions (FVC) and play an important role as collocations. Continuing with the aforementioned example of red wine, there is no glue for a foreign Spanish speaker to guess that “*tinto*” (engl. Tinted) is precisely the adjective required. The research of phraseology has evolved in the last decades.

However, the Spanish-German supply chain collocations are still scarce. This research aims to solve this need by elaborating a complementary entry of Spanish-German phraseologisms for the area of supply chain. In order to solve this need, this research has two primary goals: 1) review and analyze the past literature of Spanish-German collocations, 2) determine which definition of collocations best fits to this research's purpose, 3) collect evidences of Spanish-German collocations, elaborating a representative data base through a bidirectional content review of the literature in Spanish and German dictionaries and research works. The rest of the paper is organized as follows: Section 1 provides a literature review based on a list of research works with a major impact's index in the Spanish and German phraseologisms' field, based on the ProQuest and Google Scholar databases. In Section 2, a representative number of collocations are collected from German and Spanish dictionaries and texts and are verified through a group of experts in the field. Main findings from the content review and a set of consultations with a group of experts based on a firm located in Germany and collaborators of Spain are presented in Section 2.1. Finally, the main conclusions and the topics related to this study which might be researched in the future as well as the limitations are discussed and presented in Section 3.

1. LITERATURE REVIEW: APPROACH

A literature review of a number of research works from the data bases ProQuest and Google Scholar is performed with focus on Spanish and German research works using the key word "phraseology". The researches of Mellado Blanco (2015 and 2019) are quite relevant for the research of contrastive analysis. One of this research's aims is to provide an overview over the development of the concept and the term collocation, focusing on Spanish and German lexicography. According to Bustos (2020), there are different types of collocations, depending on the kinds of words that are combined:

- Substantive + Adjective: red Wine (Spa. *vino tinto*)
- Verb + Substantive: sign a contract (Ger. ein *Vertrag unterschreiben*); (Spa. *firmar un contrato*)

- Substantiv-Verb-Kollokationen (der Mond nimmt ab; die Tage nehmen ab; eine Prüfung abnehmen; eine Parade abnehmen; einen Eid, Schwur; ein Versprechen abnehmen; den Hut, die Brille a. The verb has the role of the collocator (Mantel ausziehen; eine Prüfung leisten). They are split into Verb + Substantiv (Objekt), Substantiv (Subjekt) + Verb, Präpositionalphrase + Verb (Gładysz, 2003).
- Verb + Adverb: negotiate intensively; (Ger. *intensiv verhandeln*); (Spa. *negociar intensamente*)
- Adjective + Adverb: seriously claimed; (Ger. *ernsthaft bemängelt*); (Spa. *gravemente reclamado*)
- Substantive + Preposition + Substantive: conflict minerals report; (Ger. *Konfliktmineralien-Bericht*); (Spa. *informe de minerales conflictivo*)

The above mentioned definition is contrasted with the definition in German Language of Thun (1978), Burger, Buhofer and Sialm (1982) and later on of Hausmann (2004, 2007) and Quasthoff (2011). Besides of Quasthoff (2011), one of the most representative developments of collocations in German language is the collocation model developed and explained by Hausmann (2004, 2007). He proposed a model examining the place of collocations within phraseology, introducing the two constituents of collocations, namely: (A) base and (B) collocator. He focused on French lexicography and outlined two possible forms, (1) base + collocator, it's possible to apply to this research like “*Vertrag unterschreiben*”, *Zähne putzen*. This is the more common use. (2) From the form collocator + base “*blinder Passagier*” the collocator depends from the base. An especial attention in the German research works on phraseology is addressed to authors like Quasthoff (2011) who developed the first dictionary of collocations in the German language. The term “collocation” is used differently in research traditions. The lexicographic approach to collocations, especially of pedagogical lexicography, assumes that collocations consist of two items: a base, which is semantically autonomous, and the collocator, which cannot be semantically

interpreted in isolation. His dictionary contains different structures of collocations. With the base as noun there are: adjective + noun, noun (as subject) + verb, noun (as object) + verb, noun (as prepositional complement) + verb; with the base as verb: adverb + verb; with the base as adjective: adverb + adjective. The “function verb constructions” (*Funktionsverbgefüge*, FVG), which are similar in structure to the noun-verb collocations, are defined by some linguists as a subgroup of collocations, and by others as a different phenomenon. The problem of “function verb constructions” is usually not mentioned in the preface to dictionaries, but the lexicographical material contains many examples of “composite predicates”. That leads to the reflection on the similarities, the differences and the distinction between the two phenomena.

FVG are noun-verb combinations which serve as an alternative to a verb itself. Spanish and English don't seem to use as many of these as German does (Deutsian, 2020) like “to sign a contract” (sign = verb, contract = noun, = noun-verb combo). In each example, there is a verb which relies upon a noun to fully complete its meaning in this context. FVG constructions are more likely to see in more formal writing: contrast “Fill out now!” versus “Fill out a supplier self-disclosure now!” - the latter sounds more formal.

- Verb: vereinbaren / to agree / acordar FVG: eine Vereinbarung abschließen (treffen) / to make an agreement / llegarse a un acuerdo
- Verb: beantragen / to apply for FVG: einen Antrag stellen / to make an application, apply for
- Verb: abschließen / to end, close FVG: zum Abschluss bringen / to bring to an end, to end
- Adj+Verb; akzeptiert werden / to become accepted FVG: Akzeptanz finden / to find acceptance, become accepted

2. DATA COLLECTION METHODS: MIXED METHODOLOGIES (CONTENT REVIEW + IN-FIRM CASE STUDY)

This study employs the mixed methodology according to Rojo (2013), based on a literature review and verification through dictionaries and informants. Qualitative data analysis was conducted following Miles and Huberman's (1994) methodology, including data reduction, data display and conclusion. In order to carry out the empirical study, main data is collected from a set of interviews with practitioners from a case study and from the review of documentation from the VDA (2020) German automotive association. Practitioners are selected based on their experience on dealing with supply chain decisions, who are mainly supply chain managers and procurement responsables. Defined standardize interviewees based on a general methodology relied on a pre-designed questionnaire were undertaken in order to avoid bias and to be able to approach a qualitative comparison. Semi-structured interviews with middle-level managers were conducted. The case study focused on a leading manufacturer of electronic products based in Germany with 1.669 employees and a €275m turnover (key figures from the end of 2019). A content review of a number of representative supply chain collocations were verified through contrasted dictionaries like Leo (2020), Redensarten-index (2020) and Lexico (2020). In addition to this, these are defined as expressions of collocations related to the supply chain ie. to a network between a firm and its suppliers to produce and distribute a specific product or service. Table 1 illustrates a number of related collocations identified in the literature and the case study and searched at the Duden dictionary (Schoch, 2011). Whereas the sign (+) indicates that the collocation is found in the dictionary, the sign (-) indicates that the collocation is not found. The analysis is performed based on the Gross' theories (1975 and 1995) and the application of research works like Mogorrón (2014); Fernandes and Baptista (2008); and Velasco Menéndez (2008). Whereas Fernandes and Baptista (2008) identified negative expressions in Portuguese by searching the adverb "não", Velasco Menéndez (2008) proposed a classification of phraseological units from the Russian language into seven groups. This research classifies the

FVC supply chain collocations within four categories: (1) Spanish FVC registered in Spanish dictionaries; (2) Spanish FVC identified on the Internet; (3) German FVC registered in German dictionaries; and (4) German FVC identified on the internet and split into Spanish-German FVCs. The case study was carried out using evidence from multiple sources, such as consignment stock agreements (CSA), non-disclosure agreements (NDA), confidential disclosure agreements (CDA), supplier self-disclosure forms, supplier selection assessments, quality assurance agreements (QAAs), supplier audit reports, delivery contracts, purchase orders, purchase order confirmations, supplier delivery performance reports, correspondence concerning import and export goods among custom authorities and logistic external providers, regular communication transcripts, final reports, demand planning and forecasting configuration at SAP and project plans, with a view to gain validity and reliability (Yin, 2018).

Table 1. Supply chain collocations

Expressions	DUDEN Schoch (2011)	Search Keywords
Das Audit ist durchgeführt	-	search by words like Audit, durchführen
Rahmenliefervertrag unterzeichnen	-	search by words like Rahmen and Vertrag, unterzeichnen
Zollabwicklung durchführen	-	search by words like Zollabwicklung, durchführen
Aufwändige Mängelrüge	-	search by words like Mängelrüge, Aufwändige
Die Mängelrüge war vollständig	-	search by words like Mängelrüge
Entschädigungsvereinbarung	-	search by words like Entschädigung and vereinbarung
Detailliertes Management	-	search by words like Detail and Management
Speziell detailliert	-	search by words like Detail and Speziell
Auditiert sein	-	search by words like audit
Warenannahme durchführen	-	search by words like Ware, durchführen
Leasingvertrag	-	search by words like Leasing and Vertrag
Lieferantenselbstauskunft ausfüllen	-	search by words like Lieferant and Auskunft
Abgelehnt wie ein Vertrag ohne Unterschrift	-	search by words like Unterschrift and Vertrag

Source: Case study

As part of the content review, it was identified that one of the main “Collocator or Base” component to build a collocation in this field is the substantive “contract”. A specialized Dictionary was required so that the Dictionary of Commercial and Legal Terms (Herbst and Amman, 2000) is chosen and a large of expressions in this field are identified. Some of them are listed below: (1) *Vertrag* m; *Kontrakt* m; *Vereinbarung* f; *Abkommen* n; (2) Contract; agreement; (3) *Contrato* m; *acuerdo* m; (4) “*Contrat*” m; “*convention*” f; “*traité*” m. Their dictionary is built so that the search of main keywords must be done in English. Table 2 lists a representative overview of the collocations reviewed. From their dictionary viewpoint, this research contributes to enrich the literature in this field by adding the equivalence Spanish collocator.

Table 2. List of Supply chain collocations

English	German	French	Spanish
Accession to a contract	Vertragsbeitritt	Adhesion à un pacte	Adhesión a un contrato
In accordance with the contract	In Übereinstimmung mit dem Vertrag	Conforme au contrat; en conformité du contrat	De acuerdo con el contrato
Contract of apprenticeship	Lehrvertrag	Contrat d'apprentissage	Contrato de aprendizaje
Contract of arbitration	Schiedsabkommen; Schiedsvertrag	Contrat d'arbitrage	Contrato de arbitraje
Article of a contract	Vertragsbestimmung; Vertragsklausel, Vertragsartikel; Bestimmung eines Vertrags	Clause (Stipulation) d'un contrat	Artículo de un contrato
Cancellation of the contract	Rückgängigmachung; Auflösung (Aufhebung) des Vertrags; Vertragsaufhebung	Résiliation (Résolution) du contrat	Cancelación del contrato
In compliance with the contract	In Einhaltung des Vertrags; vertragsgemäß	Conforme (conformément) au contrat; en conformité du (avec le) contrat	En cumplimiento del contrato
Contract for delivery; delivery contract	Liefer(ungs)vertrag	Contrat de livraison	contrato de entrega
Draft of a contract	Entwurf eines Vertrags; Vertragsentwurf	Projet de contrat (de convention)	Borrador de un contrato
Conditions as per contract	Vertragsbedingungen; Bedingungen laut Vertrag; vertragliche Bedingungen	Conditions contractuelles; clauses conventionnelles	Condiciones según contrato
Conformity with the contract	Übereinstimmung mit dem Vertrag	Conformité avec le contrat	Conformidad con el contrato

Source: Case study

The above listed collocations couldn't be found at the aforementioned dictionaries (Duden (Schoch (2011)) and Pons (Schemann, 1991).

2.1. FINDINGS FROM THE RESEARCH

The database currently consists of over 100 Spanish-German FVC that have been compiled in two distinct phases. Whereas in the first phase FVC expressions are collected from Spanish FVC registered in Spanish dictionaries and identified on the Internet, the second phase has been collected German FVC registered in German dictionaries and identified on the Internet. Following the Koike (2001)'s definition concerns to lexical collocations, this research classified the supply chain collocation into his definition and realized the incongruence of that definition in Spanish language with the application of the definition in German language. Table 3 shows the classification of the reviewed collocations.

PONS dictionary (Schemann, 1991) sorted out phraseologisms classifying them into main clusters. For example, "*ruhig bleiben*" or "*die Nerven behalten*" are group into "*sich beherrschen*".

Table 3. List of Supply chain examples listed in the database. Source: Case study

	Types	Subtypes	Supply Chain examples	
Colocaciones de unidades léxicas simples	a) Sustantivo + verbo	a1. Sustantivo (sujeto) + verbo I	La auditoría se hace	Das Audit ist durchgeführt
		a2. Verbo + sustantivo (c. directo)	Firmar contrato general de suministro	Rahmenliefervertrag unterzeichnen
		a3. Verbo + preposición + sustantivo	Llevar a cabo un despacho aduanero	Zollabwicklung durchführen
	b) Sustantivo + adjetivo	b1. Atributivo	Costosa reclamación	Aufwändige Mängelrüge
		b2. Predicativo	La reclamación estaba completa	Die Mängelrüge war vollständig
	c) Sustantivo + de + sustantivo		Acuerdo de compensación	Entschädigungsvereinbarung
	d) Verbo + adverbio		Gestionar detalladamente	Detailliertes Management
	e) Adverbio + adjetivo / participio		Específicamente detallado	Speziell detailliert
	f) Verbo + adjetivo		Ser auditado	Auditiert sein
	Colocaciones complejas	a) Verbo + locución nominal		Configurar un despacho aduanero
b) Locución verbal + sustantivo			Llevar a cabo la aceptación de mercancías	Warenannahme durchführen
c) Sustantivo + locución adjetival			Acuerdo de préstamo	Leasingvertrag
d) Verbo + locución adverbial			Rellenar cuestionario de proveedor	Lieferantenselbstauskunft ausfüllen
e) Adjetivo + locución adverbial			Rechazado como un contrato sin firma	Abgelehnt wie ein Vertrag ohne Unterschrift

Table 4. List of Supply chain examples listed in the database

Source: Case study

Sorted alphabetically	Expression (Spanish)	Expression (German)	LE German	LE Spanish
Calidad de proveedores	Evaluar la calidad de los proveedores	Zulieferqualität auswerten	Jemand hat die Zulieferqualität ausgewertet	Alguien evalúa la calidad de los proveedores
Contrato de pedido	Firmar contrato de pedido por cantidad	Mengenkontrakt unterzeichnen	Beide Firmen haben den Mengenkontrakt unterzeichnet.	Ambas compañías han firmado el contrato de pedido por cantidad.
Contrato de préstamo	Firmar contrato de préstamo de herramientas/instrumentos	Werkzeughvertrag unterzeichnen	Ist der Werkzeughvertrag unterzeichnet?	Juan ha firmado el contrato de préstamo de herramientas/instrumentos
Contrato de préstamo	Firmar contrato de préstamo	Leihvertrag unterzeichnen	Beide Firmen haben den Leihvertrag unterzeichnet.	Ambas compañías han firmado el acuerdo de préstamo.
contrato de suministro	Firmar contrato de suministro	Liefervertrag unterzeichnen	Der Liefervertrag wird unterzeichnet und an der Kommission übermittelt	El contrato de suministro se firmará y se enviará a la Comisión.
contrato general de suministro	Firmar contrato general de suministro	Master Supply Agreement (Rahmenliefervertrag) unterzeichnen	Beide Firmen haben den Master Supply Agreement unterzeichnet.	Ambas compañías han firmado el acuerdo general de suministro.
Contrato marco	Firmar contrato marco	Rahmenvertrag unterzeichnen	Der Rahmenvertrag wird unterzeichnet und an der Kommission übermittelt	El contrato marco se firmará y se enviará a la Comisión.
Control de recepción de mercancías	Efectuar control de recepción de mercancías	Wareneingangsprüfung durchführen	Wenn Sie eine Wareneingangsprüfung durchführen wollen, geben Sie eine Prüffart für die Prüfung an.	Efectuar control de recepción de mercancías
Control de recepción de mercancías	Documentar control de recepción de mercancías	Wareneingangsprüfung dokumentieren	Jemand dokumentiert die Wareneingangsprüfungen.	Alguien documenta el control de recepción de mercancías
Cuestionario de proveedor	Rellenar cuestionario de proveedor	Lieferantenselbstauskunft ausfüllen	Die ausgefüllte Lieferantenselbstauskunft von Lieferanten A ist angekommen.	Alguien rellena cuestionarios de proveedores

Collocations are identified neither at Pons (Schemann, 1991) nor at Duden dictionary (Schoch, 2011). Table 4 illustrates the classification of the reviewed collocations. Thus, the same random collocations are analyzed from different attributes in Table 4, 5 and 6.

We were interested in the list of noun-verb collocations like “*Lieferschein erstellen*” that are most frequently used in language production, although it was not important whether the respective noun (as a collocation base) was used in the role of the subject or the object. Words with the prefix “ab-” were included in the keyword analysis: two nouns as potential collocation bases (the farewell, the distance (*der Abschied, der Abstand*)) and two verbs as collocators (store, take off (*ablegen, abnehmen*)). In all dictionaries, noun-verb collocations should be determined in the entries for the respective lemmas. In the case of the DUDEN (Schoch, 2011), the graphical compilation of the most common word combinations was not included in the search for the collocations that interests this research objective. Table 5 lists Supply chain examples of the reviewed collocations and the defined classification.

Table 5. Classification of reviewed collocations

Semantic Field German	Semantic Field Spanish	Main term for the assignment Spanish	Main term for the assignment German
Lieferkette, Auswertung, Lieferperformance	Cadena de suministro, evaluación, rendimiento de suministro	Gestión de proveedores	Lieferantenmanagement
Lieferkette, Vertrag, verhandeln, unterschreiben	Cadena de suministro, contrato, negociar, firmar	Contrato/Acuerdo	Verträge/Vereinbarung
Lieferkette, Vertrag, verhandeln, unterschreiben	Cadena de suministro, contrato, negociar, firmar	Contrato/Acuerdo	Verträge/Vereinbarung
Lieferkette, Vertrag, verhandeln, unterschreiben	Cadena de suministro, contrato, negociar, firmar	Contrato/Acuerdo	Verträge/Vereinbarung
Lieferkette, Vertrag, verhandeln, unterschreiben	Cadena de suministro, contrato, negociar, firmar	Contrato/Acuerdo	Verträge/Vereinbarung
Lieferkette, Vertrag, verhandeln, unterschreiben	Cadena de suministro, contrato, negociar, firmar	Contrato/Acuerdo	Verträge/Vereinbarung
Lieferkette, Vertrag, verhandeln, unterschreiben	Cadena de suministro, contrato, negociar, firmar	Contrato/Acuerdo	Verträge/Vereinbarung
Lieferkette, Kommissionierung der Ware, durchführen	Cadena de suministro, recogida de pedidos de mercancías, realizar	Inspección	Inspektion
Lieferkette, Kommissionierung der Ware, dokumentieren	Cadena de suministro, recogida de pedidos de mercancías, documentar	Inspección	Inspektion
Lieferkette, Lieferanten-selbstauskunft, ausfüllen	Cadena de suministro, cuestionario de proveedores, rellenar	Gestión de proveedores	Lieferantenmanagement

Source: Case study

A number of object classes have been defined according to Gross (1995)'s research work, namely: (1) NomCotidian: idiomatics (related to cotidian expressions, etc. Dictionaries); (2) NomEcon: idiomatics (related to economics (money, *dinero*, *Geld*), etc. Dictionaries) and it's the focus of this paper; (3) NomSupplyChain: collocations (VDA, supply chain docs, contracts, firms' case study, etc.); (4) NomQuality: collocations: (test inspection, Quality assurance docs., firms' case study, etc.); and (5) NomInsult: idiomatics (related to Insult expressions, etc. Dictionaries). An example of this classification is: *Darse Buena vida*/G:nm/T:Abstract/C:<NomEcon>/ C:<NomCap>/Ger:*in Saus und Braus leben*. The List of Object classes of FVC expressions for

“SuplyChain” und “Concrete” is drawn in Table 6. An additional classification of the aforementioned FVC is performed following the theory of Lexicon-Grammar from Gross (1975) and the further implementation of subcategories of NomSupply_Chain (Gross, 1995). Within the Category NomSupply_Chain five subcategories are defined, namely: (1) Contract (<NomContract>); (2) Complementary (<NomComplementary>); (3) Inspection (<NomInspection>); (4) Verification (<NomVerification>); and (5) Control (<NomControl>). In addition, the <NomSupply_Chain> class was of particular interest due to its intersection between specialized language and general language. This research work is based on the concept of object classes, developed by Gross (1995) from the lexicon-grammar theory of Gross (1975). Contract is one of the subcategories with major relevance within Supply Chain. Thus, the majority of the reviewed collocations belong to the “Concrete” syntax and semantics category. Whereas the term syntax refers to grammatical structure, the term semantics refers to the meaning of the vocabulary arranged with that structure. Most of them are sourced from the VDA literature (VDA, 2020).

Table 6. List of Supply chain examples listed in the database

Object class	Object Subclass	Syntactico-semantics (human, animal, Vegetal, concrete Locativ, Abstract)
NomSupply_Chain	NomControl	Concrete
NomSupply_Chain	NomContract	Concrete
NomSupply_Chain	NomContract	Concrete
NomSupply_Chain	NomContract	Concrete
NomSupply_Chain	NomContract	Concrete
NomSupply_Chain	NomContract	Concrete
NomSupply_Chain	NomContract	Concrete
NomSupply_Chain	NomInspection	Concrete
NomSupply_Chain	NomInspection	Concrete
NomSupply_Chain	NomComplementary	Concrete

Source: Case study

The List of Object classes of FVC expressions for “SuplyChain” and their frequency of occurrence are reviewed and a representative example for the user is illustrated in Table 7.

Table 7. List of FVC with occurrences

Expression (Spanish)	Expression (German)	Occurrences German	Source & Date	Occurrences Spanish	Source & Date
"Crear un informe de auditoria"	"Auditbericht erstellen"	1.050	28.11.2020 / www.google.de	224.000	28.11.2020 / www.google.es
"Crear informe de minerales conflictivos"	"Konfliktmineralien-Bericht erstellen"	1	28.11.2020 / www.google.de	470.000	28.11.2020 / www.google.es
"Rechazar la reclamación"	"Beanstandung ablehnen"	164	28.11.2020 / www.google.de	289.000	28.11.2020 / www.google.es
"Crear reclamación"	"Mängelrüge erstellen"	912	28.11.2020 / www.google.de	323	28.11.2020 / www.google.es
"Enviar reclamación"	"Mängelrüge versenden"	99	28.11.2020 / www.google.de	57.200	28.11.2020 / www.google.es
"Realizar la recogida de pedidos de mercancías"	"Kommissionierung der Ware durchführen"	4	28.11.2020 / www.google.de	4.970.000	28.11.2020 / www.google.es
"Rellenar cuestionario de proveedor"	"Lieferantenselbstaufkunft ausfüllen"	35	28.11.2020 / www.google.de	461.000	28.11.2020 / www.google.es
"Escribir albarán de entrega"	"Lieferschein erstellen"	7.160	28.11.2020 / www.google.de	4	28.11.2020 / www.google.es
"Firmar un acuerdo general de suministro"	"Rahmenliefervertrag unterzeichnen"	3	28.11.2020 / www.google.de	8.980.000	28.11.2020 / www.google.es
"Evaluar la calidad de los proveedores"	"Zulieferqualität auswerten"	2	28.11.2020 / www.google.de	1.420.000	28.11.2020 / www.google.es

Source: Case study

Some examples of these categories have been noted in this online corpus. In Table 3, the percentage frequency of occurrence of the FVC categories of the selected body can be observed. The FVC „*Lieferschein erstellen*“ counts with the major frequency of occurrence according to the search portal www.google.de on 28.11.2020. The portal registered 7.160 Ø. Ahead by "Auditbericht erstellen" and „Mängelrüge erstellen“ with 1.050 Ø and 912 Ø respectively. In contrast to the registered 7.160 Ø of the FVC expression „*Lieferschein erstellen*“, the academic data base “google scholar” registered only 24 Ø the same day. Translators should

take into account possible mismatches obtained by Computer-assisted translations (CAP). Especially, when there is a serious mismatch between the number of collocations in the two languages, this is most likely to be due to an inappropriate translation of the collocation in question. For instance, "*Lieferschein erstellen*" can be corresponded to "*crear un/el albarán*" too. While *crear un albarán* has 56.200 results, *crear un albarán de entrega* has only 10 results. In addition to this, *ein Lieferschein erstellen* has less occurrences (1.390 Ø) than "*Lieferschein erstellen*". Another example observed is *Rahmenliefervertrag* which is not so popular in Spanish translations, but *Rahmenvertrag* and *Liefervertrag* (*contrato marco* and *contrato de suministro* respectively) are more popular in Spanish. In comparison to academic publications from the data base "Google Scholar", "*Firmar un contrato general de suministro*" has revealed no occurrence and "*Firmar un contrato de suministro*" has 37 occurrences from Chile, Colombia, Peru, Spain, etc.

3. DISCUSSION, CONCLUSIONS AND LIMITATIONS

According to Zuluaga (1992), there are four main groups of phraseological units in Spanish:

- a) according to the order (e.g. *sano y salvo* → healthy and alert (safe and sound); *gesund und munter*). For instance, Linguee (2020) proposed: *Er kam gesund und munter zurück nach Hause*. He got home safe and sound.
- b) according to the lexical components themselves (e.g. *corriente y moliente* = *común y moliente* → usual, to be commonplace (*gang und gäbe*)).
- c) according to grammatical categories (e.g. *pagar el pato* ≠ *pagar los patos* → being the victim (*der/die Leidtragende sein*)).
- d) according to the transferring meaning (e.g. *dar carta blanca a alguien* ≠ *la blancura de la carta* → so. free hand (*jmd. freie Hand lassen*)).

Variants can also occur between Ibero-Romanesque and Hispanic speakers. These are primarily lexical: e.g. *hacer vaca* = *hacer novillos* → making blue, tails (*blaumachen, schwänzen*), *me importa un bledo* = *me importa un chorizo* → that's Schnuppe (*das ist mir Schnuppe*), *sacar el*

jugo = *sacar la leche* → taking advantage of something (*Nutzen aus etwas ziehen*). As identified at Duden’s dictionary (Schoch, 2011), phraseologisms are sorted alphabetically with regards to the word most representative of the expression (verb or noun), but not by the main meaning. Thus, by searching for expressions with the meaning “signed a contract” or “*ein Vertrag unterschreiben*” is complicated to fastly find an overview of all expressions related to this meaning. This could be an opportunity for future elaboration of dictionaries. For example, expressions like *llevar a cabo la aceptación de mercancías* (*Warenannahme durchführen*) will not appeared under “*Ware*”. It is easy to verify that these combinations are typical of a certain language, in this case, Spanish. Many of the errors of non-native speakers are red wines, that is, combinations of words that are grammatically correct, but that nobody uses. And it is that to learn to speak it is not enough to have a few pieces that later are put together. As a main overview, it’s possible to identify the higher frequency of occurrence of Spanish collocations in contrast to the German ones. One justification is the higher number of Spanish speakers in contrast to the German speakers. It is assumed that from the perspective of foreign language didactics or foreign language acquisition processes, it’s an advantage to include collocations in dictionaries that are motivated in terms of the individual language or within the language. This study takes into account idiosyncratic expressions and FVG, which are not included in dictionaries. In such a way, interlingual equivalences and differences between both languages are identified. One of the main contributions of this study is the identification of FVG as important part of collocations in German language. In fact, a not insignificant difficulty in learning a foreign language consists precisely in the mastery of collocations. It can be confirmed that the type of collocations formed by a Verb + Substantive (e.g. sign a contract) is one of the most relevant in this specific field. Whereas the expression “*Evaluar la calidad de los proveedores*” has a frequency of occurrence of 1.420.000, the German equivalence expression “*Zulieferqualität auswerten*” has just 2 results at the Google search databases. This collocation was contrasted in the case study where practitioners confirmed the use of this expression together with more general expressions like *Lieferantenkennzahlen auswerten* (638 Ø). It is assumed that from the perspective of foreign language didactics

or foreign language acquisition processes, it's an advantage to include collocations in dictionaries that are motivated in terms of the individual language or within the language. Although some authors distinguish functional verb structures (FVG) from collocations, research results recommend integrating FVG expressions into the group of collocations aligned with the past statements of Wotjak and Heine (2005) who posed that collocations are a part of phraseological units. This study holds some limitations. First, the study focused only on the supply chain phraseological units limiting the results to that field. Secondly, the study was tested in a particular case study, limiting the results to the business activities and countries from the firm interviewed. Further empirical validation would strengthen and improve the outlined findings.

REFERENCE

- BUSTOS, A. (2020). ¿Qué son las colocaciones? Blog de Lengua Española: el libro Madrid/Cáceres, 2007-2020, ISSN 2529-8461, *Blog Lengua*, <https://blog.lengua-e.com/2010/que-son-las-colocaciones/>, Access on 24-05-2020.
- BURGER, H., BUHOFER, A. AND SIALM, B. (1982). *Handbuch der Phraseologie*, De Gruyter, Auflage 1, Pages 448, ISBN-10: 3110080028.
- DEUTSIAN (2020). German Grammar: Funktionsverbgefüge, <https://deutsian.tumblr.com/post/172791105737/german-grammar-funktionsverbgef%C3%BCge>, access on 24.05.2020.
- FERNANDES, G. AND BAPTISTA, J. (2008). Frozen sentences with obligatory negation: linguistic challenges for natural language processing, In: *Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation*, Herausgeber Wotjak, G., In: MELLADO Blanco, C. (ed.): Colocaciones y fraseología en los diccionarios, *Lang*, 44, 85-96.
- GLADYSZ, M. (2003). *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*, Frankfurt a. M.
- GROSS, M. (1975). Méthodes en syntaxe: régime des constructions complétives, *Hermann*, ISBN 270561365X, 9782705613655.

- GROSS, G. (1995). À quoi ser la notion de partie de discours? Les classes de mots, Traditions et perspectives, *Presses Universitaires de Lyon*, 217-231.
- HAUSMANN, F. J. (2004). “Was sind eigentlich Kollokationen?” Kathrin Steyer, ed. Wortverbindungen – mehr oder weniger fest, *De Gruyter*, 309-334, Berlin.
- HAUSMANN, F. J. (2007). Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie-systematische und historische Darstellung, *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 55(3), 217-234, DOI: <https://doi.org/10.1515/zaa.2007.55.3.217>.
- HERBST, R. AND AMMANN, R. (2000). Dictionary of Commercial, Financial and legal terms, *OTT Verlag*, Fifth Edition, - EAN 9783859420243.
- LEO (2020). <https://www.leo.org/>; access on 09.05.2020.
- LEXICO (2020). <https://www.lexico.com/definicion/tinto>, access on 24.05.2020.
- LINGUEE (2020). <https://www.linguee.com/>; access on 09.08.2020.
- MEDINA-SERRANO, R., GONZALEZ, R., GASCO, J. AND LLOPIS, J. (2019), Collaborative and sustainable supply chain practices: a case study, *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 14(1), 3-21.
- MELLADO BLANCO, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas, *revista de filología*, 33, 153-174, <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4591>.
- MELLADO BLANCO, C. (2019). Constructional idioms in German and Spanish from a contrastive point of view: A corpus-based approach by means of ironic comparisons. *Yearbook of Phraseology, De Gruyter*, 10, 65-88. DOI: 10.1515/phras-2019-000
- MILES, M.B. AND HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, *Sage Publications*, CA.
- MOGORRÓN HUERTA, P. (2014). Importancia numérica de las variantes diatópicas españolas y su tratamiento en los diccionarios, *De Gruyter*, 5, 123-144, DOI 10.1515/phras-2014-0006.
- QUASTHOFF, U. (2011). Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen, *De Gruyter*, pages 551, DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110225914>

- RAE (2020). Real Academia Española; access on 09.05.2020.
- REDENSARTEN-INDEX (2020). [HTTPS://WWW.REDENSARTEN-INDEX.DE/SUCHE.PHP](https://www.redensarten-index.de/suche.php); ACCESS ON 09.05.2020.
- REINERS, L. (1966). Kleine Stilfibel, *Deutscher Taschenbuch Verlag*, 5, pages 90, ASIN: B00126BNF2.
- ROJO, A. (2013). Diseños y métodos de investigación en traducción. *Síntesis*, 215 pp.
- SCHEMANN, H. (1991). Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten, *PONS Wörterbuch*, - EAN 9783125707009.
- SCHOCH, M. (2011). Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten, *Duden*, 11, - EAN 9783411041121.
- THUN, H. (1978). Probleme der Phraseologie. Untersuchung zur wiederholten Rede mit Beispielen aus dem Französischen, Italienischen, Spanischen und Rumänischen, Tübingen.
- VDA (2020) Source: https://vda-qmc.de/downloads/https://vda-qmc.de/fileadmin/redakteur/downloads/vda6.3de2016/VDA_Band_6.3_Kapitel_9.2_Potenzialanalyse_Massnahmenplan.pdf, access on 29.05.2020.
- VELASCO Menéndez, J. (2008) -- Clasificación léxico-gramatical de las unidades fraseológicas deanimalísticas de la lengua rusa, In: Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, Herausgeber Wotjak, G., In: Mellado Blanco, C. (ed.): Colocaciones y fraseología en los diccionarios, *Lang*, 44, 181-192.
- WOTJAK, B. and Heine, A. (2005): Zur Abgrenzung und Beschreibung verbonominaler Wortverbindungen (Wortidiome, Funktionsverbgefüge, Kollokationen), *Daf*, 42; 143.153.
- ZULUAGA, A. (1992). Spanisch: Phraseologie (Fraseología). In: *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*. Max Niemeyer Verlag, VI(1), 125-131, Tübingen.

TRADUCCIÓN INTERDISCIPLINAR AUDIOVISUAL- BIOSANITARIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ANÁLISIS DE TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN PARA TRADUCIR UN *WEBINARIO* DE TEMÁTICA MÉDICA

MANUEL CARMONA RUIZ
Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

La traducción interdisciplinaria audiovisual-médica es un campo de la traducción poco explorado hasta el momento. Si bien es cierto que la traducción audiovisual es relativamente joven, la médica no lo es tanto. Es obvio que se necesitan ciertas habilidades y conocimientos para traducir un texto especializado: si es médico, conocimientos en traducción médica; si es jurídico, en traducción jurídica. Sin embargo, ¿es necesario que un traductor tenga una formación interdisciplinaria para traducir un texto que pertenezca a dos áreas de la traducción?

En el estudio que aquí se presenta se analiza la teoría disponible sobre el caso. Aunque no hay autores que hayan trabajado este concreto tema de investigación, es cierto que se puede recopilar materia que han producido otros autores que han tratado de manera independiente la traducción biosanitaria, la traducción audiovisual y la traducción interdisciplinaria.

Tras la investigación teórica, se traduce el seminario web *Rheumatoid Arthritis Pathophysiology (signs and symptoms)*⁵⁹¹ y se analizan las técnicas de traducción que se emplean para la traducción. Con el objetivo de no alargar en demasía este artículo, la traducción se omite y se presenta solo el análisis de las técnicas.

Por último, se extraen los resultados del análisis y se llega a una serie de conclusiones de la investigación, que pretenden validar la hipótesis de partida: demostrar que el traductor debe contar con una formación interdisciplinaria para traducir de manera adecuada y precisa un producto audiovisual de temática especializada.

⁵⁹¹ Disponible en <https://www.youtube.com/>

PALABRAS CLAVE

Análisis terminológico, Artritis reumatoide, Traducción audiovisual, Traducción interdisciplinar, Traducción médica, Webinario.

INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por el virus SARS-CoV-2 ha traído consigo diversas modificaciones –y modernizaciones– en las comunicaciones. El concepto webinario ha irrumpido en muchos ámbitos, principalmente en el científico. Con las limitaciones de movilidad y aforo, la única salida posible para congresos, reuniones y demás eventos de difusión científica ha sido confiar en la figura del seminario web. El término webinar es un anglicismo que hace referencia a «una presentación educativa en directo retransmitida por internet en la que los participantes pueden hacer preguntas y comentarios» (Merriam-Webster, 2020). Aunque el concepto se relaciona con una producción en directo, es cierto que muchas organizaciones e instituciones, e incluso particulares, suben a la red sus webinarios para que se puedan ver de forma asíncrona (YouTube es un claro ejemplo).

En el presente artículo se pretende que el lector comprenda la actividad traductora y cómo esta debe adecuarse a los tiempos que marque la actualidad: avances sociales, descubrimientos científicos, desastres naturales, pandemias. Se parte de la concepción de la traducción como elemento que conecta culturas. Moreno y Rodríguez-Tapia (2015) consideran que la traducción surge cuando dos culturas, que hablan lenguas diferentes, entran en contacto y requieren de ayuda para comunicarse. No obstante, el traductor no puede dejarse notar, pues, como se verá más adelante, la traducción no debe dejar marcas visibles; un texto traducido debe dar una apariencia similar a la del original.

1. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

La traducción audiovisual es una disciplina relativamente nueva. No obstante, en la actualidad no son ya pocas las series o películas que se estrenan en varios idiomas a nivel mundial el mismo día. Esto va

acompañado, asimismo, de un gran trabajo de traducción y maquetación, pues en el caso de las plataformas online, como Netflix⁵⁹² o HBO⁵⁹³, los productos audiovisuales suelen contar con subtítulos en varios idiomas. No obstante, además de estas producciones tan populares y rentables, existe otro tipo de productos audiovisuales que parecen quedar relegados a segundo plano, pero que también son traducidos por profesionales y deben tenerse en cuenta en los estudios. Es el caso de los documentales, los webinaros, los anuncios de publicidad, programas de entretenimiento, concursos de otros países, etc.

En el caso de las series con temática altamente especializada (jurídica y médica en la mayor parte de los casos) el traductor se enfrenta a un proceso de traslación complejo: debe traducir contenido de temática en ocasiones muy especializada, pero teniendo en cuenta también las características esenciales de la traducción audiovisual. Bajo esta premisa, se plantean un objetivo principal y tres objetivos secundarios para la presente investigación.

El objetivo principal es verificar la hipótesis de partida: *demostrar que el traductor debe tener una formación interdisciplinar para traducir de forma adecuada y precisa un producto audiovisual de temática especializada*. Para poder comprobar la hipótesis, se establecen asimismo dos objetivos específicos. El primero es sustentar la aceptación o el rechazo de la hipótesis mediante una investigación teórica. El segundo es analizar las técnicas de traducción empleadas al traducir el seminario web de temática médica.

La investigación se ha estructurado en dos fases. La primera fase consiste en revisar la teoría disponible y redactar un marco teórico que permita sustentar la aceptación o rechazo de la hipótesis. La segunda fase se basa en traducir el seminario web *Rheumatoid Arthritis Pathophysiology (signs and symptoms)* y analizar las técnicas de traducción que deben emplearse para traducirlo. No obstante, y con el objetivo de no alargar en demasía la presente contribución, se hará un breve resumen de las técnicas y se

⁵⁹² Para más información, consúltese <https://www.netflix.com/es/>

⁵⁹³ Para más información, consúltese <https://es.hboespana.com/>

omitirá la traducción. Se trata, pues, de una metodología híbrida que combina investigación teórica con investigación práctica.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. TEORÍA DE LA TRADUCCIÓN

La traducción es un oficio, como lo denomina Delisle (2003), que se efectuaba –y se sigue efectuando– en circunstancias muy variadas. El autor considera que cuanto más se estudia la historia de la traducción, más se da uno cuenta de que traducir es mucho más que pasar un mensaje de una lengua a otra. No obstante, aunque la práctica y algunas de sus reflexiones más importantes se dieron hace siglos, no ha sido hasta los años sesenta del pasado siglo cuando se ha comenzado a estudiar como disciplina. En 1988, James S. Holmes acuñó el nombre de Estudios de Traducción, dando cuenta, según Ávila-Cabrera et al., de «un conjunto de dificultades en torno al fenómeno de la traducción y de las traducciones (traducción propia)» (2016: 29). Actualmente, estos autores (ibíd.), la cantidad de publicaciones, tesis, congresos y programas educativos relacionados con la traducción prueban que los Estudios de Traducción son una disciplina ya consolidada.

En Aspectos epistemológicos de la traducción (Mayoral, 2001), Cabré apunta que «el estatus de disciplina se adquiere cuando una materia se institucionaliza académica, científica o socialmente» (ibíd.: 9), a la vez que se permite partir del supuesto de que ciencia y campo de conocimiento son conceptos diferentes. En el caso de la traducción, podría decirse que no es una disciplina en la que sea necesario centrarse tanto en la teoría como en la práctica. Hurtado, por su parte, aboga por este principio. Para ella, «la traducción es una habilidad, un saber hacer que consiste en saber recorrer el proceso traductor» resolviendo los escollos que se plantean (Hurtado, 2001: 25). La autora va más allá defendiendo que traducir, más que un saber hacer, es un saber cómo hacer, lo que Anderson define como conocimiento operativo (1983), el cual se adquiere fundamentalmente a través de la práctica.

2.2. LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

La traducción audiovisual (en adelante, TAV) es una modalidad de la traducción que se ocupa del trasvase interlingüístico, intralingüístico e intersemiótico de productos audiovisuales. La TAV es relativamente moderna en el ámbito académico, investigador y profesional –surge a principios del siglo XX– y cabe mencionar que sufrió un desdén considerable en los años cincuenta debido a que se enmarcaba en el marco de la adaptación en vez de considerarse una disciplina dentro de la traducción. Por una parte, se considera que la TAV está condicionada por el hecho de traducir textos que expresan el mensaje a través de dos canales: el acústico y el visual (Bartoll, 2015). Por otra, el trasvase de oralidad a escritura y entre diferentes lenguas dificulta la actividad traslativa como bien refleja la taxonomía de Jakobson (1959: 139). Según este autor, pueden existir tres «tipos» de traducción audiovisual:

- a) TAV interlingüística: reformulación, trasvase de un texto en lengua original a lengua meta. Por ejemplo, la traducción de un guion en inglés al español.
- b) TAV intralingüística: traducción *per se*, traspaso de un texto dentro de una misma lengua (cambio de canal). Por ejemplo, la subtitulación, que cambia de canal oral a escrito.
- c) TAV intersemiótica: transmutación, cambio de un código a otro. Por ejemplo, la audiodescripción, que cambia del código visual al lingüístico.

2.3. LA TRADUCCIÓN BIOSANITARIA

La traducción médica⁵⁹⁴, como la concibe Fischbach, «may well be the most universal and oldest form of scientific translation because of the ubiquitousness of human anatomy and physiology (after all, the human body is much the same everywhere)» (1998: 1-2). El autor menciona

⁵⁹⁴ NOTA: Aunque no se haya alcanzado un consenso sobre si la traducción médica es una disciplina o una sub-disciplina de la traducción científico-técnica, en el presente trabajo se nombrará como «disciplina» o «modalidad» de la traducción con el objeto de que la lectura resulte más fluida.

que la historia de la medicina es la más antigua, venerable y bien documentada y que, hasta la fecha, el lenguaje médico es el más unificado.

Es común que se hable de la traducción médica como una subdisciplina de la traducción científico-técnica. En efecto, dentro del sector «científico de esta disciplina, podría englobarse perfectamente la traducción de ámbito biosanitario, que incluye, entre otros, la traducción de documentos de consentimiento informado de los pacientes, historiales clínicos, prospectos de medicamentos, estudios e investigaciones médicas (artículos científicos), etc. Sin embargo, diversos autores estudiosos de la materia consideran que la traducción médica es una «especialidad acotada, con entidad propia y con necesidades formativas particulares» (Muñoz, 2016: 235).

La traducción médica es multidisciplinar en tanto que las personas que llevan a cabo investigaciones sobre este tipo de traducción son muy variopintas, incluso con formaciones diversas: lingüistas, terminólogos, médicos, traductores, documentalistas, historiadores, profesores universitarios, lexicógrafos, etc. Asimismo, se considera que también es una modalidad interdisciplinar, pues se apoya de otras materias para su ejecución: terminología, historia, medicina, farmacia, etc.

Esta interdisciplinariedad de la traducción médica ha dado como resultado un amplio abanico de denominaciones con las que referirse a este tipo de disciplina de la traducción. La más extendida es traducción médica, aunque algunos autores han propuesto otras designaciones: traducción de ámbito biosanitario (Félix y Ortega, 1998), traducción médico-sanitaria (Montalt y Shuttleworth, 2012), traducción biomédica y farmacéutica (Gouadec, 2007) o traducción biosanitaria (García y Varela, 2009). En el presente trabajo se ha optado por utilizar traducción médica y traducción biosanitaria.

2.4. LAS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN

En el ámbito de la traductología no existe un consenso claro a la hora de definir qué son las técnicas de traducción (Hurtado, 2001). Para la autora, las técnicas

sirven como instrumentos de análisis para la descripción y comparación de traducciones y permiten identificar, clasificar y denominar las equivalencias elegidas por el traductor para las microunidades textuales [...], pero, evidentemente, no bastan por sí solas como instrumento de análisis» (ibíd: 257).

Es por estas palabras por lo que el análisis del presente estudio se ha realizado con apoyo de comentarios y no se ha mostrado simplemente la técnica concreta de traducción. Se muestran, a continuación, las técnicas de traducción que recoge la propuesta de Hurtado (2001) a partir de los ejemplos de Molina (1998, 2001) y Molina y Hurtado (2001).

Tabla 1. Técnicas de traducción

TÉCNICA	DESCRIPCION	EJEMPLO
Adaptación	Reemplazo de un elemento cultural por otro propio de la cultura meta.	<i>Baseball</i> → <i>fútbol</i> .
Ampliación lingüística	Adición de elementos lingüísticos (se suele utilizar habitualmente en interpretación consecutiva o en doblaje).	Traducir la expresión: <i>No way</i> → <i>De ninguna de las maneras</i> , en vez de usar otra expresión con el mismo número de palabras: <i>En absoluto</i> .
Amplificación	Adición de precisiones no formuladas en el original.	Traducir del árabe al español <i>el mes de ayuno para los musulmanes</i> junto a <i>Ramadán</i> .
Calco	Traducción literal de una palabra o sintagma extranjero.	<i>Colleagues</i> → <i>colegas</i> o <i>honey moon</i> → <i>luna de miel</i> .
Compensación	Introducción de un elemento que no se ha podido reflejar en el mismo lugar que el original en otro punto del texto traducido.	-
Compresión lingüística	Síntesis de elementos lingüísticos (se suele utilizar habitualmente en interpretación consecutiva o en subtitulación).	Traducir la expresión <i>Yes, so what?</i> → <i>¿Y?</i> , en lugar de usar otra con el mismo número de palabras (<i>¿Sí, y qué?</i>).
Creación discursiva	Creación de una equivalencia efímera imprevisible fuera de contexto.	Traducción del título de la película <i>Fast and furious</i> → <i>A todo gas</i> .

Descripción	Sustitución de un término o expresión por la descripción de su forma o función.	Traducir el <i>panetone</i> italiano <i>bizcocho tradicional que se toma en Noche Vieja en Italia</i> .
Elisión	Supresión de elementos de información presentes en el texto original.	Omitir <i>mes de ayuno</i> como aposición a <i>Ramadán</i> en una traducción árabe-español.
Equivalente acuñado	Uso de un término o expresión reconocidos por un diccionario o uso lingüístico como correspondiente en la LM.	Traducción de la expresión <i>it's raining cats and dogs</i> → <i>está lloviendo a cántaros/mares</i> .
Generalización	Uso de un término más general o neutro.	Traducir los términos ingleses <i>a pint, a gallon</i> → <i>una cerveza</i> .
Modulación	Cambio de un punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original.	Al traducir, utilizar <i>Golfo arábigo</i> o <i>Golfo pérsico</i> (dependiendo de la adscripción ideológica).
Particularización	Uso de un término más preciso o concreto.	Traducir <i>una cerveza</i> → <i>a pint</i> (Opuesto a generalización).
Préstamo	Adopción de una palabra o expresión de otra lengua tal cual. Puede ser puro (sin cambio alguno) o naturalizado (transliteración de la lengua extranjera).	Usar en español el término inglés <i>lobby</i> (puro) o <i>gol, fútbol, mitin</i> (naturalizado).
Sustitución	Cambio de elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos), o viceversa. Se utiliza sobre todo en interpretación.	Traducir el gesto inglés de dibujar una L con los dedos índice y pulgar encima de la frente por <i>perdedor</i> .
Traducción literal	Traducción palabra por palabra de un sintagma o expresión.	<i>She is reading</i> → <i>Ella está leyendo</i> .
Transposición	Cambio de la categoría gramatical.	<i>He will soon be back</i> → <i>No tardará en venir</i> cambiando el adverbio <i>soon</i> por el verbo <i>tardar</i> , en vez de mantener el adverbio y traducir <i>Estará de vuelta pronto</i> .
Variación	Cambio de elementos lingüísticos o paralingüísticos que afectan a aspectos de la variación lingüística.	Introducción o cambios de marcas dialectales para la caracterización de personajes en la traducción teatral, cambios de tono en adaptaciones de novelas para niños, etc.

Fuente: (Hurtado, 2001)

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN

Se han extraído 175 términos del vídeo que se han clasificado en: 1) Muy especializados; 2) Especializados; y 3) Generales. Para estructurar los términos, se ha atendido a razones de especialización terminológica. Para traducir los mencionados términos se han utilizado 13 de las técnicas que se han detallado en el punto anterior. Se obtienen los siguientes resultados:

- Total de **términos** recogidos: 175
- Total de **técnicas** empleadas: 13
- Total de técnicas **individuales** utilizadas: 5
- Total de técnicas **combinadas** utilizadas: 17

Detalle por técnica o combinación de técnicas empleadas:

Tabla 2. Técnicas empleadas

TÉCNICA O COMBINACIÓN	CASOS	PORCENTAJE
Equivalente acuñado	66	37,71%
Préstamo	49	28,00%
Calco	15	8,57%
Equivalente acuñado + particularización	10	5,71%
Traducción literal	8	4,57%
Calco + ampliación lingüística	5	2,86%
Equivalente acuñado + calco	5	2,86%
Calco + préstamo	2	1,14%
Equivalente acuñado + calco + préstamo	2	1,14%
Calco + compresión	1	0,57%
Calco + descripción	1	0,57%
Calco + elisión + préstamo puro	1	0,57%
Descripción	1	0,57%
Descripción + préstamo	1	0,57%
Equivalente acuñado + ampliación lingüística	1	0,57%
Equivalente acuñado + generalización	1	0,57%

Equivalente acuñado + préstamo	1	0,57%
Equivalente acuñado + amplificación lingüística + transposición	1	0,57%
Equivalente acuñado + calco + compresión lingüística + préstamo	1	0,57%
Traducción literal + elisión	1	0,57%
Traducción literal + particularización	1	0,57%

Fuente: Propia

Como se puede apreciar en la tabla, el equivalente acuñado es la técnica más utilizada (66, un 37,71 %), seguida por el préstamo (49, un 28 %) y el calco (15, un 8,57 %). De los 49 préstamos, 39 son puros (80 %) y 10 son naturalizados (20 %). Respecto a la combinación de técnicas, destacan el equivalente acuñado y la particularización con 10 casos, lo que supone un 5,71 % del total. Cabe mencionar que en todos los casos se ha mantenido una tendencia a la elección de términos más próximos al inglés debido a la supremacía de este idioma como *lingua franca* de las ciencias médicas. Según Martí (2006), citado por Villalba (2015: 26), se ha optado por un método de traducción extranjerizante frente al método familiarizante.

4. CONCLUSIONES Y APLICACIONES FUTURAS

La presente investigación ha servido para dar cuenta de las limitaciones a las que se enfrentan los traductores de productos audiovisuales de temática especializada –en este caso, médica. En estas páginas se han reflejado los principios teóricos que rigen la traducción audiovisual y la traducción médica.

Respecto a los objetivos, se recuerda que el objetivo principal era verificar la hipótesis de partida: *demostrar que el traductor debe tener una formación interdisciplinaria para traducir de forma adecuada y precisa un producto audiovisual de temática especializada*. Con el objetivo de comprobar la hipótesis, se establecieron asimismo dos objetivos específicos. El primero, sustentar la aceptación o el rechazo de la hipótesis mediante una investigación teórica. El segundo, analizar las técnicas de traducción empleadas al traducir el seminario web de temática médica.

Se considera que ambos objetivos específicos se han logrado llevar a cabo, pues, por una parte, se ha aportado una fundamentación teórica suficiente como para probar que la hipótesis era cierta: el traductor que traduzca un producto audiovisual de temática especializada debe contar con formación interdisciplinar. Por otra parte, se han analizado las técnicas de traducción utilizadas para traducir el *webinario*, dando cuenta de que, al tratarse de terminología muy especializada, se requieren varias técnicas de traducción.

Sería posible aplicar la presente investigación a un proyecto mayor en el que se analicen una serie de productos audiovisuales y su terminología. Se considera que es una línea de investigación útil que puede aportar grandes avances al estudio y la concepción de la traducción interdisciplinar como disciplina independiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MORENO, M^a. C. Y RODRÍGUEZ-TAPIA, S. (2015). La situación de la traducción agroalimentaria en la investigación y la formación de España. *Skopos. Revista internacional de traducción e interpretación*, 6, 135-154. ISSN: 2255-3703.
- ÁVILA-CABRERA, J. J., COSTAL, T. Y TALAVÁN, N. (2016). *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Editorial UOC.
- HOLMES, J. S. (1988). Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies. En Ávila-Cabrera, Costal y Talaván (2016). *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Editorial UOC.
- MAYORAL, R. (2003). Procedimientos que persiguen la reducción o la expansión del texto en la traducción audiovisual. *SENDEBAR: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 14, 107-126. ISSN: 1130-5509.
- HURTADO, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Ediciones Cátedra.
- MOLINA, L. (1998). El tratamiento de los elementos culturales en las traducciones al árabe de «Cien años de soledad». En Hurtado (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Ediciones Cátedra.

- MOLINA, L. (2001). Análisis descriptivo de la traducción de culturemas árabe-español. En Hurtado (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Ediciones Cátedra.
- MOLINA, Y HURTADO, A. (2001). Translation techniques revised. En Hurtado (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Ediciones Cátedra.
- MARTÍ, J. L. (2006). Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación. En Villalba (2015), *La medicina en televisión: implicaciones para la traducción. El caso del doblaje de series sobre médicos. SENDEBAR: Revista de Traducción e Interpretación*, 26, 9-36. ISSN-e: 340-2415.
- MONTALT, V. Y SHUTTELWORTH, M. (2012). Research in Translation and Knowledge Mediation in Medical and Healthcare Settings. En Muñoz (2016), *La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios. Hermēneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 18, 235-267. ISSN: 1139-7489.
- ANDERSON, R. C. (1983). The architecture of cognition. En Hurtado (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Ediciones Cátedra.
- BARTOLL, E. (2015). *Introducción a la traducción audiovisual*. Editorial UOC.
- FÉLIX, H. Y ORTEGA, E. (1998). Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario. En Muñoz (2016), *La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios. Hermēneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 18, 235-267. ISSN: 1139-7489.
- GARCÍA, A. I. Y VARELA, M. J. (2009). Propuesta de una unidad didáctica de traducción biosanitaria alemán-español. En Muñoz (2016), *La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios. Hermēneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 18, 235-267. ISSN: 1139-7489.
- GOUADEC, D. (2007). Translation as a profession. En Muñoz (2016), *La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios. Hermēneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 18, 235-267. ISSN: 1139-7489.

- JAKOBSON, R. (1959). On linguistic aspects of translation. En Ávila-Cabrera, Costal y Talaván (2016), *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Editorial UOC.
- MUÑOZ, A. (2016). La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios. *Hermēneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 18, 235-267. ISSN: 1139-7489.
- FISCHBACH, H. (1998). Translation and medicine. En Muñoz (2014), *El perfil del traductor médico: análisis y descripción de competencias específicas para su formación*. [Tesis Doctoral].
<http://hdl.handle.net/10803/321365>.
- DELISLE, J. (2003). La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico, multimedia y multilingüe. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 8(14), 221-235. ISSN: 0123-3432.
- MERRIAM-WEBSTER. (2020). Webinar. *Dictionary*. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/webinar>
- YOUTUBE (2016). Rheumatoid Arthritis Pathophysiology (signs and symptoms), en Youtube, primer acceso: 13 de febrero de 2020, en <https://www.youtube.com/watch?v=ld8PhyAHov8>.

LA SOCIOLOGÍA Y LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS POLÍTICOS EN CHINA

LIU GUANGLU

*Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang, China/Universidad de Salamanca,
España*

RESUMEN

El giro sociológico de la traducción, consolidado a partir de la década de los noventa del siglo XX, pone el foco sobre la acción de los traductores y el proceso de negociación entre los distintos participantes que tienen un papel activo en la traducción. Este enfoque sociológico se nutre sobre todo de la Teoría de la Práctica de Pierre Bourdieu, la Teoría del Actor-Red (*actor-network theory* o ANT) de Bruno Latour y Michel Callon y la Teoría de los Sistemas Sociales de Niklas Luhmann. Wolf (2007, p. 13) establece tres niveles metodológicos en esta aproximación sociológica a la traducción: la sociología de los agentes, la sociología del proceso de la traducción y la sociología del producto cultural (que abarca la acción en sí, los actores involucrados y los resultados del acto traductor). Los textos políticos, como una categoría importante en la vida social, están dotados de una naturaleza intrínsecamente sociológica, dado que sus agentes, los propios textos y las funciones que cumplen emanan de la sociedad y sirven a la misma. Por lo tanto, la producción, la difusión y la aceptación de los textos políticos traducidos se puede analizar como un acto sociológico. Partiendo de la división metodológica de Wolf, el presente artículo realiza una aproximación a la sociología de la traducción de textos políticos en China. Así, comenzaremos analizando los agentes que se ocupan de la traducción de textos políticos en China: las editoriales, los traductores y las instituciones gubernamentales. Luego pondremos el foco sobre la sociología del proceso de la traducción. Puesto que la traducción puede considerarse un sistema productor de discurso, analizaremos el proceso de integración del discurso original en la cultura meta. En este sentido, nos parece pertinente hacer una investigación sobre tres aspectos fundamentales: primero, los tipos de textos que se traducen; segundo, las normas adoptadas en este proceso; tercero, las relaciones de poder que condicionan la traducción de textos políticos, como el poder político, económico, cultural y simbólico. Finalmente, nos parece indispensable centrarnos en las funciones que asumen los textos como productos culturales involucrados en la construcción de identidades e imágenes.

PALABRAS CLAVE

Sociología, Traducción de textos políticos, Agente, Producto cultural.

1. EL CONTEXTO SOCIOLÓGICO

La sociología, por definición, es una disciplina que se centra en la sociedad y los participantes de la misma. Sus objetos de investigación se dividen en tres categorías: antes que nada, la humanidad y las relaciones humanas; a continuación, lo inventado por la humanidad, por ejemplo, la cultura, el sistema, etc.; por último, sus relaciones con lo originalmente existente en el mundo, como el medio ambiente.

En lo que concierne a la sociedad, Bourdieu entiende la sociedad como un espacio jerárquico y diferenciado en el que las relaciones de poder tan profundamente arraigadas en las prácticas cotidianas que se reproducen de forma casi inconsciente (Buzelin, 2013, p. 187). Los participantes son los sujetos de las prácticas: por un lado, pueden ser autores de la acción; por otro, en ocasiones, son los objetos afectados por ella. Como tal, se aclara la relación activa y pasiva entre los agentes y la sociedad. Marx (Marx & Engels, 1970) explica la naturaleza sociológica de la humanidad: la esencia humana, en su opinión, no ha de verse como algo abstracto inherente a cada individuo; emana, en realidad, del conjunto de las relaciones sociales. Por consiguiente, existiría un vínculo estrecho entre la humanidad y la sociedad.

Más concretamente, la sociología pone el foco sobre las relaciones y las instituciones sociales humanas. Abarcando un terreno amplio, la investigación sociológica se ocupa de fenómenos a distintos niveles: desde los individuos que conforman la sociedad o la sociedad en la que convivimos, hasta las naciones y las razas, llegando finalmente a estudiar todo el globo. En todo caso, la sociología está inmersa en nuestra vida, y se refleja en multitud de aspectos, desde los problemas personales hasta los eventos globales. Por consiguiente, merece la pena servirnos de esta disciplina.

Tres teorías fundamentales en la sociología en la actualidad son la Teoría de la Práctica, la Teoría del Actor-Red y la Teoría de los Sistemas Sociales, que estudia y explica la sociedad desde distintas perspectivas. A continuación, analizaremos tres conceptos clave en la teoría de Bourdieu: el campo, el *habitus* y el capital.

1.1. EL CAMPO

El campo se define como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 64). En su opinión, la sociedad está compuesta por los subcampos, como el campo político, el campo económico, el campo traductológico. A pesar de ser una noción relativamente independiente, los campos se interaccionan a causa de la divergencia en la posición. En nuestro caso de la traducción de textos políticos, participan en este proceso los campos político, traductológico, cultural, entre ellos, el campo político ocupa indudablemente la posición dominante.

1.2. EL HABITUS

Los *habitus* son “sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Valero Garcés & Gauthier Blasi, 2010). La alusión a una “estructura estructurada” se refiere a que el *habitus* no es un elemento innato, sino que se adquiere a través de la acumulación de experiencias, es decir, en el proceso de la socialización. Cabe destacar que el *habitus* no es inmutable, sino que presenta variabilidad por la influencia de elementos individuales y exteriores. Por otra parte, el *habitus* funciona como estructura estructurante, así que se ve influenciado de alguna manera por agentes de diversos campos. Existen dos categorías de *habitus*, que son el *habitus* primario adquirido en las primeras experiencias y el *habitus* secundario acumulado en la vida adulta (*ibid*). En el caso de la traducción de los textos políticos en China, los agentes (el autor, el traductor, la editorial y las agencias) de la traducción institucional adquieren un *habitus* primario en la etapa de la educación, mientras que el *habitus* secundario se consolida en el empleo.

1.3. EL CAPITAL

Bourdieu clasifica los recursos de los agentes en cuatro tipos de capitales: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico. El capital económico se refiere a la posesión de materiales, el capital cultural se vincula estrechamente con la obtención de conocimientos, el capital social se refiere a las relaciones sociales (por ejemplo, la familia, la amistad, la relación pedagógica entre el docente y el estudiante, la relación médico-paciente, etc., que cubre los vínculos de las combinaciones en cada escena social) y, por último, el capital simbólico se refiere a la fama o al honor. Los cuatro tipos de capital de Bourdieu se materializan en resultados de dos naturalezas distintas: abstractos y concretos. El capital económico pertenece a ambas categorías según las ocasiones: el dinero obtenido es la modalidad más obvia, pero los derechos de propiedad intelectual también pueden considerarse una forma abstracta de capital económico. Sucede lo mismo con los demás tipos de capital. El capital cultural se manifiesta en formas materiales y virtuales. Encontramos ejemplos de esta categoría en los libros, las fotos y los conocimientos. En cuanto al capital social, las instituciones y los museos son tangibles, mientras que las relaciones que en ellos se establecen son intangibles. En lo que respecta al capital simbólico, en la mayoría de los casos es intangible y se mide por el éxito o los logros conseguidos. Otras veces, el capital simbólico se muestra de una manera tangible, como por medio de un diploma o un premio. Nos parece indispensable indicar que el capital se caracteriza por una tendencia a la transformación; dicho de otro modo, la obtención de un capital se convierte en otro tipo en determinadas circunstancias y en función de distintos propósitos. Mediante este esquema de distribución de los capitales es posible revelar los mecanismos que operan en el funcionamiento de la traducción de textos políticos en China: la institución oficial, que cuenta con capital económico, cultural y social, tiene como propósito la obtención de capital político y simbólico mediante la difusión y aceptación de los textos. Como resultado, junto con ese capital político y simbólico, gana también más capital económico y social, aunque ello no es en sí mismo un objetivo principal.

1.4. LA TRADUCCIÓN BAJO LA TEORÍA BOURDIEUSIANA

Bourdieu plantea una fórmula con el fin de explicar la actuación de los agentes, [(capital)(*habitus*)]+campo=práctica. De acuerdo con esta fórmula, dividimos la acción de los agentes en dos etapas: antes de la participación en la traducción de textos políticos en China, y después de ello. Antes de la participación, los agentes cuentan, por un lado, con varios tipos de capital primitivo, concretamente, con capital cultural, lingüístico, social y simbólico y, por otro, con un *habitus* elemental. Los agentes obtienen capital lingüístico y cultural en forma de diploma y de títulos en su etapa de educación y formación. El capital social lo consiguen en actividades sociales, por ejemplo, en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral, donde también desarrollan la habilidad de comunicación interpersonal y el espíritu de trabajo en grupo. Gracias a la acumulación de capital cultural y capital social, algunos de los agentes obtienen también capital simbólico dentro de su ámbito. Con su capital inicial, los agentes toman parte en prácticas sociales. En cuanto al *habitus*, los agentes conforman su *habitus* primario y secundario mediante acumulación durante su etapa de educación en el seno de la familia y en la etapa escolar y durante un proceso de socialización. Tras la entrada en la institución, reciben una formación profesional y desarrollan un *habitus* más singular. Los capitales primitivos se transforman en competencias específicas para dar lugar a un capital cultural más profesional, un capital social más amplio y un capital simbólico más prestigioso. Como resultado, se adquiere una posición oficial dentro del ámbito de la traducción y publicación de textos políticos. Al mismo tiempo, la repercusión que esta actividad tiene entre el público lleva a la acumulación de capital económico por la vía de la compraventa, así como de capital simbólico, gracias a la publicación y la difusión de las obras en distintos canales.

De acuerdo con los postulados de teorías de corte sociológico, el modelo que sigue la traducción institucional en China se puede dividir en estas fases: con vistas a la difusión ideológica en el campo político y cultural, las instituciones, valiéndose de la posición que ocupan en el campo político y social, colaboran con determinadas editoriales. El éxito depende de la ideología política adoptada (capital político), la calidad de textos

traducidos (capital lingüístico), el prestigio de la institución y del país (capital simbólico), así como de la política de publicación y difusión que aplica la editorial (capital social).

2. LA SOCIOLOGÍA Y LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS POLÍTICOS EN CHINA

En el año 1972, Holmes planteó en su trabajo “Nombre y Naturaleza de los Estudios de Traducción” un nuevo terreno perteneciente, al mismo tiempo, a la traducción y a la sociología, la sociología de la traducción. En los años noventa del siglo XX, comienza a desarrollarse la sociología de la traducción, que experimentará un gran desarrollo con la llegada del siglo XXI. La traducción está dotada de naturaleza sociológica porque esta actividad refleja y da forma a las interacciones sociales (Buzelin, 2013, p. 187). El carácter social de la traducción se refleja en tres aspectos: los agentes, el proceso y el producto. En primer lugar, lo que constituye la esencia de los agentes no es su categoría biológica, sino las relaciones sociales en las que participan. A la par que promueven el progreso de la sociedad, están restringidos por dichas relaciones sociales. En segundo lugar, las interacciones que se producen durante el proceso de la traducción necesitan de la cooperación de distintos sectores. En este proceso, se difunden los valores y el pensamiento de unas sociedades a otras. En tercer lugar, el texto traducido es en sí mismo un producto social, que lleva las connotaciones de la cultura original a la de destino. Por las conexiones interdisciplinarias entre la traducción y la sociología, los estudiosos hablan ya de un “giro social” de la traducción. En nuestro trabajo, esta aproximación sociológica a la traducción de los textos políticos en China se realiza en tres niveles metodológicos: la sociología de los agentes, la sociología del proceso de la traducción y la sociología del producto cultural (Wolf, 2007, p. 13).

2.1. LA SOCIOLOGÍA DE LOS AGENTES

2.1.1. El traductor (las instituciones gubernamentales)

El enfoque sociológico de la traducción nos permite analizar la traducción desde la perspectiva de una realidad social y de la ideología cultural. En este proceso, diversos elementos como son el estatus

(Álvarez & Vidal, 1996, p. 6), la autoridad (Unión Europea, 2012) y el *habitus* (Simeoni, 1998) limitan la acción del traductor.

Estatus

Desde una perspectiva colectiva, el estatus se refiere a las diversas señales que clasifican a un grupo social o profesión con respecto a los demás (Unión Europea, 2012, p. 12). En esta parte, nos centraremos en el estatus colectivo. El estatus del traductor de los textos políticos no puede establecerse en términos de superioridad o inferioridad. Según la Escuela de la Manipulación, la ideología ejerce su influencia sobre la traducción. En este sentido, se destaca la influencia del pensamiento o la escritura del traductor, hasta el punto de que se afirma que incluso el aire que lo rodea está manipulado por cierto poder (ideología) (Bassnett & Lefevere, 1998, p. 75). En la teoría bourdieusiana, esta manipulación se entiende como el resultado del desequilibrio de los capitales económico, social y simbólico. Sin embargo, en el caso de China, la coincidencia de la ideología entre el mecenas y el traductor redundaba en la consistencia de los intereses perseguidos por ambas posiciones. Como resultado, lo que destaca en esta relación es que las partes comparten el reparto y la reconstrucción de todo tipo de capitales. En el campo sociológico, los agentes luchan por mantener o cambiar las relaciones de poder a base de su *habitus* y los diversos tipos de capital que poseen (Wolf, 2010, p. 339). Los capitales de los mecenas y las editoriales se trasladan a los traductores en el campo traductológico, político y editorial, por lo que cambia la relación de poder inicial y se recuperan las posibles carencias que pudieran tener en sus capitales primitivos los traductores. Las palabras clave en esta nueva relación son la interacción y la colaboración, más que la manipulación. Chesterman (2009) argumenta que la sociología del traductor debería abordar entre sus temas el estatus de (diferentes tipos de) traductores de diferentes culturas. En la traducción institucional en China, la red en la que se imbrica la traducción está compuesta por traductores chinos y revisores extranjeros. Los expertos chinos ocupan un papel principal y los revisores extranjeros, un rol secundario. Esto se debe a la posición que ocupan los primeros en el campo político; dicho de otro modo, destaca “la orientación al idioma de origen de las normas de interés nacional” (Chen, 2020). Por otro

lado, se ha dado paso a una “coexistencia de distintos *habitus*” (Inghilleri, 2003) entre los traductores chinos y revisores extranjeros a base de la experiencia acumulada en gestionar las divergencias.

El estatus de los traductores se caracteriza por la duplicidad. Por una parte, actúan como servidores de otra autoridad (Sela-Sheffy, 2005, p. 3) y cumplen con las normas establecidas por la institución; por otra parte, son esas mismas personas quienes con su práctica determinan las normas de traducción. Por lo tanto, el estatus no puede concluirse simplemente en términos de servidumbre o de inferioridad. En este caso, el estatus se caracteriza por la duplicidad y la inestabilidad. En nuestro caso, los traductores oficiales establecen las normas adoptadas según los requisitos del campo político y diplomático. Asimismo, las modifican de acuerdo con las repercusiones y las satisfacciones de la institución en distintas etapas. En este proceso, se acumulan el capital cultural, social y simbólico.

Autoridad

La autoridad individual o colectiva puede ser directamente proporcional a la experiencia o longevidad (si un traductor o asociación ha existido durante mucho tiempo, presumiblemente han podido ganarse la confianza del mercado) y posiblemente también al tamaño de la institución (Unión Europea, 2012, p. 14). En el caso estudiado, la autoridad colectiva radica en la acumulación de capital simbólico que ha ido produciéndose desde la fundación de los institutos.

Existen tres fuentes de autoridad: la experiencia (se presume que implica capacidad de supervivencia en el mercado), la autorización estatal y las calificaciones académicas (*ibid*). Los dos institutos encargados de la traducción de documentos del Partido, del Estado y de los dirigentes en China son Ediciones en Lenguas Extranjeras⁵⁹⁵ y El Buró de Compilación y Traducción⁵⁹⁶. Estos órganos están autorizados

⁵⁹⁵ Fundada en 1952, pertenece a la Administración del Buró de Ediciones y Publicaciones en Lenguas Extranjeras de China.

⁵⁹⁶ Se fundó en 1961 como la Oficina de Traducción de Obras de Mao Zedong. En 2018, fue reformado como parte del Instituto del CC del PCCh.

oficialmente por la nación y cuentan con rica experiencia en la traducción de textos políticos. Por otra parte, hacen contribuciones en el campo académico: participan con regularidad en el Foro de la Traducción e Investigación de los textos políticos y en otros congresos relacionados, y publican artículos con miras a que se asimile la experiencia adquirida. Gracias a la rica experiencia, la autorización estatal y las calificaciones académicas, las dos instituciones refuerzan su capital simbólico, fortaleciendo su posición en el campo traductológico y académico.

Habitus

En cuanto al análisis de los traductores, nos parece necesario hablar sobre su *habitus*. Al ser la traducción una forma de escritura, podríamos decir, bajo esta premisa, que convertirse en traductor es una cuestión de refinar un *habitus* social a fin de convertirlo en un *habitus* especial, lo que requiere la condición de que el campo de la traducción se interprete como un campo especializado (Simeoni, 1998). Los traductores institucionales adquieren un *habitus* especial (profesional) tras la formación sistemática y restrictiva en la institución. Como el *habitus* tiene la capacidad de definir nuestras percepciones y actuaciones (Valero Garcés & Gauthier Blasi, 2010, p. 109), en la práctica de la traducción los traductores adoptan frente a él un papel activo. Al mismo tiempo, la limitación de las normas que pesan sobre los traductores los coloca asimismo en un papel pasivo. Por consiguiente, se procura mantener la balanza entre el *habitus* y las normas en la práctica de la traducción.

2.1.2. Las editoriales

En cuanto a los agentes, cabe mencionar la función de las editoriales. Como "productor del significado y el valor de la obra, cuanto mayor sea el grado de reconocimiento, mejor será la capacidad de ayudar al producto a obtener reconocimiento" (Bourdieu, 1993, p. 76-77). Este reconocimiento en buena medida depende de la posición de la editorial en el campo de la producción cultural. Es decir, el capital simbólico de la editorial se corresponde con el del producto, por efecto de las "marcas". El Buró tiene su propia editorial: Editorial Central de Compilación

y Traducción, unidad subordinada directamente al Instituto del CC del PCCh para el Estudio de la Historia y Literatura del Partido de China. Junto con Ediciones en Lenguas Extranjeras, la Editorial Central de Compilación y Traducción difunde la voz china a todo el mundo. La autorización oficial, varias décadas de historia y el prestigio en el ámbito académico han conseguido consolidar su base y posición en el ámbito de la publicación. La editorial no retiene la autoridad única para seleccionar los temas de las obras que van a traducirse, por lo que no se dan enfrentamientos entre la editorial y los propios traductores. En comparación, las dos partes han formado una relación de cooperación y han abierto un nuevo paradigma. Poco a poco, se ha formado un sistema circular entre los agentes de la traducción de los textos políticos de China, lo que es propicio para el mantenimiento de la relación que tienen dichos agentes y de la estabilidad del sistema.

2.2. LA SOCIOLOGÍA DEL PROCESO DE LA TRADUCCIÓN

2.2.1. Tipos de textos que se traducen

El Comité de Compilación y Traducción aplica un criterio para categorizar los distintos tipos de documentos políticos en China, que son: los documentos del Partido, los documentos del gobierno, los documentos de la Asamblea Popular Nacional, los documentos del Consejo Consultivo Político del Pueblo Chino y las obras de los dirigentes⁵⁹⁷. Los documentos plasman las principales políticas y conceptos del Partido y del Gobierno, y muestran la teoría única del camino socialista con características chinas. Fundamentándose en las condiciones de China, la traducción debe mostrar las características chinas y conectarse a la vez con los sistemas de discurso y las expresiones de los sistemas extranjeros, lo que constituye un desafío para todos los agentes involucrados en la traducción.

597 <http://www.theorychina.org/>. Consultado el 5 de enero de 2021.

2.2.2. Normas adoptadas

Huang (2004) propone “tres principios de acercamiento” a la traducción de textos políticos. Según este autor, la traducción debe estar cerca de la realidad del desarrollo de China, de las necesidades de los extranjeros interesados por China y de los hábitos de pensamiento de la audiencia extranjera. Para cumplir con esos tres principios, los traductores deben, por un lado, considerar en profundidad las diferencias culturales y esforzarse por cerrar la brecha cultural, y, por otro, familiarizarse con las lenguas y las costumbres extranjeras a fin de evitar caer en la trampa lingüística (*ibid*). Cuando se trata de textos del ámbito político, los traductores deben ampliar y profundizar su capital cultural no solo en el campo cultural y lingüístico, sino también en el político y diplomático.

Por otra parte, existe un vínculo estrecho entre las normas y el estatus. Sela-Sheffy (2005, p. 5) argumenta que la situación de los campos específicos donde operan los traductores es un elemento fundamental que determina su potencial estatus. Los traductores no siempre adoptan una posición secundaria o subordinada frente a la cultura original en la traducción. Las normas adoptadas se corresponden con el poder relativo de la comunidad.

2.2.3. La relación de poder en la traducción

Como cada proyecto/proceso de traducción puede ser una oportunidad para reafirmar o subvertir las relaciones de poder entre los actores y sus colaboradores potenciales (Buzelin, 2013), en este apartado, nos centraremos en cómo evolucionan las relaciones de poder en el proceso de la traducción en sus diferentes etapas. Entre los agentes de diferentes posiciones, existen asimetrías que condicionan la relación de poder en términos políticos, culturales y sociales.

En primer lugar, abordaremos la relación entre el texto original y el texto traducido. La asimetría de los poderes estatales redundará en la gestión de las divergencias entre culturas y lenguas. Los textos traducidos de los países más desarrollados parten de una posición dominante. Este desequilibrio se entiende como una hegemonía de la cultura y el lenguaje. En nuestro caso, los traductores se esfuerzan por equilibrar la balanza en

cuanto a la posición de los países, con el fin de evitar una excesiva distancia entre el texto original y el texto traducido.

En segundo lugar, nos detendremos en la relación entre el texto original y el traductor. Como el texto original tiene poder por naturaleza, su importancia y significado influyen en cómo puede ser traducido. En este sentido, el traductor se encuentra subordinado al texto original. No obstante, hace falta indicar que la traducción también tiene poder, algo que se pone de manifiesto en decisiones que implican negociación, una selección consciente de elementos y estrategias de recreación en la lengua meta (Bielsa & Bassnett, 2009, p. 7). En la traducción de textos institucionales de China, los dos poderes se equilibran, así que procura una igualdad entre el texto original y el traductor. El capital simbólico del texto original sienta las bases de la traducción y la autoridad del instituto también incrementa la credibilidad que los lectores otorgan a la calidad de traducción y del texto original.

En tercer lugar, analizaremos la relación entre el traductor y el texto traducido. El traductor es el sujeto que realiza la actividad traductológica y el texto traducido es el producto resultante. El traductor tiene el derecho de determinar las estrategias de traducción que adopta. En este caso, destaca “la orientación al idioma de origen de las normas de interés nacional” (Chen, 2020). La calidad del producto traducido lleva al traductor a obtener capital económico y simbólico.

Por último, nos centraremos en la relación entre el traductor y la editorial. Como el texto original cuenta con capital político, cultural y lingüístico, la editorial suele mostrar inclinación a aquellos traductores que aportan capitales de fama y reconocimiento internacional. En el caso de la traducción institucional en China, la relación entre el traductor y la editorial se expresa más explícitamente por medio del término “colegas” en vez de colaboradores, porque ambas partes pertenecen al mismo grupo y participan en distintas etapas del proceso de la traducción.

Desde una perspectiva macrológica, la traducción refleja las relaciones de poder entre el sistema original y el sistema meta. Como la traducción siempre implica un equilibrio inestable entre el poder que una cultura puede ejercer sobre otra (Álvarez & Vidal, 1996, p. 4), un sistema puede

ceder a la presión de los sistemas vecinos, o por el contrario, un sistema podría intentar anexionar elementos de sistemas vecinos (Robyns, 1992, p. 219). Como la cultura china ocupa una posición relativamente subordinada en el orden cultural global, cuenta con menores oportunidades de ser traducida y publicada en otras culturas que ocupan posiciones dominantes. Ante esta situación de desequilibrio, China adopta la traducción institucional como estrategia positiva para la difusión de la cultura. En este proceso, la ideología política juega un rol primario en la selección, traducción y difusión de los textos traducidos. Como resultado, los textos traducidos se han convertido en parte de las estrategias del sistema (Robyns, 1992, p. 220).

2.3. LA SOCIOLOGÍA DEL PRODUCTO CULTURAL

En el ámbito de la traducción de textos políticos en China, las instituciones oficiales intentan “fomentar la traducción de idiomas distintos del inglés y, en última instancia, en la promoción de la diversidad lingüística y cultural (Sapiro, 2008)”. La obra de Xi Jinping *Gobernación y Administración de China* ha sido traducida a ocho idiomas: inglés, francés, ruso, alemán, japonés, portugués, árabe y español. Los ocho idiomas satisfacen las necesidades de una gran parte de la población mundial. El proyecto “Palabras clave de China - Ventana multilingüe para conocer la concepción del núcleo de gobierno de los dirigentes chinos” se realiza en línea en quince lenguas extranjeras⁵⁹⁸. Heilbron (1999) considera la traducción como parte de un sistema mundial donde se da la dinámica entre centro y periferia y en el que la centralidad es una variable que se traduce en el número de libros traducidos. Según este autor, las lenguas se pueden categorizar en cuatro grupos en función de su influencia, la popularidad y el número de hablantes: hipercentrales, centrales, semi-periféricas y periféricas. En este artículo, aplicamos esta clasificación de idiomas al contexto de la traducción y difusión de textos políticos en China. Basándonos en el orden de los idiomas en la portada de la página web “Conociendo China a través de palabras clave”, predominan el chino, seguido por el inglés, el francés, el ruso, el japonés, el español, el

⁵⁹⁸ <http://spanish.china.org.cn>. Consultado el 5 de enero de 2021.

árabe, el alemán y el coreano. Las lenguas semiperiféricas son el portugués, el turco, el indonesio, el kazajo, el vietnamita y el italiano. El resto de los idiomas son periféricos por el momento en este sistema sinocéntrico. Las lenguas traducidas son un resultado de una evaluación que tiene en cuenta cuestiones geográficas, las relaciones diplomáticas, la influencia lingüística y las políticas estatales. Con el planteamiento de la Iniciativa de la Franja y la Ruta y la iniciativa de la estructuración de una Comunidad de Destino de la Humanidad, los textos políticos de China desempeñan un papel determinante como producto cultural en la construcción de identidades e imágenes.

La traducción se ha definido como un medio de autodefinición a partir del conocimiento del Otro y como un medio de acercamiento mediante el conocimiento del Otro (Robyns, 1992, p. 217). En la traducción de los textos políticos chinos se procura, por iniciativa propia, reconstruir la identidad de China y las imágenes existentes sobre el país, ofreciendo un canal para conocer la China verdadera. La imagen de un país se corresponde, en parte, con la que proyectan las noticias internacionales o la mostrada en las noticias de otros países. Li (2006, p. 30-32) sostiene que la imagen de una nación está compuesta por tres dimensiones: la imagen en los propios ojos; la imagen en los ojos ajenos y la imagen distorsionada. La imagen en los propios ojos se refiere a una autoimagen interna, en la que se percibe que la búsqueda subjetiva del país no ha sido reconocida por otros países. La imagen en los ojos ajenos se refiere a la imagen externa moldeada y reconocida por otros países. Por último, la imagen distorsionada demuestra la distancia entre la imagen del país y la imagen en los ojos ajenos, por lo que puede calificarse de imagen intermedia.

La traducción crea una imagen del original, especialmente para aquellos que no tienen acceso a la realidad de ese original. Sin duda, esta imagen puede ser muy diferente, ya que el traductor puede distorsionar y manipular la realidad (Álvarez & Vidal, 1996, p. 5). En China, la conformidad de los traductores con la ideología estatal elimina la probabilidad de semejante caso. Estos mantienen la fidelidad al texto original al máximo exponente, para mostrar un país rico, poderoso, democrático, civilizado y armonioso.

3. CONCLUSIÓN

En este artículo, hemos analizado la sociología y la traducción de textos políticos en China en tres niveles: la sociología de los agentes, la sociología del proceso de la traducción y la sociología del producto cultural. Tras el análisis, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Los agentes de la traducción de textos políticos en China se caracterizan, en cuanto al estatus, por la igualdad y la duplicidad, debido a una coincidencia en la ideología política y la superposición de identidades. En la colaboración entre los traductores chinos y los revisores extranjeros, se ha generado una “coexistencia de distintos *habitus*” (Inghilleri, 2003). Conjuntamente, cuentan con una autoridad colectiva que proviene de una rica experiencia, de la autorización estatal y de sus cualificaciones en términos académicos.

En el proceso de la traducción, los factores mantienen estrechos vínculos entre sí. El capital simbólico de las editoriales ayuda a los textos traducidos a obtener mayor reconocimiento. A la inversa, la calidad de la traducción incrementa la credibilidad de las editoriales.

Bajo el principio rector de los “tres acercamientos”, la traducción política mantiene la estabilidad en las relaciones de poder entre los actores y los textos, lo que a su vez resulta propicio para fortalecer la capacidad del país de intervenir en la comunicación internacional y para amplificar la voz de China en el escenario mundial. En la construcción del sistema internacional del discurso, y con el objetivo de estructurar un nuevo tipo de relaciones internacionales, hace falta profundizar en la cooperación con los países de lenguas “hipercentrales, centrales y semiperiféricas” y esforzarse también por desarrollar relaciones de cooperación con países de idiomas “periféricos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, R., & VIDAL, M. C. A. (eds.). (1996). *Translation, power, subversion*. Multilingual Matters Ltd.
- BASSNETT, S. & LEFEVERE, A. (1998). *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Multilingual Matters Ltd.

- BIELSA, E. & BASSNETT, S. (2009). *Translation in Global News*. Routledge.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Columbia University Press.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- BUZELIN, H. (2013). Sociology and translation studies. En C. Millán & F. Bartrina (eds.), *The Routledge Handbook of Translation* (pp. 186-200). Routledge.
- 陈, 勇. (2020). 中央文献翻译的国家利益规范. *天津外国语大学学报* 27(06), 91-101. (CHEN, Y. (2020). Sobre las normas de interés nacional para la traducción de documentos CPC. *Revista de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin*, 27(06), 91-101.)
- CHESTERMAN, A. (2009). The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes*, 42, 13-22.
- HEILBRON, J. (1999). Toward a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System. *European Journal of Social Theory*, 2(4), 429-444.
- 黄, 友义. (2004). 坚持“外宣三贴近”原则, 处理好外宣翻译中的难点问题. *中国翻译* 25(6), 29-30. (HUANG, Y.Y. (2004). La insistencia del principio de tres acercamientos para tratar con los problemas en la traducción política. *Chinese Translators Journal*, 25(6), 29-30.)
- INGHILLERI, M. (2003). Habitus, Field and Discourse. Interpreting as a Socially Situated Activity. *Target*, 15(2), 243-268.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1970). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Grijalbo.
- 李, 正国. (2006). *国家形象构建*. 中国传媒大学出版社. (LI, Z.G. (2006). *La construcción de imagen nacional*. Editorial de la Universidad de Comunicación de China.)

- ROBYNS, C. (1992). Towards a Sociosemiotics of Translation. *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte. Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes*, 16, 211–226.
- SAPIRO, G. (ed.) (2008) *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. CNRS Éditions.
- SELA-SHEFFY, R. (2005). How to be a (recognized) translator. Rethinking habitus, norms, and the field of translation. *Target*, 17(1), 1–26.
- SIMEONI, D. (1998). The pivotal status of the translator's habitus. *Target*, 10(1), 1–39.
- UNIÓN EUROPEA. (2012). *The status of the translation profession in the European Union*. Recuperado de <https://op.europa.eu>
- VALERO GARCÍA, C. & GAUTHIER BLASI, L. (2010). Bourdieu y la traducción e interpretación en los servicios públicos. Hacia una teoría social. *MonTI*, 2, 97–117.
- WOLF, M. (2007). Introduction: The emergence of a sociology of translation. En M. WOLF & A. FUKARI (eds.), *Constructing a Sociology of Translation* (pp. 1–38). John Benjamins Publishing Company.
- WOLF, M. (2010). Sociology of translation. En Y. Gambier & L. van Doorslaer (eds), *Handbook of Translation Studies. Volume 1*. (pp. 337–343). John Benjamins Publishing Company.

TRADUÇÃO AUTOMÁTICA HUMANIZADA E POSSIBILIDADES FORMATIVAS PELO GOOGLE TRADUTOR

DRA. SILVIA HELENA BENCHIMOL BARROS
Universidade Federal do Pará-Br.

RESUMO

Constata-se na atualidade da academia, o uso frequente de recursos automáticos de tradução por parte de alunos de diferentes áreas. Decorrem deste uso, produtos textuais de níveis elásticos de qualidade, que variam com o gênero, escopo, tipologia textual e estilo discursivo do texto fonte. Nas licenciaturas em línguas estrangeiras, a partir da ótica docente, identifica-se uma postura excessivamente repressiva com relação à utilização da tradução automática em trabalhos acadêmicos, por razões éticas sustentáveis, mas frágeis, se ponderadas as potencialidades pedagógicas e de reflexão crítica que a ferramenta pode suscitar sobre questões relativas ao uso da linguagem e dos discursos. Este artigo problematiza o uso da tradução automática como recurso pedagógico e analisa a humanização-didatização da ferramenta Google Tradutor. O corpus constitui-se de excertos de diferentes gêneros traduzidos pelo GT seguidos de considerações sobre práticas de pós-edição, mobilizando a competência bilíngue e consciência linguística.

PALAVRAS-CHAVE:

Tradução automática. competência bilíngue. consciência linguística. pós-edição

INTRODUÇÃO

A reputação do Google Tradutor (GT) transita profusamente sob perspectivas vacilantes, em cenários díspares e por usuários de interesses diversos. Ora ele insurge como ferramenta econômica, prática, veloz e providencial para aqueles que necessitam produzir ou compreender textos em outras línguas para os mais distintos fins, ora ele desponta como um recurso pernicioso que pode mascarar o real estágio do desenvolvimento de competências discentes quando utilizado nos cursos de formação – licenciaturas em línguas estrangeiras – e até mesmo por tradutores menos experientes ou com habilidades limitadas. Entre os extremos que oscilam entre entusiasmada aprovação e absoluta reprovação de suas propriedades há um espaço fértil para observações, argumentos e considerações sobre as implicações da bipolaridade funcional da ferramenta.

É importante ressaltar que nossa ambiência investigativa não são os cursos de formação de tradutores, ao que se aplicariam reflexões de outra ordem, mas os cursos de licenciatura em língua inglesa, nos quais se observa a utilização dos recurso de tradução automática (TA) do GT nas atividades que evocam tanto a produção de textos em língua estrangeira ($L_1 \rightarrow L_2$), quanto a recepção e apropriação de conteúdos em língua inglesa, em leituras que se apresentem muito desafiadores ($L_2 \rightarrow L_1$), especialmente nos primeiros períodos do curso.

Não é propósito deste artigo discorrer sobre a inegável popularidade ou realizar delongada retrospectiva sobre o vertiginoso crescimento da ferramenta durante as últimas décadas. O site Techtudo afirma que “o Brasil é o país que mais utiliza o serviço do tradutor online” e que em dimensões globais “mais de 500 milhões de pessoas usam o Google Tradutor”, e acrescenta que, “Os idiomas mais comuns, além do inglês, são espanhol, árabe, russo, português e indonésio⁵⁹⁹”.

O que estaria na sustentação do uso extensivo deste recurso pela população brasileira? Algumas hipóteses poderiam ser levantadas com relativa assertividade, nomeadamente a comodidade, a facilidade de uso, a

⁵⁹⁹ <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/04/google-translate-faz-10-anos-brasil-e-o-pais-que-mais-usa-o-tradutor-online.html>

agilidade, o custo baixo, a popularidade, o acesso restrito ao aprendizado de línguas estrangeiras por parte considerável da população as quais são de fato, e entre outros, argumentos convincentes que constroem estas justificativas. Afirma o *Blog* oficial do Google sobre as notícias relativas às tecnologias tradutórias.

Em um dia traduzimos aproximadamente a quantidade de texto que seria possível encontrar em um milhão de livros. Em outras palavras, o que todos os tradutores humanos profissionais produziram em um ano, nosso sistema traduz em um único dia. Esta estimativa aponta para o fato de que a maior porção da tradução realizada em nível planetário, é hoje feita pelo Google tradutor.⁶⁰⁰

Este artigo pretende olhar essa utilização dentro da ambiência distinta dos cursos de licenciatura em língua inglesa (LI) – espaço onde são estimulados outros recursos de pesquisa, que envolvem racionalização, práticas construtivas e estejam sedimentados em teorias e, portanto, menos imediatistas. Em confrontação puramente reflexiva com os fatores genéricos de impulsão à utilização do GT já mencionados, podemos referir algumas condicionantes restritivas para sua utilização no âmbito da academia (cursos de licenciatura em LI), os quais se refletem na qualidade dos produtos tradutórios obtidos. Na fase de seleção e análise textual, que antecede o emprego da ferramenta, ressaltamos a importância de considerar-se o *gênero*, *escopo*, *tipologia textual* e *estilo discursivo* apresentados pelo texto fonte. Além destes, os níveis de *qualidade e proficiência* exigidos para a tradução ou interpretação são fatores que se colocam *à priori* da decisão sobre o uso da ferramenta e merecem a devida atenção.

Após inserido o texto (insumo) no GT, ressaltamos a ação da competência bilíngue (CB) e consciência linguística (CL) sobre o texto final.

⁶⁰⁰ Tradução da autora para o original em língua inglesa: In a given day we translate roughly as much text as you'd find in 1 million books. To put it another way: what all the professional human translators in the world produce in a year, our system translates in roughly a single day. By this estimate, most of the translation on the planet is now done by Google Translate. Obtido em: <https://translate.googleblog.com/2012/04/breaking-down-language-barriersix-years.html>

Isto posto, reiteramos que os propósitos deste artigo situam-se fora da esfera descritiva ou dos mapeamentos estatísticos generalísticos sobre acessibilidade e utilização da ferramenta Google Tradutor (GT), pois abordar ou questionar seu uso exacerbado e acríptico pela população em geral ou por estudantes de áreas não conectadas às da linguagem, sem os enquadres delimitadores necessários ao estudo, englobaria um universo não abarcável de considerações muito diversas e não relacionadas aos nossos objetivos formativos neste artigo. O que, efetivamente, impulsiona esta pesquisa é estabelecer as interfaces da interação humana com a produção automatizada da tradução e, a partir delas, perceber como algumas avaliações subvalorativas, superficiais e até mesmo ingênuas sobre os potenciais do GT podem ser repensadas sob uma perspectiva educativa e conciliadora alicerçada em observações, análises críticas e uso de práticas pós-edição textual, devidamente monitoradas e mediadas pelas CB e CL.

1. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA (TA), DESAFIOS E BREVE INCURSÃO TÉCNICA

As noções equivocadas sobre a pretensa eficácia plena e confiável das máquinas nas atividades de tradução não são recentes. Nirenburg (1987) reforça a constatação sobre a complexidade tanto da atividade interpretativa e tradutória em si, quanto da possibilidade de sua simulação em um sistema computacional.

É válido mencionar que a TA ocorre entre pares de línguas naturais e consiste no processo pelo qual o software de um computador transfere material linguístico de um idioma para outro, podendo ser baseado em regras, em estatística, e nas versões mais atualizadas, no hibridismo das regras e estatísticas de forma integrada. Sobre a trajetória evolutiva das traduções feitas por máquina, afirma Bick (2007 p.37).

A tradução por máquina tem vivenciado fases alternadas de entusiasmado fomento financeiro por parte do público e veemente rejeição à viabilidade do conceito, e neste percurso tem agregado uma variedade de diferentes paradigmas tecnológicos tais como o ingênuo método

palavra-por-palavra, sintaxe gerativa, redes neurais, inteligência artificial, memórias de tradução, probabilística e tradução baseada em corpus.⁶⁰¹

O processo de TA governado por regras incorpora uma variedade de princípios linguísticos associados a milhões de dicionários bilíngues para cada par de idiomas. São necessárias informações de natureza morfológica, semântica, lexical sob uma orquestração criteriosa de regras que garantiriam, então a transferência de um sistema linguístico para outro, isto é, de um idioma para outro, baseada em princípios de equivalência.

A fundamentação basilar destes programas de TA ou *Machine Translation* (MT) atreladas às gramáticas formais e concepções gerativistas chomskianas, sob o aporte dos estudos da inteligência artificial, justificam as características gerais e culturalmente assepticizadas de tais ferramentas. Os investimentos financeiros também são fatores determinantes da potencialidade, e popularidade dos programas de TA.

Entretanto, quando concebida a noção de língua como cultura e como expressão da visão de mundo das comunidades que a utilizam e, assimilada a perspectiva de que os enunciados discursivos estão irremediavelmente ligados aos contextos onde são produzidos (Foucault, 2013; Mangueneau, 2013), justifica-se o fato das ferramentas de TA, dentre as quais está o Google Tradutor motivarem polêmicas em relação ao seu uso na academia e causarem desconfortos aos estudiosos da linguagem.

2. A HUMANIZAÇÃO DA TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E AÇÃO DOCENTE NA MEDIAÇÃO DO USO.

A humanização referida neste estudo está relacionada ao estabelecimento de níveis de interferência humana nos processos envolvidos na dinâmica da TA, e neste estudo, especificamente, do Google Tradutor (GT). Ressalto que esta interferência se faz presente em todas as fases do

⁶⁰¹ Tradução da autora para o original em língua inglesa: Machine translation (MT) has seen alternating phases of enthusiastic public funding and vehement rejection of the feasibility of the concept, and on the way subscribed to a number of different technological paradigms such as the naïve word-for-word approach, generative syntax, neural networks, artificial intelligence, memory-based translation, probabilistic and corpus-based MT.

encadeamento da relação homem - máquina que se estende desde as etapas de concepção e elaboração da ferramenta de TA, por sua programação, engenharia, balizadores, descritores, a sua “lógica operatória e o modelo interacional em que se baseia” (Behar et.al, 2003), passando pela seleção de excertos a serem transcritos até culminar com o indispensável escrutínio do produto obtido.

Alcina (2008, p.82) apresenta visualmente a proposta de Hutchins e Somers (1992) para o processo de automatização da tradução, tomando como ponto de partida a tradução tradicional, totalmente humana até um nível plenamente automático e de alta qualidade, conforme demonstra a Figura 1. Observa-se que os dois processos – envolvimento humano e mecanização crescem em direções opostas e, em um *continuum*, são apresentadas as fases que conduzem à mecanização.

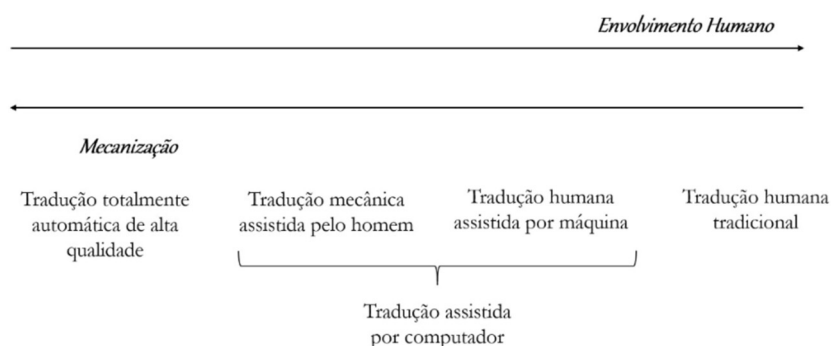


Figura 1. Escala de mensuração da automação da tradução ⁶⁰²
 Fonte: Alcina (2008, p.82) baseada em Hutchins e Somers (1992)

A partir do que é apresentado na Figura 1, propomos outra visualização, que representa o prosseguimento do movimento de mecanização, desta feita, em uma rota paralela à de humanização, a qual aborda a dinâmica de didatização, portanto, considerando etapas da ação humana sobre o produto tradutório, de forma analítico-experimental, conforme Figura 2, abaixo.

⁶⁰² Imagem traduzida pela autora



Figura 2. Processo de humanização por didatização do produto da TA do GT
 Fonte: elaborado pela autora

Sem desprezarmos a complexidade da presença-ação humana na etapa preliminar de engenharia da ferramenta, propomos um olhar pedagógico sobre a extrapolação funcional dos recursos do GT em fases que antecedem e sucedem a experiência do uso, com foco em objetivos efetivamente *formativos e analíticos* que corroboram o desenvolvimento de competências nos currículos dos cursos de Língua Inglesa nos âmbitos da competência bilíngue (PACTE, 2003) e da consciência linguística (Donmall, 1991; Duarte, 2008; Fairclough, 1992) nos seus componentes: *lexical, sintático, semântico e pragmático* e da avaliação da qualidade do produto textual (Koch, 1999; Teixeira, 2018).

É compreensível que as concepções teóricas subjacentes ao que seja língua, texto e discurso justifiquem as diferentes avaliações da ferramenta e seus produtos tradutórios. A língua vista como sistema estável de regras que mobiliza um número finito de palavras, a solidez e controle terminológicos são exemplos de percepções que se compatibilizam à logicidade sistêmica computacional. Todavia, um o olhar sobre língua, como produto cultural, motivado por intencionalidades, inerentemente ambíguo, e expressão de identidades não se alinha a este pretensão ideal de estabilidade. Neste sentido, percebemos como frutífera a oportunidade de análise dos produtos textuais advindos da TA, a partir das diferentes concepções sobre *língua, texto e discurso*.

Em linha com o que temos exposto, as expectativas criadas em torno da competência das máquinas revelam-se uma aporia, quando o objeto é *língua* em sua acepção essencialmente ambígua. Ainda que se considere

o texto de especialidade (gênero característico da academia) como insumo ideal para a TA, sabe-se que a gramática se molda aos estilos de dizer e do pensar a realidade e, que mesmo a linguagem científica pode mostrar-se desafiadora quanto às especificidades e variações terminológicas considerando-se *campos disciplinares* e *autores* distintos. Sabe-se também, que há uma densidade de subjetividade no texto científico e uma ideologia subliminar que se expressa pelas soluções e escolhas léxico-gramaticais, perceptíveis apenas àquele que faz a leitura dos contextos (Benchimol-Barros; Celedón, 2018)

Assim, defendemos também, que questões de natureza extralinguística implicadas na construção dos sentidos são demasiado complexas e intransponíveis ao simulacro do cérebro humano que pretendem as máquinas. A inexatidão precípua da língua e a dispersão de possibilidades que se colocam ao tradutor humano, ou àquele que se propõe a converter interlinguisticamente, constituem a motivação propulsora que o lança às tentativas de pesquisa e à imersão intercultural, enquanto, são estes mesmos desafios, para a máquina, a sua fragilidade, o seu abismo.

O processo de humanização-didatização da ferramenta, aqui proposto, consiste na percepção qualitativa e na ação pedagógica sobre seu potencial, seja este constatado nas soluções adequadas e equivalentes comparáveis obtidos nas conversões textuais, quanto nas observações de inadequações linguístico-discursivas verificadas nos produtos tradutórios. A humanização implica debruçar-se criticamente sobre os textos resultantes da ação da ferramenta e didatizar as possíveis inconsistências por meio da observação teórico-crítica dos fenômenos linguísticos e aplicação de reformulações alternativas.

3. RETOMANDO ASPECTOS DE CONFRONTAÇÃO

Partindo-se dos pontos propostos para a reflexão sobre os impactos da utilização do GT: gênero, escopo, tipologia textual e estilo discursivo, níveis de qualidade e proficiência, competência bilíngue e consciência linguística, fazemos algumas considerações.

Os diferentes gêneros produzem impactos distintos no produto tradutório à medida que se apresentam com maior ou menor grau de

objetividade e por serem produtos sociais de interação em determinadas realidades. É evidente que textos poéticos ou ditados populares resultem em produtos traduzidos de qualidades díspares em relação aos textos científicos de linguagem mais objetiva e de menor densidade estética.

O escopo do texto ou sua finalidade comunicativa é também aspecto que interfere na forma como as informações são dispostas e na ênfase que se quer dar para determinados elementos com intencionalidades pré-definidas, ao passo que a tipologia textual determina a estruturação dos elementos presentes na tessitura do texto, podendo ditar sequências (em narrações) e predominâncias lexicais de uma certa ordem, como adjetivos (em descrições).

O estilo discursivo é muito provavelmente o fator de subjetividade mais desafiador para uma tradução mecânica. O estilo é uma assinatura, um indicador de uma identidade e forma de expor pensamentos, ideias e de negociar sentidos. O estilo pode revelar tendências a modalizações ou diretividade, representam marcas enunciativas peculiares que podem não encontrar expressão compatível na tradução realizada pela máquina.

Outros aspectos impactantes são a qualidade e a proficiência do texto produzido automaticamente na conversão entre línguas. Considerando que nem todas as regras gramaticais se equivalem nas diferentes línguas, inconsistências nas concordâncias de número e gênero, entre o par linguístico Português-Ínglês, não são raras, assim como distorções provocadas por inversões entre elementos sintáticos entre outras ocorrências justificáveis pelas regras dos distintos sistemas linguísticos. Textos característicos de cursos superiores, invariavelmente, exigem habilidades de produção e de recepção que mobilizam saberes subjacentes, competências diversas que perpassam pelo domínio de ambas as línguas – a competência bilíngue.

A competência bilíngue (CB) é descrita no âmbito dos Estudos da Tradução pelo Grupo PACTE (2003, p.16) como “um conhecimento predominantemente procedimental necessário à comunicação nas duas línguas (...) constituído de saberes pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais nas línguas envolvidas”. A CB atua, portanto, em concomitância com a Consciência Linguística (CL) definida por

Donmall (1991, p. 108) como “a sensibilidade e a percepção consciente de uma pessoa em relação à natureza da língua e seu papel na vida humana” .

Abaixo, em sequência apresento as Figuras 3, 4 e 5, as quais ilustram alguns poucos exemplos destes aspectos problematizados em excertos de diferentes tipos de gêneros, e em seguida algumas análises e reflexões.

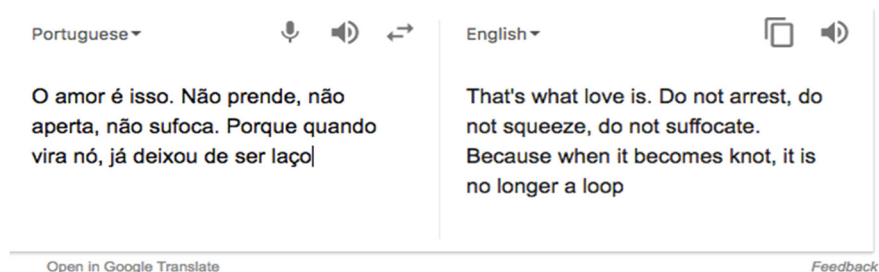


Fig. 3. Gênero poesia em TA ⁶⁰³ Fonte: Google Tradutor em 30/09/2020

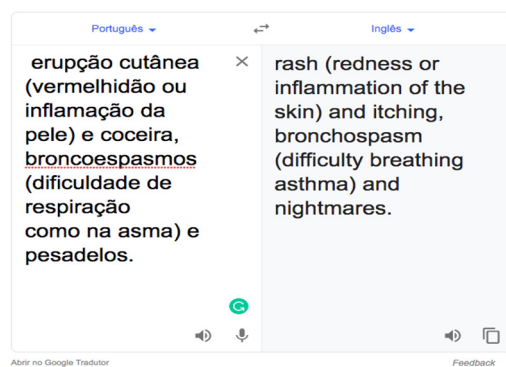


Fig. 4. Gênero bula em TA⁶⁰⁴. Fonte: Google Translator 03/10/2020

⁶⁰³ Pesquisa da autora. Texto de partida “O laço e o abraço”. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/prosapoetica/2986371>

⁶⁰⁴ Pesquisa da autora. Texto de partida: bula do medicamento neбиволол. Disponível em <http://institucional.anossadrogaria.com.br/bula/965249.pdf>

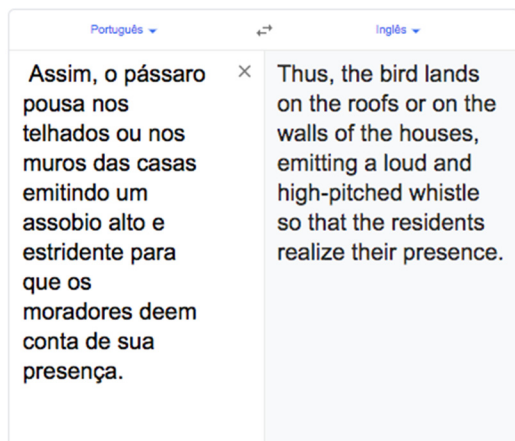


Fig. 5. Gênero lenda em TA⁶⁰⁵.onte: Google Tradutor em 05/10/2020

4. ANÁLISES, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Para efeito das testagens, utilizamos, inicialmente, unidades mais longas de tradução – parágrafos – com a finalidade de avaliar a competência discursiva da ferramenta no processo de tradução, isto é, se o Google Tradutor conseguiria identificar unidades discursivas e assim promover a tradução de forma mais fluida e identificar referências anafóricas ao invés de simplesmente procurar os equivalentes de forma direta e literal, o que não conseguimos constatar. As figuras 3, 4 e 5 representam pequenos recortes dos textos inseridos, com a intenção de pontuar discrepâncias constatadas aos níveis: semântico, sintático e terminológico.

Na Figura 3, por exemplo, são evidentes as perdas estéticas e a ausência do elemento de referência “o amor” após a primeira oração. O sujeito “love” é suprimido e o trecho “do not arrest, do not squeeze, do not sufocate” transforma-se, de forma distorcida (da ideia original) em uma sequência de imperativos.

⁶⁰⁵ Pesquisa da autora. Texto de partida “A Lenda de Matinta Pereira. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/matinta-pereira/>

Na Figura 4, o teor do segundo parêntese sofre uma supressão do sentido da preposição “em” e do elemento comparativo “como na”, gerando a conversão truncada e gramaticalmente falha *difficulty breathing asthma*.

Na Figura 5, observa-se uma distorção do referente anafórico em “para que os moradores deem conta de **sua** presença” o possessivo “sua”, tem como referência “o pássaro” mencionado no início do período, na tradução do GT o possessivo aparece no plural (relacionado aos “moradores”) provocando compreensão equivocada da mensagem.

A Figura 6, abaixo, representa o processo pedagógico que insere a ferramenta na dimensão crítica humana, e considera especificidades do texto fonte utilizado como insumo da tradução e do texto produzido por TA.

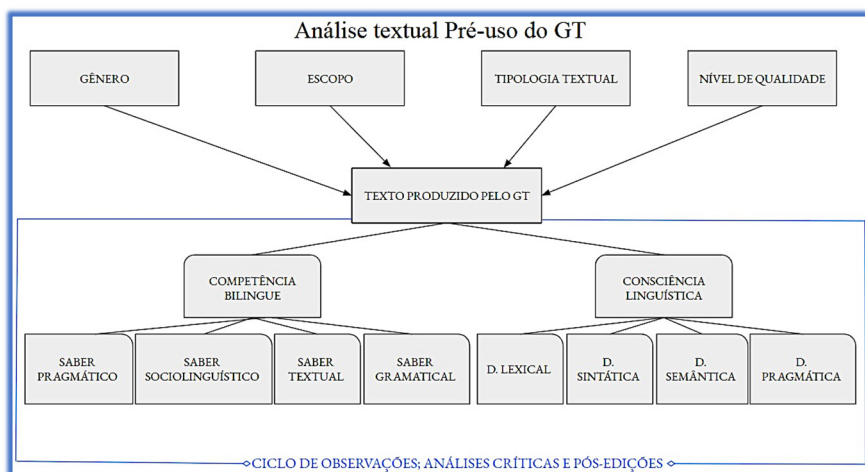


Figura 6. Humanização-Didatização do produto de TA pelo GT

Fonte: Elaborado pela autora

Experimentações complementares foram realizadas, nas quais observamos outros aspectos, a saber, casos de acentuação tônica que transformam a classe da palavra, como “esta” → “está” foram detectados em traduções discrepantes na TA; o uso de opções não equivalentes na transposição decorrentes da não identificação do contexto de situação do texto fonte, e/ou frutos de erro de grafia como: gaze(s) (para curativo) traduzida como *gases (fumes)* ou (*flatulence*) foram também detectadas

nos produtos tradutórios; ocorrências de inadequação/ausência de inversão de elementos da frase: “digestão difícil e dolorosa → “*digestion difficult and painful*”; e situações de ausência do paralelismo foram também observadas em uma série de outros exemplos testados.

Os níveis de exigência de qualidade e proficiência, premissas da produção acadêmica, são duvidosos nos produtos da TA. Na tradução de textos que requerem precisão terminológica, onde um termo de especialidade (Krieger e Finatto, 2004, p.75-81) é propositalmente marcado (repetido) e sua dimensão conceitual é compartilhada nos meios científicos, foram observados empregos de sinônimas, variações que escapam ao contexto de especialidade como nas áreas do direito e da medicina, por exemplo, causando prejuízos ao gênero e à qualidade da tradução (no movimento L1 → L2) e da compreensão textual (no movimento L2 → L1).

Em qualquer dos textos e gêneros, a perda de estilo é inevitável considerando que tal característica está relacionada às escolhas lexicais do autor (Possenti, 2009) e do tradutor e à forma como a gramática é utilizada na construção de significados (Campos, 1994). Ao ceder-se este controle à mecanização uniforme, perde-se em alguma proporção a camada identitária do discurso.

Contudo, algo importante a se ter em mente é a rápida evolução destas ferramentas e a capacidade interativa que permite sugestões de correção, corroborando a implementação da qualidade dos produtos tradutórios do GT. Experiências feitas com o mesmo texto no espaço de tempo de três anos revelaram um avanço considerável da qualidade dos produtos de transposição interlinguística Português → Inglês.

Alguns caminhos de desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas podem ocorrer a partir do ciclo *observações – análises críticas – pós-edições* (Fig. 6) e abranger, entre outras, as seguintes áreas listadas no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Áreas de desenvolvimento linguístico-discursivas

a) Adequações terminológicas em textos de especialidade
b) Observação de relações semântico-lexicais de antonímia e sinonímia
c) Reconhecimento de gêneros, suas características
d) Análise contrastiva entre línguas
e) Práticas de paralelismo
f) Análises das escolhas lexicais em compatibilidade com os contextos de produção e recepção
g) Análise de discursos valorativos, ideológicos, etc.
h) Comparação de produtos tradutórios advindos de um mesmo <i>input</i> textual considerando diferentes variantes (da língua fonte e da língua alvo)

Fonte: Elaborado pela autora

Sem a pretensão de esgotamento das possibilidades que podem reverberar das experiências com a tradução automática visando análises conscientes da língua e reformulações, julgamos estar no âmbito dos objetivos das disciplinas e na ingerência docente a seleção e sistematização de atividades compatíveis, tornando a utilização da ferramenta uma mais valia ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi motivado pela necessidade de se perceber ferramentas tecnológicas de tradução automática como aliadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma vez constatada a evidência de uso frequente e indiscriminado do GT, consideramos frutífera a ação humana sobre estes recursos impondo-lhes adequações metodológicas para a utilização de forma sistematizada pedagogicamente e monitorada para corroborar a implementação de competências previstas no currículo e o fomento da consciência sobre a complexidade do uso da língua.

O artigo aponta ainda para mais uma faceta de convergência das áreas da Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras, ainda que, na maioria

das vezes, não explicitamente tratada na agenda curricular destas licenciaturas, propondo planejamento racional adequado para o uso do GT.

O corpus, resultou de experiências pessoais de conversões interlinguísticas (L1-L2) com o Google Tradutor, em que foram objeto das testagens as línguas portuguesa e inglesa. Admitimos a probabilidade de outros resultados, distintos dos aqui apresentados, surgirem em relação a experiências com o português lusitano bem como de outras variantes (das línguas fonte e /ou alvo) considerando-se, por exemplo, peculiaridades linguísticas de ausência do gerúndio e a incidência frequente de ênclises. Consideramos que, analogamente, tais peculiaridades com relação à língua inglesa e suas variantes britânicas, australiana, etc. possam também oferecer ricas oportunidades de análises contrastivas.

A pluralidade de aspectos formativos que podem ser abordados tanto na fase prévia quanto posterior à utilização da ferramenta, abre um leque fértil e propício ao desenvolvimento discente, não esgotado nos exemplos aqui propostos tampouco nas áreas listadas como possíveis caminhos de implementação de competências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCINA, A. (2008). Translation technologies scope, tools and resources. In: Target. 20. 79-102. 10.1075/target.20.1.05alc. pp. 80-103. 02/01/2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1774609/mod_resource/content/1/ALCINA_Tecnologias.pdf
- BEHAR. P.A, et. al. (2003). Metodologia de análise de ferramentas computacionais segundo os princípios da lógica operatória. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 55-77, jan./jun. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/aosv29n1.pdf>. Acesso em: 11 de fev. de 2020.
- BICK, E. (2007). Danzeng: Wide-Coverage Danish-English Machine Translation In: Proceedings of Machine Translation Summit XI, 10-14. Sept. 2007, Copenhagen Denmark. Maegaard, B. (ed.). p. 37-43 7. Disponível em: https://www.academia.edu/11752378/Danzeng_Wide_Coverage_Danish_English_Machine_Translation. Acesso em: 11 de fev. 2020.

- CELEDON, E.R.; BENCHIMOL-BARROS, S.H. (2019). Estudos da tradução: literária e especialidades: a título de prolegômenos. In: Juciane Cvalho; Carlos Roberto Ludwig; Elder José Lanes. (Org.). *Ling(uagem), Ensino e Formação Docente*. Manaus: UEA, v. 01, p. 207-224.
- DONMALL, G. (1991). Old problems and new solutions: LA Work in GCSE Foreign Language Classrooms. In: C. JAMES; P. GARRETT (eds.), *Language Awareness in the Classroom*. London, Longman, p. 107-122.
- DUARTE, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa, Ministério da Educação.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). (ed.) *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992. 343 p.
- FOUCAULT, M. (2013). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- KOCH, I. G. V. O. (1990). *Desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil (Universidade de Campinas)*. São Paulo: Delta, vol. 15. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4015.pdf> . Acesso em: 24 de maio de 2020.
- KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. (2004). *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- MAINGUENEAU, D. (2013). *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- NIRENBURG, S. (1987). *Knowledge and Choices in Machine Translation*. In: *Machine Translation*. Org. Sergei Nirenburg. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-15.
- PACTE. (2003). *Building a Translation Competence Model*. In: Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins. Disponível em: <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3b-Translation-competence-model.pdf>. Acesso em: 13 de ago. de 2020.

POSSENTI, S. (1999). Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas-SP: ALB/ Mercado de Letras.

TEIXEIRA, M. S. (2018). O jogo da avaliação: um estudo prático sobre tradução automática. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, R.J., 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/41711/41711.PDF> > Acesso em: 24 de maio de 2020.

LA TRADUCCIÓN DE LA TERMINOLOGÍA
 ESPECIALIZADA DE LA ESGRIMA EN LA *BANDE
 DESSINÉE*: EL CASO DE *TOUCHÉES*
 (FRANCÉS-ESPAÑOL)

DR. FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

La *bande dessinée* y el cómic comienzan a ser objeto de estudio desde distintas disciplinas, como la Traductología, la Lingüística o los Estudios Literarios. No obstante, las investigaciones relativas a la traducción de la terminología especializada en los textos humanístico-literarios son más bien escasas, pese a la relativa frecuencia con la que podemos encontrarla y los problemas que puede provocar al traductor en su trasvase interlingüístico. En este capítulo, tomaremos como referencia la obra *Touchées* (2019) de Quentin Zuttion. Se trata de una obra polifónica, que relata las vivencias de tres mujeres que deciden inscribirse en un curso de esgrima terapéutica. De esta manera, la esgrima se convierte en un elemento vertebrador y dinamizador de la trama. Esto, así como las escenas en las que se desarrollan combates de este deporte, ha permitido el uso de términos y de fraseología propia de este ámbito y que no resultan, en absoluto, accesibles al lector lego. Por tanto, considerando la relevancia de esta terminología no solo a nivel cuantitativo, sino también por todo lo afirmado anteriormente, nos proponemos, en primer lugar, analizar los retos de la traducción de la *bande dessinée* y presentar las características más relevantes de la obra *Touchées*. Finalmente, realizaremos una extracción terminológica a partir de la obra objeto de estudio y constituiremos un glosario especializado francés-español con la terminología de este deporte. Asimismo, mediante notas del traductor, realizaremos tantas puntualizaciones y observaciones como sean necesarias para facilitar la labor de traducción a español de esta obra, aún no editada en España.

PALABRAS CLAVE

Bande dessinée, Traducción, Traducción, Terminología, Esgrima.

INTRODUCCIÓN

La traducción de la *bande dessinée* y del cómic comienza a generar gran interés en el ámbito académico, pese a haber quedado relegada a un segundo plano en las últimas décadas. Esto se debe, como analizaremos a continuación, a dos factores. El primero de ellos sería los nuevos enfoques desde los que se ha abordado este tipo de lectura desde el ámbito investigador y, concretamente, desde la Filología, la Traductología y los Estudios Literarios. A ello, habría que añadir la tradición del cómic en el sector editorial y su importante peso económico y sociocultural en países como España, Francia o Bélgica. De hecho, en nuestro país, el informe *La industria de los tebeos en España en 2019* de la Asociación Cultural Tebeosfera (2020) pone de manifiesto un aumento progresivo en la publicación de tebeos comerciales en el período comprendido entre 2013 y 2019, de 2 562 tebeos hasta los 3 771. Asimismo, cabe señalar que, de acuerdo con este informe (2020), las novedades traducidas representaron un 65,87% de los tipos de edición publicados, seguidas de las novedades nacionales (15,06%), las recopilaciones (11,06%) y las reediciones (8,01%). Asimismo, es importante precisar que, en España, según esta asociación (*ibid.*), el 43,17% de los 3 771 cómics comerciales extranjeros provenía de Norteamérica; el 22,91%, de Asia y, de Europa, el 33,18%. Dentro del grupo europeo, destaca España (19,59% del total) con 739 producciones, seguida de Francia (258), Bélgica (104) e Italia (105). De esta manera, podemos extraer que la *bande dessinée* franco-belga representó el 9,59% de los cómics comerciales distribuidos en nuestro país, lo cual implica una importante labor traductológica de cara a su trasvase interlingüístico e intercultural.

Ahora bien, pese a esta buena salud editorial y comercial del cómic, este, como hemos mencionado previamente, no ha recibido la suficiente atención en el ámbito académico. De hecho, a comienzos del siglo XXI, Valero Garcés (2000, p. 76) puso de manifiesto que este tipo de producción era visto como una literatura marginal, aunque reconoce (*ibid.*) una serie de cambios en aquellas posiciones que consideraban el cómic como una literatura perniciosa o marginal, lo cual facilitó que sirviese de objeto de estudio en disciplinas como la sociología. En esta misma línea, Ponce Márquez (2010, p. 128) ha puesto de manifiesto que los

cómics se han considerado desde el ámbito literario como una infraliteratura o una subliteratura, aunque los cambios progresivos que ya señalaba Valero Garcés (2000, p. 76) han permitido su reconsideración en tanto en cuanto *paraliteratura*. Este último término es, para Ponce Márquez (2010, p. 128), mucho más apropiado, puesto que no posee carga negativa o peyorativa, a diferencia de *infraliteratura* o *subliteratura*, y, además, refleja la naturaleza tan particular del cómic, alejada de lo que se considera canónico en el ámbito literario.

De hecho, esta perspectiva más abierta y flexible del cómic como producción editorial ha motivado, además, el aumento de la bibliografía científica en torno a este objeto de estudio. Véanse al respecto las contribuciones de Gubern (1979) y Caballero Muñoz (2020) desde un ámbito más filológico, y de Ponce Márquez (2009, 2010) y Rodríguez Rodríguez (2017) desde la Traductología. No obstante, existen pocos estudios que aborden la traducción de la terminología especializada en obras literarias, aunque destacamos algunas contribuciones como aquella de Castillo Bernal (2016), centrada en la traducción de la terminología jurídica en *Der Vorleser*. Debemos tener en cuenta a este respecto que los términos especializados pueden hallarse en cualquier tipo de medio y de texto, ya sea oral o escrito, dado que, en ocasiones, las tramas de distintas series de televisión, películas y obras literarias se enmarcan en un ámbito especializado particular, como el hospitalario, el judicial o, en el caso de *Touchées* (2019), en el mundo de la esgrima, lo cual exigirá una labor documental adicional al traductor, quien deberá lidiar con las dificultades de traducir una producción literaria o audiovisual y debiendo ser fiel, al mismo tiempo, en la terminología especializada existente.

1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Habida cuenta de las cuestiones planteadas anteriormente, partimos de la hipótesis de que la terminología especializada puede manifestarse en multitud de textos humanístico-literarios, como la *bande dessinée*, y que esta supondrá problemas de traducción al traductor. En la presente contribución, nos planteamos como objetivos:

- Analizar las características y dificultades de la traducción de la *bande dessinée* franco-belga.
- Utilizar la obra *Touchées* (2019) de Quentin Zuttion como objeto de estudio y corpus textual, a partir de la cual extraer la terminología propia de la esgrima presente en la misma.
- Realizar un volcado de los términos extraídos en francés y presentar su traducción a español.
- Proponer, mediante tablas, los términos en lengua meta, la página en la que se encuentran en el texto origen, los equivalentes en español y el contexto en el que han sido localizados.
- Completar nuestra propuesta mediante la adición de notas del traductor, en la que se reflexione sobre los problemas o diferencias nocionales que hallamos podido detectar en el proceso de documentación previo.
- Proponer una relación de recursos documentales útiles para el traductor que deba hacer frente a este tipo de términos.

2. METODOLOGÍA

La consecución de los objetivos propuestos debe partir, en primer lugar, de un marco teórico sólido que permita obtener una visión panorámica del objeto de estudio. A continuación, tomaremos como corpus de trabajo la obra *Touchées* (2019) de Zuttion y realizaremos una extracción léxica de aquellos términos especializados que procedan del campo de la esgrima y que puedan resultar de difícil traducción. Dado que la obra se encuentra en formato impreso, esta extracción se realizará de forma manual e intuitiva.

Para una mayor claridad, presentaremos, en una serie de tablas, tanto los términos en lengua origen y meta, así como el contexto de uso y el número de página. Si es conveniente, incluiremos una serie de notas del traductor a modo de análisis término-traductológico, de manera que aporte una reflexión útil a quien esté interesado en este tipo de terminología.

3. LA TRADUCCIÓN DE LA *BANDE DESSINÉE*: PANORAMA Y RETOS

El diccionario *Larousse* en línea (s. f.) define la *bande dessinée* como:

Mode de narration utilisant une succession d'images dessinées, incluant, à l'intérieur de bulles, les paroles, sentiments ou pensées des protagonistes.

Por su parte, el Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales (s. f.) define esta producción como:

Séquence d'images, avec ou sans texte, relatant une action au cours de laquelle les personnages types sont les héros d'une suite à épisodes (bande feuilleton), (ex. : Bécassine, les Pieds-Nickelés, Tintin, Astérix, Lucky Luke, les Dalton, etc.).

Así pues, a tenor de las dos definiciones propuestas se puede extraer que:

1. La *bande dessinée* es un tipo de texto en el que se narra una sucesión de hechos y que permite articular una historia.
2. Puede poseer un elementos verbales, aunque no es imprescindible. Sin embargo, los elementos icónicos, secuenciados en viñetas, sí son necesarios para poder considerar un texto como *bande dessinée* o cómic.
3. Este tipo de textos, si presentan elementos verbales, suelen incluirlos en bocadillos, si son diálogos o pensamientos del lector, o en espacios especiales si se trata de la intervención de un narrador heterodiegético u homodiegético.
4. Tradicionalmente, al igual que el relato, este tipo de textos presenta una historia con héroes y villanos. No obstante, la evolución de sus temáticas implica que esta característica dicotómica no pueda aplicarse a muchas de las historias que se publican hoy en día.

De esta manera, teniendo en cuenta estos aspectos, podemos asumir que nos encontramos ante un tipo de *traducción subordinada* o de *constrained translation*, que Hurtado Albir (2001) define como:

Aquellas variedades de traducción que se ejercen con textos en los que confluyen medios diferentes: textos audiovisuales, canciones, cómics e

historietas, carteles publicitarios, jeroglíficos, crucigramas, etc.; en la traducción de esos textos, aunque lo que se traduce es el código lingüístico, la traducción se ve condicionada por los otros códigos. Algunos de esos textos subordinados requieren modalidades de traducción específicas, como es el caso de los textos audiovisuales (con las modalidades de voces superpuestas, doblaje y subtitulación) y de los textos musicales (con la supra-titulación y la traducción para ser cantada); en otros casos (por ejemplo, cómics, ciertos tipos de poesía visual, etc.), que hemos considerado dentro de los tipos de traducción, las fronteras entre tipos y modalidades se difuminan por el peso del medio y se acercan a la traducción icónico-gráfica (p. 72).

En efecto, como señala esta autora (*ibid.*), la traducción de los cómics presenta una serie de rasgos como el uso de imágenes, lo que la aproxima mucho a la semiótica. A este respecto, Yuste Frías (2011) recuerda que:

Quand on traduit, on vit toujours dans le monde des images. Le traducteur ne traduit jamais des langues ni des mots mais toujours les imaginaires véhiculés non seulement par les images mentales implicites dans le texte, mais aussi par les images matérialisées dans le péri-texte iconique (p. 255).

No obstante, como ya señaló este autor (2008):

Por primera vez en la historia de la humanidad, con un simple clic, imágenes de todas las civilizaciones y de todos los tiempos son visibles en pantalla instantánea y simultáneamente gracias a Internet. Ahora bien, que sean visibles no significa que sean vistas de la misma forma por una cultura u otra: las imágenes son productos culturales cuyo sentido cambia en función de su localización; que hayan sido creadas para un público planetario no significa que sean percibidas con la misma mirada. El acto de percibir una imagen no es algo universal, sino que es el resultado de todo un proceso cultural. De ahí que en la profesión nos planteemos constantemente la necesidad imperiosa de contextualizar siempre la creación de las imágenes utilizadas en la comunicación traductora (p. 142).

Esto le lleva a afirmar que:

Dans toute traduction spécialisée de textes à images, le traducteur ne traduit jamais D'une langue À une autre, isolées de tout autre code sémiotique. On traduit ENTRE des langues actualisées dans des actes de

parole uniques en relation intersémiotique et multisémiotique avec un ou plusieurs codes (Yuste Frías, 2011, p. 259).

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que nos encontramos ante un tipo de traducción subordinada y multisemiótica, en la que, como apunta Yuste Frías (2008, 2011), las imágenes y los colores empleados pueden variar de una lengua y de una cultura a origen a una lengua y cultura metas. A todo ello debemos sumarle que el traductor solo puede modificar los elementos verbales, pero no los elementos icónico-gráficos, lo cual dificulta aún más su labor de trasvase.

4. *TOUCHÉES*: ANÁLISIS Y CONSIDERACIONES PREVIAS A SU TRADUCCIÓN

La aparición de obras como *Touchées* (2019) se enmarca en un contexto sociocultural y económico particular, cuyos orígenes se remontan a la década de los noventa. En efecto, como indica Rodríguez Rodríguez (2017, p. 76) a partir de los estudios de Fondanèche (2005, p. 541), la llegada del manga japonés al mercado editorial francés a finales del siglo XX implicó la ampliación del campo creativo de la *bande dessinée* a otras temáticas, más intimistas, biográficas o autobiográficas, además de las tradicionalmente desarrolladas.

En este sentido, *Touchées* (2019), de Quentin Zuttion, nos presenta un grupo de mujeres que decide inscribirse en un taller de esgrima terapéutica para superar las consecuencias de la violencia sexual o conyugal que sufrieron en el pasado. En estas clases están acompañadas de Vincent, instructor, y de Eva, psicoterapeuta. Es cierto que, a bote pronto, podría resultar extraño el uso de la esgrima con fines terapéuticos, pero, a lo largo de la *bande dessinée*, Zuttion (2019) muestra al lector los beneficios que este deporte puede reportar a quienes lo practican:

Sous les masques vous devenez toutes anonymes [...] Votre corps parle. Écoutez-le. Extirpez vos sensations les plus profondes et utilisez-les. Déchargez la colère. Transpercez la culpabilité. Tuez la honte. Libérez-vous (pp. 28-29).

On cherche à vous aider. Pour ça, il faut comprendre les mécanismes de défense que vous vous êtes construits. Ça peut passer par beaucoup de réactions du corps. Vous êtes toutes différentes (p. 73).

Dentro de este grupo de composición variable, dado que, en función de la viñeta, encontramos hasta 11 integrantes, destacan las historias de tres protagonistas: Lucie, Tamara y Nicole.

Lucie es madre de un niño pequeño y divorciada. Cree que, en cualquier momento, alguien puede entrar en su casa y atacarla, por lo que duerme con un cuchillo y, cuando sale a correr (2019, p. 94-96), porta en el bolsillo algún tipo de dispositivo de defensa personal. Paulatinamente, entre las conversaciones que mantiene con su familia, con Nicole y Tamara, así como durante las sesiones con Eva, la psicoterapeuta, sabemos que Lucie, durante su matrimonio, sufrió malos tratos. Una noche, se armó de valor para hacer la maleta y abandonar el domicilio conyugal con su hijo; pero encontró al pequeño durmiendo plácidamente con su padre en la misma cama. Ante esta situación y sabiendo que a su hijo no le pasaría nada, Lucie decide dejarlo en la casa y huir de su matrimonio, algo que no se llega a perdonar. A ello debemos sumarle el miedo que le atormenta a perder el control y llegar a pegar a su hijo (2019, p. 130), algo que en la obra no trasciende de su cabeza y nunca llega a suceder. Además, sabemos que nunca denunció la situación ante las autoridades ni durante el juicio por la custodia del niño: “non, y’a eu un jugement pour la garde de mon p’tit. Mais j’ai pas parlé de ça” (2019, p. 84).

De hecho, aunque a los ojos de los demás es una mujer fuerte, vemos, en un diálogo con su madre (2019), que su visión sobre sí misma es totalmente distinta:

Je ne suis pas forte. Tout le monde me dit ça parce que je suis là, debout, que je ne réagis plus. Je ne suis pas forte, je suis morte. Tout m’envahit. Je sens encore tout son poids. Je veux être légère. Aujourd’hui je pèse une tonne. Je ne veux pas être forte. Je ne veux pas être courageuse. Je veux retrouver ma légèreté (p. 93).

A medida que transcurren las sesiones de esgrima, vemos mejoras en Lucie, quien aprende a gestionar los pensamientos intrusivos que padece. Además, prescinde del cuchillo y, en las últimas páginas, ella misma lleva a su hijo a casa de su exmarido.

Tamara, por su parte, es una joven con un carácter fuerte. Durante la obra, mantiene una relación sentimental con un joven, Lucas, a quien

no le explica la naturaleza del curso y quien cree que es únicamente para aprender esgrima (2019): “J’lui ai rien dit. Il croit que j’fais un cours d’escrime normal” (p. 83). En su vida privada, observamos que Tamara disfruta saliendo de fiesta, bebiendo y fumando en la discoteca. Una mañana, mantiene una fuerte discusión con su novio en la que ya podemos intuir parte del origen de esta mecánica mediante la que trata de anestesiar sus emociones (2019):

Tu veux savoir !? Tout est question de ça. Si j’m fracasse la tête, c’est pour que tu puisses me baiser sans que j’aie envie de gerber (p. 66).

En las conversaciones con Nicole y Lucie y, posteriormente, en terapia, descubrimos que, de niña y durante años, fue abusada sexualmente por su propio hermano (2019):

Je lui avais demandé de faire mes devoirs à ma place, pour avoir une bonne note. Il a dit oui, à condition que je l’embrasse sur la bouche. Trop facile. Ça a commencé comme ça, il avait 17 ans. Ça a duré jusqu’à mes 12 ans et puis un jour j’ai cafté à ma mère ce qu’on faisait (pp. 97-98).

La terapia, sus nuevas amistades y los cambios progresivos que Tamara experimenta en sí misma hacen que acabe enfrentándose a su madre por los hechos del pasado. Tamara, al ver que su madre sigue intentado quitar hierro al asunto y que, incluso, llega a culpabilizarla de la situación, decide irse de casa y denunciar a su hermano ante la policía. En el siguiente diálogo con su madre, podemos observar estas cuestiones (2019):

[Tamara] mais il était majeur ! Il savait ce qu’il faisait, lui !
[Madre] Tu faisais très mature pour ton âge, il faut bien le dire. SUFFIT! J’ai fait ce qu’il fallait. Je me suis endettée jusqu’au cou pour payer une école à l’étranger ! Tu m’as séparée de mon fils !
[...]
[Madre] Tu y penses à lui ? À comment ces gamineries peuvent ruiner sa vie ?
[Tamara] Des gamineries...
[Madre] Tu n’avais pas l’air traumatisée...
[Tamara] Maman! C’est moi que ça a détruit !!!
[Madre] Je le sais... (pp. 138-139).

Por su parte, Nicole, bajo un aparente buen humor, sufre soledad. De hecho, el único contacto estrecho que mantiene es con su perra, lo cual la lleva a fingir un encuentro casual con Lucie y su hijo en el parque, cuando descubre que son vecinas y la ve pasear bajo su ventana. Al salir de casa descubrimos, además, una baja autoestima, ya que le llega a decir a su mascota que (2019) “ça serait bien que quelqu’un ait une belle image de nous” (p. 59). En la conversación que tiene con Lucie en el parque, descubrimos algo más de su pasado:

[...] j’étais cuisinière mais ça fait dix ans que j’suis en arrêt pour des problèmes de dos qui partent pas. [...] Pas d’accident, nan, j’ai mal depuis gamine, mais ça a empiré. J’suis allée chez des docs, y’a rien qui soulage. Les kinés et osthéos, j’en ai eu ma claque. Le seul truc qui marche un peu c’est la piscine [...] (2019, p. 63).

En las sesiones en grupo, podemos corroborar, asimismo, que Nicole tiene problemas para relacionarse con las demás personas (2019): “j’ai toujours eu peur d’aller à la rencontré des autres. Mais ici, j’ai l’impression que je peux parler, que je ne vais pas déranger” (p. 79)

Además, como ya podía intuir el lector, Nicole presenta una autoestima muy baja, como se observa en las citas que extraemos a continuación:

Et voilà, un bibendum (2019, p. 24).
J’ai pas de boulot, j’suis seule, j’ parle à mon chien, j’suis pas grand-chose d’autre qu’une vieille folle aigrie (2019, p. 81).

Tras esta sesión, Nicole, en una conversación con Tamara y Lucie, desvela qué le sucedió en el pasado y que la lleva atormentando tantos años:

[...] moi non plus [porter plainte]. Puis c’était y’a trop longtemps. On était tous mineurs. [...] Des gars du lycée. Je me souviens pas bien. J’ai juste des flashes. Y’a quelques années, il y en a un qui est mort. Accident de bagnole. J’suis même allée à l’enterrement (2019, p. 84).

A lo largo de las sesiones de esgrima y con ayuda de Eva, Nicole (2019) manifiesta sentir algunos cambios en su relación con su propio cuerpo y con los demás:

Dans mon corps, dans les mots, ça bouge. C’est doux. Avant, quand on me touchait, c’était comme si ma peau avait enregistré un danger. Je me

crispais. Je sentais mes poignets coupés, ma gorge ensermée. Ça disparaît peu à peu [...]. J'ai envie de créer des choses. Je vais aller voir mon médecin peut-être que je pourrais reprendre le travail [...]. J'ai l'impression qu'il y avait des mains qui me retenaient et que je m'en libère une à une (pp. 155-156).

Una vez presentadas las protagonistas de la obra, abordaremos otros aspectos importantes relacionados con este relato, como son el narrador, la focalización empleada y los tiempos de la historia y de la narración.

Con respecto al primer punto, no existe un narrador en tercera persona que narre el relato y que, en los cómics, suele manifestarse en rectángulos en la esquina superior izquierda. En el caso de *Touchées*, tenemos un narrador homodiegético y, concretamente, autodiegético, dado que se establece una relación entre el narrador y los personajes de la obra. Como indican Pellat, Caltot, Fonvielle, Franck y Rietz (2017), este tipo de narrador “raconte les événements à la 1^{ère} personne, conférant au texte une forte subjectivité” (p. 19) y, de la misma manera, se suele atribuir al héroe de la historia (*ibid.*).

Con respecto a la focalización, esta es el punto de vista empleado por el narrador para describir la acción y para transmitirla al lector (Pellat *et al.*, 2017, p. 21). En *Touchées*, observamos una focalización interna variable, porque la acción es descrita a partir de lo que ven y saben los personajes. Consideramos que es interna porque el narrador se convierte en uno más, en un humano y, por tanto, su saber queda limitado (Pellat *et al.*, *ibid.*); pero es variable dado que, a lo largo de la obra, el punto de vista varía. En concreto, asistimos a aquellos hechos vividos por Tamara, como, por ejemplo, sus encuentros con Lucas y las sesiones con Eva, lo ocurrido en la discoteca y en las discusiones con su madre. Asimismo, también contamos con la visión de Nicole, pues somos testigos de cómo vive en su casa o cómo interviene en la piscina para detener a unos chicos que estaban jugando con una niña, al recordar lo que le había ocurrido a ella en el pasado.

Con respecto al tiempo de la obra, Carrara (2013) distingue varios tiempos en los textos narrativos y que pueden aplicarse a nuestra obra objeto de estudio. El primero de ellos es el tiempo de la escritura, es decir, la

época en la que se ha escrito *Touchées*, el cual se inscribe en el año 2019. Carrara (2013) también distingue el tiempo de la historia, que se desarrolla en la actualidad, durante un año (como se hace saber en la página 195 de *Touchées*) y en diez sesiones de esgrima (véase la página 28). Por su parte, Kaempfer y Micheli (2005) consideran, al igual que Carrara (2013), que existe otro tiempo: *le temps raconté ou de la narration*. Para estos autores, el tiempo narrativo o *le temps narratif* (2005, III) depende de tres relaciones entre el tiempo del relato y el tiempo de la historia: orden, duración y frecuencia.

1. Orden, que viene muy estructurado por la secuenciación de viñetas. No obstante, en esta historia observamos el procedimiento de la analepsis, cuando las protagonistas nos relatan sus vivencias pasadas.
2. Duración. Por motivos formales, la obra presenta sumarios o *sommaires*, ya que únicamente encontramos los puntos más destacados del año en que se desarrolla la acción. Para Pellat *et al.* (2017, p. 23), esto permite una aceleración del ritmo del relato, mientras que Kaempfer y Micheli (2005) opinan que:

Le sommaire constitue ce que l'on pourrait appeler le tissu conjonctif du récit: il prend en charge, en les résumant de manière plus ou moins synthétique, les moments de transition et les informations nécessaires à la compréhension de l'intrigue, préparant ainsi le terrain pour les scènes, où se concentre traditionnellement tout l'intérêt dramatique et pathétique du récit (III. 3.2.1.).

3. Frecuencia, la cual “concerne les relations de répétition qui s'insituent entre histoire et récit” (Kaempfer y Micheli, 2005, III. 3.3.). Estos autores (*ibid.*) distinguen entre los relatos repetitivos, singulativos e iterativos. En este caso, podemos observar un relato repetitivo (*récit répétitif*) en las distintas ocasiones en las que las protagonistas narraban sus experiencias del pasado en distintos contextos, como en terapia con Eva o entre ellas mismas.

5. LA TRADUCCIÓN DE LA TERMINOLOGÍA ESPECIALIZADA DE LA ESGRIMA (FRANCÉS-ESPAÑOL) EN *TOUCHÉES* (2019)

Tabla 1. Glosario bilingüe francés-español de la Terminología de la esgrima

Término en francés	Página	Término en español	Contexto
Allez !*	69	¡Allez!	En garde, prêts, allez !!!
Armure*	27	Traje	Vos armures vous protègent. Vous ne risquez pas d'être blessées ou de blesser quelqu'un.
Assaut	33	Asalto	Avance un peu ta jambe. Tu seras plus souple pour engager l'assaut.
Attaquer	28	Atacar	Au cours des dix séances, vous allez apprendre à vous défendre et à esquiver. Mais aussi à attaquer, riposter, feindre. À toucher et à vous faire toucher.
Coques	23	Protector, protector de pecho	Puis ces coques, ça me compresse les seins.
Défendre	28	Defender	Au cours des dix séances, vous allez apprendre à vous défendre et à esquiver.
Dos de la lame	27	Lomo de la hoja	Les coups sont portés par le tranchant, le plat ou le dos de la lame.
Égalité	112	Empate	Si y'a encore égalité, ça se jouera en mort subite.
En garde	68	<i>En garde</i>	En garde, prêts, allez !!!
Équipement	22	Equipamiento	Très bien. On va vous montrer l'équipement.
Esquiver	28	Esquivar	Au cours des dix séances, vous allez apprendre à vous défendre et à esquiver.
Feindre	28	Finta, <i>feinte</i> , simular un ataque	Au cours des dix séances, vous allez apprendre à vous défendre et à esquiver. Mais aussi à attaquer, riposter, feindre. À toucher et à vous faire toucher.

Feinte	112	Finta	Attaque et fente en même temps ! Match nul !
Flanc	33	Flanco	Ici, tu peux décaler ton bras. Il faut créer un bouclier sur ton flanc.
Garde	32	Guardia	La garde. Le pouce doit suivre l'alignement de votre lame. C'est comme le prolongement de votre bras.
Lame	32	Hoja	La garde. Le pouce doit suivre l'alignement de votre lame. C'est comme le prolongement de votre bras.
Lanière*	23	Cinta, cinta de sujeción	Il faut l'attacher. Tu fais passer la lanière par l'entrejambe et tu l'accroches derrière.
Maître d'armes*	26	Maestro de esgrima	Je serai votre professeur. Ici, on appelle ça un « maître d'armes ».
Manche	111	Empuñadura, mango.	Ta main, empoigne bien le manche. Tu pers des dixièmes de seconde qui te sont fatals à vaciller dans tous les sens.
Masques	28	Careta	Sous les masques vous devenez tous anonymes.
Match	112	<i>Match</i>	Attaque et fente en même temps ! Match nul !
Match nul	112	No válido	Attaque et fente en même temps ! Match nul !
Mort subite	112	Muerte súbita	Si y'a encore égalité, ça se jouera en mort subite.
Parer	111	Parar, parada	Ton approche doit être plus instinctive et ne ferme pas les yeux, sinon comment tu veux réussir à parer et riposter ?
Phrase d'armes	111	Frase de armas	Lâche prise ! Tu réfléchis trop pendant la phrase d'armes.
Plat de la lame	27	Plano de la hoja	Les coups sont portés par le tranchant, le plat ou le dos de la lame.
Prêts/Prêtes*	68	<i>Prêts, prêtes, preparado</i>	En garde, prêts, allez !!!
Riposter*	28	<i>Riposte, res-puesta.</i>	Au cours des dix séances, vous allez apprendre à vous défendre et à esquiver.

			Mais aussi à attaquer, riposter, feindre. À toucher et à vous faire toucher.
Sabre*	27	Sable	Nous allons utiliser le sabre. C'est l'arme la plus rapide et la plus instinctive.
Touché*	26	<i>Touché</i> , tocado	L'escrime est un sport de combat. Les adversaires, masqués et armés, ont un seul but : toucher, sans être touchés.
Toucher	28	Tocar	Au cours des dix séances, vous allez apprendre à vous défendre et à esquiver. Mais aussi à attaquer, riposter, feindre. À toucher et à vous faire toucher.
Tranchant de la lame	27	Corte de la hoja	Les coups sont portés par le tranchant, le plat ou le dos de la lame.
Veston	23	Chaqueta/Chaquetilla	Il faut que tu mettes le veston, pour protéger le bras.

NOTAS

- Nota 1. Aunque hemos tratado de forma aislada cada término, pues también se pueden emplear de esta manera en función del contexto, téngase en cuenta que la fórmula *en garde, prêts, allez !*, pronunciada por el juez a los tiradores, da comienzo a los combates de esgrima.
- Nota 2. En español, la denominación más frecuente para la vestimenta que portan los esgrimistas es *traje*. De hecho, en francés, el término más usual para este concepto es *tenue* y no *armure*. No obstante, el uso de *armure* y *armadura* en la obra podría estar justificado por dos cuestiones: 1) posee cierta tradición, ya que se ha documentado el uso de este término en esgrima antigua, y 2) esta palabra en el contexto de *Touchées* puede tener un matiz subjetivo que ni *tenue* ni *traje* poseen.
- Nota 3. *Lanière* hace referencia a la banda o cinta que une la parte delantera y trasera de la chaqueta de esgrima a través la entrepierna.

- Nota 4. Nótese cómo, en el contexto en el que se enmarca el término, el autor ha realizado un ejercicio de desteterminologización, por el que presenta el concepto a las alumnas legas en la materia.
- Nota 5. Debemos tener en cuenta que la traducción de los términos implicados dependerá del contexto en el que sean utilizados por el hablante. En este caso concreto, *prêts*, empleado en plural, ya que hace referencia a los dos participantes, puede adquirir la marca del femenino, transformándose en *prêtes*. De hecho, este término se utiliza como tal en español. No obstante, es posible que, si se emplea en otros casos, pueda traducirse por *preparado*, *preparada* o *listo* y *lista*.
- Nota 6. En nuestra búsqueda documental hemos documentado también la palabra *riposta*.
- Nota 7. Hay que tener en cuenta que, en la esgrima, se puede utilizar hasta tres tipos de armas: el florete, la espada y el sable; todas ellas con una forma, dimensiones y convenciones de combate distintas. En este caso, los elementos icónico-gráficos han permitido confirmar que en las sesiones de esgrima desarrolladas en el cómic se emplean sables.
- Nota 8. En la lengua general, la traducción más frecuente de *toucher* es el verbo *tocar*. No obstante, habida cuenta del contexto en el que se inscribe la situación, debemos recordar que, en los combates de esgrima en español, se emplea con frecuencia el participio de pasado francés *touché*. En ese último caso hemos documentado también, aunque de manera mucho más reducida, el uso del participio español *tocado*.

6. RECURSOS DOCUMENTALES DE UTILIDAD PARA EL TRADUCTOR Y UTILIZADOS EN LA FASE DOCUMENTAL Y TRADUCTOLÓGICA

Club de esgrima Alicante. (s. f.). Algunos términos de esgrima. <https://bit.ly/3iauxc2>

Club de esgrima Gasteiz Eskrima Kluba (s. f.). La esgrima en general: las tres armas. <https://bit.ly/2KjHSm4>

Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (2008). Esgrima. El noble arte de los espadaos. México; D. R. <https://bit.ly/3bAr5q5>

Deesgrima.org. El peto en esgrima. <https://bit.ly/3oKSk4O>

Desplazamientos y ataques. (s.f.). <https://bit.ly/2LKzjRw>Esgrima. Adecuaciones al reglamento (2013). <https://www.gipuzkoa.eus/documents/4004868/4007488/Reglamento+Esgrima+2013.pdf/d6c5b131-632e-44f7-b242-363141ba6bea>

Esgrima. Deportes no habituales (s. f.) (31 de octubre de 2020). <https://bit.ly/3oIQb9V>

Esgrima deportiva (2015, 9 de noviembre). ¿Qué es la esgrima? <https://bit.ly/3ijV9rm>

Esgrima en Tenerife. (s. f.). Técnicas y Movimientos. <https://bit.ly/3nIGsiy>

Espadas de Calatrava. Club de esgrima. (s. f.). Esgrima Deportiva. Introducción al deporte de la Esgrima. <https://bit.ly/3idcX7x>

Federación Internacional de Esgrima (2010, abril). Reglas de organización de esgrima. <https://bit.ly/3oMSWa4>

Federación Internacional de Esgrima. (2016, febrero). Reglamento técnico de esgrima. <https://bit.ly/3spg297>

Federación Internacional de Esgrima (2018, diciembre). Reglamento técnico. <https://bit.ly/3oIwT4l>

Federación Internacional de Esgrima (2020, julio). Reglamento técnico de esgrima. <https://bit.ly/2XL3bjf>

Fortin, J. (ed.) (2000): *L'Encyclopédie visuelle des sports*. Éditions Québec Amérique ; Montréal

Glosario general de esgrima. (s. f.). *Touché World*. <https://bit.ly/3snQqcE>

Lombard, B. (1998): *Petit dictionnaire éclectique des termes d'escrime*. <https://bit.ly/38HIVXc>

Lombard, B. (2005): *Petit dictionnaire éclectique des termes d'escrime*. <https://bit.ly/35EWnbj>

Ministério da Defesa. Departamento de Educação e cultura do exército. (2017). *Manual de ensino de esgrima*. Volumen 2. <https://bit.ly/3nHXCwE>

Polo Bugallo, G., Polo Jiménez, A., Sánchez Córdoba, B. (2015). Importancia de la terminología en el deporte. Esgrima. *EFDeportes.Com, Revista Digital*, 20, 211. <https://bit.ly/3oJ7qYt>

Sala de Armas Granada. (diciembre de 2013). Reglamento del material de esgrima. *Saladearmasdegranada*. <https://bit.ly/39zWYfw>

TermCat (febrero de 2008). Diccionari d'esgrima. *Eines de lengua*. <https://bit.ly/3snwG99>

7. CONCLUSIONES

En esta contribución, hemos podido presentar, de forma breve, las características más importantes de *Touchées*, incidiendo en elementos como la focalización, el tiempo y los personajes que constituyen la trama. Asimismo, hemos presentado un glosario bilingüe francés-español de la terminología de la esgrima existente en esta *bande dessinée* y que, sin duda, puede suponer al traductor algunos problemas, dado su alto grado de especialización y la falta de recursos existentes para su traspase interlingüístico. Hemos constatado, a nivel general, falta de estandarización y homogeneidad en este vocabulario, lo que supone la existencia de varias denominaciones para un mismo concepto. De igual manera, como se puede observar en nuestra propuesta, el francés tiene un gran peso en este discurso altamente especializado, lo que explica la presencia de galicismos y de extranjerismos crudos provenientes de esta lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Cultural Tebeosfera (2020, 22 de marzo). *La industria de los tebeos en España en 2019*. <https://bit.ly/3ibU3gY>
- Caballero Muñoz, M. I. (2020). Du roman à la BD, une approche brachulogique : l'exemple de Gemma Boverly (1999) de Posy Simmonds. En V. Ferrety, M. Renouprez, *Conversation et nouvelle brachylogie* (pp. 127-133). Éditions du CIPA; Mons.
- Carrara, M. A. (2013, 24 de junio). *Le temps de la narration*. À propos d'écriture. Disponible en: <https://bit.ly/2N21VGA>
- Castillo Bernal, M. P. (2016). *El lenguaje de especialidad en la literatura: Der Vorleser de Bernhard Schlink y su traducción al español* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional UCO. <https://bit.ly/3bxq8ih>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (s. f.): *Lexicographie*. Consultado el 22 de septiembre de 2020. <https://bit.ly/3oHyc3H>
- Fondanèche, D. (2005). *Paralittératures*. Vuibert; París.
- Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los comics*. Ediciones Península; Barcelona.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra; Madrid.
- Kaempfer, J., Micheli, R. (2005). *Méthodes et problèmes. La temporalité narrative*. Section de Français, Université de Lausanne. <https://bit.ly/39xSpCN>
- Larousse (s. f.): *Dictionnaire de français*. Consultado el 22 de septiembre de 2020. <https://bit.ly/38FKwMh>
- Pellat, J.C.; Caltot, P. A., Fonvielle, S., Franck, S., Rietz, V. (2017). *Le Greivisse de l'enseignant. L'analyse des textes*. Magnard; París.
- Ponce Márquez, N. (2009). *La traducción del humor del alemán al castellano. Un análisis contrastivo-traductológico de la versión castellana del cómic Kleines Arschloch de Walter Moers* [tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional US. <https://bit.ly/2NoKTSq>
- Ponce Márquez, N. (2010). El mundo del cómic: planteamiento terminológico literario y traductológico. Ejemplos extraídos del

- cómic alemán Kleines Arschloch. *Philologia Hispalensis*, 24 , 123-141.
<https://bit.ly/3iaFqut>
- Rodríguez Rodríguez, F. (2017). *La traducción del cómic franco-belga: el caso de Jerry Spring. Estudio descriptivo y análisis traductológico* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional UCO.
<https://bit.ly/3i7hbgS>
- Schlink, B. (1995). *Der Vorleser*. Diogenes Verlag; Zürich.
- Valero Garcés, C. (2000). La traducción del cómic: retos, estrategias y resultados. *TRANS, Revista de Traductología*, 4, 75-88
<https://bit.ly/3sfMQ4e>
- Yuste Frías, J. (2008). Pensar en traducir la imagen en publicidad: el sentido de la mirada. *Pensar La Publicidad. Revista Internacional De Investigaciones Publicitarias*, 2(1), 141-170. <https://bit.ly/3qie5t6>
- Yuste Frías, J. (2011) Traduire l'image dans les albums d'Astérix. À la recherche du pouce perdu en Hispanie. En B. Richet (ed.), *Le tour du monde d'Astérix* (pp. 144-167). Presses Sorbonne Nouvelle; París.
- Zuttion, Q. (2019). *Touchées*. Payot & Rivages; París.

CAPÍTULO 105

LA TRANSPOSICIÓN DE LA DIRECTIVA EUROPEA 2010/64/UE EN ESPAÑA: HISTORIA DE UNA NEGOCIACIÓN Y PROPUESTA DE APLICACIÓN

DRA. ANNE MARTIN

Universidad de Granada, España

DRA. MARÍA JESÚS BLASCO MAYOR

Universidad Jaume I, Castellón, España

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es narrar el proceso de transposición de la Directiva europea 2010/64/UE relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos

penales⁶⁰⁶ al ordenamiento jurídico español, y las múltiples acciones realizadas al respecto. Se trata de analizar el proceso desde una perspectiva histórica con especial atención al componente de interpretación. Se repasarán las distintas fases por las que se han pasado a lo largo de los diez años desde la aprobación de la citada directiva, y las múltiples acciones realizadas por los distintos grupos de interés en el marco jurídico institucional, político y administrativo. Se repasará con especial atención una propuesta realizada en la Comunidad Valenciana como posible modelo para su aplicación más generalizada. Finalmente, se extraerán unas conclusiones acerca del proceso, de las acciones llevadas a cabo y su utilidad para el futuro.

PALABRAS CLAVE

Directiva 2010/64/UE, transposición, interpretación judicial, *lobby*, Registro

⁶⁰⁶ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:es:PDF>

INTRODUCCIÓN

La Directiva 2010/64 UE relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales es una de las Directivas que formaban parte del Programa de Estocolmo, el plan quinquenal de la UE para el periodo 2010-15 para la consolidación de la seguridad interior de la Unión. Tiene como objetivo reforzar los derechos procesales de sospechosos o acusados en los procesos penales en todos los países de la Unión, alcanzando estándares mínimos comunes en esta materia en todos ellos al tiempo que refuerza la confianza mutua en los distintos sistemas judiciales. En suma, forma parte de una gama de instrumentos encaminados a velar por la tutela judicial efectiva –es decir, garantizar el derecho a un juicio justo– en todos los países de la Unión.

1. VENTAJAS DE LA DIRECTIVA 2010/64/UE

La aprobación de la Directiva constituyó un motivo de gran satisfacción por parte de los profesionales de traducción e interpretación ya que incluye varias disposiciones que, en principio, pondrían fin a numerosas carencias y disfunciones en cuanto al derecho a la traducción e interpretación en ámbitos judiciales denunciadas durante años en varios países de la Unión, entre ellos España. Según Katschinka se trata de un logro histórico, “it marked a milestone in the long history of efforts by legal interpreters and translators to obtain a certain measure of official recognition” (Katschinka, 2014, p.105).

A título de ejemplo, cabe señalar que la Directiva obliga a los estados a ofrecer interpretación durante todo el proceso judicial (Art.2). En España, de momento, solo se ofrece interpretación a las personas que no son de habla española cuando un operador judicial se dirige directamente a ellos (Ortega Herráez, 2010, p.147, p.225). Esta situación les priva del derecho a entender las afirmaciones de los demás participantes en el proceso judicial que, por ejemplo, pueden ser testimonios en su contra.

Por otra parte, el mismo artículo de la Directiva garantiza el derecho a interpretación durante todas las fases del procedimiento; es decir, no solo se ha de prestar este servicio durante el juicio en sí, sino además,

durante los interrogatorios policiales o cualquier toma de declaración, así como para facilitar la comunicación del sospechoso o acusado con su abogado, lo cual no es el caso en la actualidad en España.

Además, la Directiva dispone la obligatoriedad de traducir todos los documentos esenciales (Art. 3) y de ofertar una formación específica a jueces, fiscales y demás operadores judiciales para fomentar su capacidad para trabajar de forma eficaz con intérpretes (Art. 6).

Sin embargo, la disposición más importante de la Directiva para España es la que se refiere a la calidad de la traducción e interpretación y la necesidad de contar con “uno o varios registros de traductores e intérpretes independientes debidamente cualificados” (Art. 5), lo cual debería significar un cambio sustancial con respecto a la situación actual.

2. LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN JUDICIAL EN ESPAÑA

En España el derecho de disponer de un intérprete en los procesos judiciales está garantizado por legislación nacional (por ejemplo, Art. 17.3 de la Constitución Española de 1978; Art. 441 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal) y por varios convenios internacionales vinculantes suscritos por España (Art. 5.2 y Art. 6 de la Convención Europea de los Derechos Humanos; Art. 14.3.a de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). El problema radica en las cualificaciones de la persona que actúa de intérprete, ya que la legislación actualmente vigente no se refiere a la titulación requerida para asumir este papel. Dicha legislación, por tanto, abre la puerta a que cualquier persona que aduce hablar los idiomas correspondientes puede ser nombrada como intérprete en un proceso judicial. Esto es, efectivamente, lo que ocurre en España, situación que se ha venido denunciando con regularidad (Ortega Herráez, 2010; Martín y Taibi, 2010; Taibi y Martín, 2012; Blasco Mayor, 2013; Blasco Mayor y Del Pozo Triviño, 2015).

Si bien existe una plantilla reducida de unos cien traductores e intérpretes que han superado una oposición⁶⁰⁷, la forma más común de proveer intérpretes y traductores al sistema judicial y policial en España es mediante contratación externa. Así, la gran mayoría de personas que intervienen como intérpretes en estos ámbitos son *freelance* contratados por empresas privadas adjudicatarias del servicio de traducción e interpretación. Por lo general, a estas personas no se les exige ninguna titulación, ni siquiera pruebas de competencia lingüística (Placer, 2016)⁶⁰⁸, y reciben una remuneración irrisoria, ya que la empresa adjudicataria suele quedarse con hasta un 60% de la cantidad adjudicada en la contrata (Ortega Herráez, 2010, p.128). Es evidente que tales condiciones no atraen precisamente a intérpretes y traductores profesionales ni con formación (Martin y Ortega, 2011, p.14).

Existe una figura que potencialmente podría desempeñar un papel importante en el sistema de provisión post-transposición de la Directiva. Se trata de los traductores-intérpretes jurados nombrados por la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación tras superar un examen, y que luego se incluyen en una lista oficial publicada por el mencionado Ministerio. Sin embargo, si bien su contribución en cuanto a la traducción podrá ser significativa, es dudoso que puedan cubrir las necesidades de interpretación ya que, a pesar de denominarse “intérpretes” el componente oral es un añadido relativamente reciente al examen que faculta el nombramiento. Por tanto, hay muchos “traductores-intérpretes jurados” que solo ejercen de traductores y no de intérpretes.

3. HACIA LA TRANSPOSICIÓN: GRUPOS DE PRESIÓN

La externalización del servicio de traducción e interpretación, que el gobierno generalizó a gran escala en 2008, parecería contraria al espíritu

⁶⁰⁷ Los intérpretes de plantilla trabajan principalmente para los Ministerios de Justicia e Interior, aunque también para Presidencia de Gobierno y Asuntos Exteriores.

⁶⁰⁸ En 2016 un periodista de investigación que no hablaba árabe se hizo pasar por intérprete de esa lengua y se le asignó un trabajo como tal en un juicio sin que la empresa adjudicataria le pidiera ninguna prueba de su competencia lingüística (Placer, 2016).

de la Directiva, sobre todo en cuanto a la garantía de calidad. Sin embargo, después de su aprobación, y en los años previos al plazo para su transposición, el sistema de externalización se consolidó. El gobierno se caracterizó por su inacción y silencio en cuanto a la toma de medidas que conducirían a la transposición. Frente a esta situación, diversos grupos de interés y *lobbies* que ya habían empezado a moverse en 2010, intensificaron su trabajo conforme iba acercándose el plazo para la transposición a la legislación española en octubre de 2013.

3.1. ASOCIACIONES PROFESIONALES

Estos grupos se componían principalmente de representantes de la profesión, a través de distintas asociaciones profesionales, y representantes de las universidades en las que se imparten títulos de Traducción e Interpretación.

Las asociaciones profesionales se unieron en la Red Vértice que se fundó el 31/5/09, aunque no asumió el nombre Vértice hasta 2011⁶⁰⁹. Se trata de una red de asociaciones profesionales de la traducción, interpretación y corrección con presencia en España. Esta red ha aumentado el número de asociaciones miembro conforme ha ido consolidándose, contando ahora con diecisiete asociaciones, incluida AIIC, lo cual demuestra su relevancia y proyección. La Red Vértice se ha convertido en un catalizador de la profesionalización de la traducción e interpretación en España. Si bien siempre ha realizado otras actividades aparte de actuar como grupo de presión para la adecuada transposición de la Directiva, esta fue su actividad principal en un principio y se erigió en frente común que asumía la representación de toda la profesión organizada. Ha servido de foro para la identificación de buenas prácticas y sobre todo sirvió para la negociación de una postura común y unida de todas las organizaciones profesionales de traducción e interpretación en España con respecto a la transposición de la Directiva. Sin embargo, tanto el trabajo como el alcance de la Red Vértice, ahora que está por cumplir diez años de vida, ya sobrepasa totalmente ese cometido inicial que propició su creación.

⁶⁰⁹ www.vertice.org/

3.2. CENTROS DE FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

El otro gran *lobby* que ha trabajado por la adecuada transposición de la Directiva 2010/64 es la CCDUTI (Conferencia de Centros y Departamentos Universitarios de Traducción e Interpretación), que ahora se ha convertido en la Asociación de Universidades del Estado Español con Títulos Oficiales de Traducción e Interpretación (AUnETI)⁶¹⁰. Se trata del órgano permanente que representa todos los centros académicos que ofertan formación en traducción e interpretación en España. Este órgano formó un grupo de trabajo dedicado a la transposición de la Directiva, con siete integrantes que representaban a las Universidades en su conjunto. Como resultado de este proceso, lo que antes era un órgano no oficial ha adquirido un estatus jurídico de asociación con capacidad para actuar de forma oficial de diversas maneras, de ahí el cambio de denominación de esta entidad.

Por tanto, el proceso de transposición ha ejercido un efecto muy positivo en cuanto a la organización y trabajo conjunto de la profesión y el mundo académico, así como la colaboración interna de cada uno de estos grupos.

Ha existido –y sigue existiendo– un contacto estrecho entre estos dos mundos, el académico y el profesional, con posturas conjuntas sobre numerosos temas relacionados con la transposición y el establecimiento de una prioridad común sin duda: el acceso al registro mediante un examen de acreditación.

4. ACCIONES DE *LOBBYING*⁶¹¹

Estos grupos mantuvieron una intensa actividad de *lobbying* que, entre 2010 y 2013, les llevó a mantener reuniones con los principales partidos políticos, la comisión de Justicia del Parlamento, representantes del Consejo General del Poder Judicial, y diputados de las Cortes a título individual, actividad que dio como resultado la presentación de varias

⁶¹⁰ www.auneti.org/

⁶¹¹ Los eventos narrados en este apartado forman parte de la experiencia personal de las autoras como participantes en las mencionadas reuniones y actividades de *lobbying*.

Proposiciones No de Ley (PNL)⁶¹². Sin embargo, no se constataron resultados hasta mayo de 2013, cuando se supo que se había formado un reducido grupo de trabajo en el Ministerio de Justicia responsable de la transposición de la Directiva. Este grupo de trabajo convocó a representantes de la profesión de traducción e interpretación, a través de la Red Vértice, y a representantes del mundo académico, a través del subcomité de la CCDUTI, a una serie de reuniones que se celebraron en la sede del Ministerio de Justicia en Madrid. Había limitaciones en cuanto al número de asistentes a cada reunión, así como a la información disponible con antelación sobre el contenido de las reuniones. A pesar de la petición de los asistentes, no se permitió que los representantes de la profesión y los del mundo académico asistieran a reuniones conjuntas, sino que se les convocó por separado.

Durante estas reuniones el grupo de trabajo del Ministerio de Justicia fue presentando un borrador ya elaborado para la transposición y a los asistentes se les pidió un informe sobre el mismo (Blasco Mayor *et al*, 2013). Al parecer, los autores de este borrador ya habían decidido que la filosofía de la transposición iba a perpetuar la externalización del servicio y no se contemplaba exámenes de acreditación para acceder al registro. En suma, en opinión de los asistentes profesionales y académicos, parece que el objetivo de estas reuniones era conseguir la aprobación de los grupos implicados dando la aparente sensación de que el borrador del Ministerio era el resultado de un amplio consenso.

Tanto los representantes de la profesión como los de las universidades se negaron a respaldar el borrador del Ministerio. Este borrador proponía como criterio de inclusión en el Registro el disponer de experiencia demostrada en el ejercicio de la profesión de traductor o intérprete, refiriéndose a la experiencia adquirida con las empresas externalizadas que ya hemos mencionado y que carecen por completo de requisitos de calidad a la hora de la contratación. Se trataba de un intento de

⁶¹² Por ejemplo, la Proposición No de Ley sobre regulación de la formación de los traductores e intérpretes judiciales y jurados que se relacionan con la administración de justicia. Presentada por el Partido Popular, y aprobada el 25/09/13. Nº 161/001834 Versión electrónica: http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/CO/DSCD-10-CO-406.PDF

institucionalizar las prácticas no profesionales de estas empresas, así como una distorsión de todo el proceso. Según esta propuesta, se reconocería como mérito para ser incluidas en el Registro la experiencia de aquellas personas no formadas que habían trabajado para estas empresas. Por el contrario, los profesionales formados pero con menos experiencia o aquellos que se habían negado a trabajar en las condiciones cuando menos cuestionables ofertadas por las empresas se encontrarían en franca desventaja.

Posteriormente, el grupo de trabajo del Ministerio expresó su intención de incluir en el futuro Registro no solo a personas físicas, sino además a personas jurídicas, abriendo así la puerta a que se incluyeran a empresas, facilitando la continuidad del sistema de externalización.

Finalmente, al negarse los dos grupos convocados a respaldar esta propuesta del Ministerio de Justicia, las reuniones se dejaron de celebrar, por lo menos en esa fase, si bien los contactos se mantuvieron.

5. TRANSPOSICIÓN PARCIAL: LEY ORGÁNICA 5/2015⁶¹³

Finalmente, en abril 2015, el Parlamento Español aprobó legislación que transpone en parte la Directiva 2010/64. Se trata de la reforma de la Ley de Enjuiciamiento Criminal que se publicó en el BOE el 28/04/15. Los partidos de la oposición parlamentaria, principalmente Izquierda Unida, se esforzaron hasta el último momento para conseguir la inclusión de enmiendas propuestas por las Universidades y la Red Vértice, pero sin éxito. El Partido Popular, partido de gobierno con mayoría absoluta en esos momentos, se negó a cualquier debate sobre las enmiendas propuestas por lo que no prosperó ninguna.

Este proceso se refleja en la nota de prensa conjunta emitida por la Red Vértice y la CCDUTI titulada “Oportunidad perdida: interpretación judicial sin garantías”⁶¹⁴, medida que se acompañó por una petición en la plataforma change.org. Se recibió el apoyo de Eulita (*European Legal*

⁶¹³ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-4605

⁶¹⁴ <https://www.aptij.es/>

Interpreters and Translators' Association) y de la organización *Fair Trials International*, pero sin que tuviera ningún efecto.

La nueva legislación solo abordó la transposición de forma parcial ya que el tema del Registro, incluyendo los criterios de admisión al mismo, se aplazó para, supuestamente, incluirse en legislación futura. Dicha legislación está aún sin aprobar. En todo caso, cabe mencionar que una de las cláusulas de la nueva Ley Orgánica 5/2015 estipulaba que la transposición de la Directiva debía hacerse a coste cero, lo cual demuestra poca preocupación por su materialización y prácticamente imposibilita su aplicación. Posteriormente, retomando los aspectos de la transposición no incluidos en la Ley Orgánica de 2015, el Ministerio de Justicia propuso la inclusión del Registro de Traductores e Intérpretes en una ley sobre peritos acreditados de una gama de profesiones que colaboran con la justicia. En el otoño de 2015, el Ministerio convocó una serie de reuniones privadas sobre este tema, ya no con representantes oficiales de la profesión y el mundo académico sino con asistentes aparentemente elegidos al azar de forma un tanto arbitraria, por lo menos en el caso de la Traducción e Interpretación. Parece que, una vez más, el Ministerio de Justicia había elaborado un borrador y buscaba la aprobación de las profesiones correspondientes sin que hubiera mediado su participación en el contenido.

De todos modos, dicho proyecto tenía poco recorrido ya que en diciembre de 2015 se celebraron elecciones legislativas que arrojaron unos resultados inconclusos, iniciando un ciclo de inestabilidad política poco propicio para avanzar en la transposición de esta Directiva⁶¹⁵.

6. *IMPASSE* POLÍTICO

Inicialmente se esperaba que la falta de mayoría absoluta como resultado de la moción de censura y el nuevo gobierno del PSOE presidido por Pedro Sánchez en 2018 propiciase un nuevo clima de consenso más propicio para la finalización del proceso de transposición de la Directiva, guardada en un cajón desde 2016. La realidad demostraría de nuevo que

⁶¹⁵ En España se celebraron cuatro elecciones legislativas entre 2015 y 2019.

este asunto, junto con otros, no era prioritario y que seguía existiendo falta de voluntad política sobre su resolución, cinco años después de la fecha de transposición establecida por la Comisión Europea.

La transposición parcial de la Ley Orgánica 5/2015 no ha supuesto ningún cambio en la situación de la interpretación y traducción en el ámbito judicial y policial en España, debido principalmente a que sigue sin resolverse la cuestión del Registro. En círculos jurídicos parece inquietar el hecho de no contar con un Registro profesional, así como generar cierta confusión sobre cómo implementar dicho mecanismo, como se ha puesto de manifiesto en distintos cursos y seminarios sobre las últimas provisiones en materia procesal impartidos a jueces y magistrados por el Consejo General del Poder Judicial.

7. LO QUE QUEDA POR HACER

En el momento de escribir estas líneas (2021), la Comisión Mixta AUN-ETI-Red Vértice ha retomado su actividad negociadora, enfocada principalmente en la necesidad de la elaboración de una ley ordinaria del Registro que refleje el espíritu de la Directiva, basándose en propuestas remitidas al Ministerio de Justicia por ambas organizaciones. La propuesta consensuada por la comisión de expertos académicos nombrada por las universidades españolas (Blasco Mayor *et al.*, 2013) fue realizada a petición del propio Secretario de Justicia del gobierno del PP en 2013 en una reunión a la que asistió también la entonces Presidenta de la Conferencia de Rectores de España (CRUE), y puede consultarse en internet⁶¹⁶. Este informe contiene la esencia de la propuesta de los grupos de interés en cuanto a los aspectos principales que quedan por resolver: el registro y la acreditación para acceder al mismo. A continuación se ofrece un resumen basado en dicho informe y en Blasco Mayor y Del Pozo Triviño (2015).

616

https://www.academia.edu/8755014/Informe_sobre_la_transposici3n_de_la_Directiva_2010_64_UE_del_Parlamento_Europeo_y_del_Consejo_relativa_al_derecho_a_interpretaci3n_y_traducci3n_en_los_procesos_penales/

8. PROPUESTA PARA EL REGISTRO OFICIAL DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES JUDICIALES

La propuesta para el Registro se basa en el registro británico *National Register of Public Service Interpreters* (NRPSI), principalmente por su eficacia y prestigio internacional. En dicho registro se inscribiría por separado a traductores e intérpretes, y tendría las siguientes características:

- a. Normas claras y transparentes
- b. Los miembros deben tener una cualificación y ser profesionales autónomos
- c. Los miembros están sujetos a un código de conducta profesional
- d. Los miembros no deben tener antecedentes policiales ni penales
- e. Los miembros deben abonar una tarifa de pertenencia a asociación profesional
- f. Los miembros deben realizar cursos de formación continua para mantenerse al día en la profesión
- g. El uso del registro es gratuito
- h. Se contemplan distintas categorías o tipos de acreditación, según la combinación lingüística
- i. El registro es nacional, aunque puede coexistir con registros regionales en territorios con otras lenguas oficiales

De existir colegios profesionales de traductores e intérpretes en España, cosa que no ocurre en la actualidad⁶¹⁷, la gestión del Registro se podría dejar en sus manos, al igual que la gestión del turno de oficio de los abogados (Blasco Mayor, 2013). Otra posibilidad que ha adquirido fuerza en el seno de la Comisión Mixta es la gestión por parte del Ministerio de Justicia a través de los traductores-intérpretes en plantilla. Sea como fuere, siempre se ha planteado un periodo de transición o carencia especialmente para las lenguas de menor difusión que no se enseñan en la mayoría de universidades españolas. Las universidades deberían ofertar cursos especializados con unos niveles de acceso mínimos que garantizaran la calidad. Para lenguas como inglés o francés, se

⁶¹⁷ Al contrario que en muchos países americanos, donde existen los Colegios de Traductores e Intérpretes Públicos (Argentina, Perú, Chile, México, entre otros).

admitiría una titulación superior en traducción e interpretación con especialización en contextos judiciales; para otras lenguas acreditadas por el MAEC mediante examen de traductor-intérprete jurado, dicha acreditación podría considerarse válida.

Por otro lado, y con el fin de atraer talento que garantice la calidad profesional, se plantea establecer unos aranceles públicos con las tarifas mínimas que percibirían traductores e intérpretes del Registro, pues en España ya existe el antecedente de los aranceles que perciben los procuradores de los tribunales. En otros países europeos como Alemania y Austria también existen estos aranceles; tómesese como referencia la última tarifa aprobada por el gobierno alemán para la interpretación en sede judicial a partir del 1 de enero de 2021, que es de 85 euros por hora⁶¹⁸. Dicha tarifa ha causado malestar en el colectivo profesional alemán, que aspiraba a percibir 95 euros por hora, lo que contrasta notablemente con los 10 euros brutos por hora que las empresas adjudicatarias del servicio abonan actualmente en España⁶¹⁹.

9. PROPUESTA DE UN SISTEMA DE ACREDITACIÓN

El acceso al registro debería realizarse por medio de un sistema de acreditación consistente en la superación por parte de los candidatos de pruebas válidas y fiables. En el caso de que el ente acreditador sea el Ministerio de Justicia, se propone que en su seno se constituya un equipo de expertos tanto académicos como profesionales para la elaboración y evaluación de dichas pruebas. Otra alternativa sería que el Ministerio de Justicia externalizase el proceso de acreditación a una institución reconocida, como podría ser un instituto interuniversitario creado a tal efecto, o bien la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, que ya ha incorporado en los exámenes que convoca de traductor-intérprete jurado pruebas de interpretación, en colaboración con los expertos en la elaboración de

⁶¹⁸ <https://slator.com/industry-news/pay-raise-for-germanys-judicial-translators-and-interpreters-criticized-as-inadequate/>

⁶¹⁹ Información proporcionada por intérpretes judiciales en los cursos de Postgrado y Formación Continua de la Universitat Jaume I.

pruebas válidas y fiables de interpretación y traducción en el ámbito judicial.

En palabras de Hertog (2003, 2008), existen bastantes modelos de acreditación en algunos países que podrían servir de guía básica en este caso. El sistema de acreditación ha sido abordado por algunos proyectos europeos financiados por la Dirección General de Justicia de la Comisión Europea, con el fin de establecer unos niveles mínimos de acceso a la profesión. Uno de los más recientes, el proyecto *QUALITAS: Assessing Legal Interpreting Through Testing and Certification* (Giambruno, 2014), ha reunido a catorce expertos de siete países europeos que han estudiado en profundidad las características y fases de un sistema de acreditación con el fin de armonizar los diferentes sistemas existentes en Europa en pro del reconocimiento mutuo.

La propuesta del mundo académico sobre acreditación en España, por tanto, se basa en distintos aspectos que van desde los prerrequisitos para la acreditación al tipo de pruebas de acreditación. Con respecto a los prerrequisitos la propuesta da cuenta de las distintas cualificaciones académicas y la experiencia profesional del candidato, además de criterios individuales como edad mínima y ausencia de antecedentes policiales y penales. Con respecto al nivel de competencia lingüística se requiere un nivel C2 del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas aunque no se excluyen pruebas adicionales para medir el registro y la terminología, entre otros componentes de la pericia en la interpretación judicial. Además se deberían incluir pruebas sobre el conocimiento del sistema judicial y conducta profesional.

Con este fin, se debería desarrollar un instrumento fiable de evaluación de candidatos por parte de un equipo interdisciplinar compuesto de intérpretes, juristas, expertos en psicometría y operadores judiciales. A pesar de la experiencia que ya se tiene en este campo, el diseño y validación de un instrumento de medida es un proceso complejo que requiere criterios de evaluación preestablecidos (*criterion-referenced*) y basados en el rendimiento (*performance-based*). El rigor y la coherencia en el proceso de evaluación deben garantizarse por medio de mecanismos de fiabilidad entre evaluadores (*inter and intra rater reliability*). Es preciso,

además, identificar expertos que puedan participar en la preparación, administración y evaluación de las pruebas. Por otro lado, con el desarrollo actual de la educación digital, sería posible realizar pruebas a través de una plataforma segura en Internet, lo que sin duda simplificaría los aspectos logísticos (Braun, Sandrelli y Townsley, 2014 p. 120), y facilitaría igualmente la difusión pública del proceso de acreditación (requisitos, proceso de inscripción, formato, plazos, entre otras cuestiones relevantes). Cuanto más precisa y rigurosa sea dicha información, mayores posibilidades hay de atraer a los candidatos más apropiados y disuadir a aquellos que no están suficientemente preparados para superar las pruebas.

10. PROPUESTA PARA LA INTERPRETACIÓN JUDICIAL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Según Hertog (2015, p. 89), no se puede esperar que la transposición de la Directiva 2010/64/UE vaya a suponer un cambio radical en la mayoría de Estados Miembros; más bien se requerirá voluntad política. El estudioso es partidario de una estrategia a largo plazo que incluya entre otras medidas el establecimiento de grupos de trabajo en traducción e interpretación judicial, a la vez que se refuerza la formación de traductores e intérpretes judiciales. En este sentido Corsellis (comunicación personal) aboga por un enfoque a pequeña escala, y ofrece pautas como colaborar con los funcionarios públicos que han de trabajar con traductores e intérpretes en el cumplimiento de su labor diaria (Corsellis, 2015 p. 111). Igualmente, Sasso y Malli (2014, p. 49) y Mikkelsen (1996) son partidarias de actuaciones más prácticas y acotadas, como definir con claridad los componentes estructurales de la profesión, como son la formación, certificación o acreditación, regulación y descripción de las funciones profesionales.

En un momento de cierta estabilidad política con la llegada de un nuevo gobierno progresista a la Comunidad Valenciana en 2015, se puso en marcha una iniciativa a pequeña escala en una de las regiones españolas con mayor demanda de servicios lingüísticos en los procesos judiciales. Dicha iniciativa surgió como respuesta a un llamamiento de la Consejería de Justicia de la Generalitat Valenciana, *Foro para la mejora de la*

*Justicia*⁶²⁰, cuyo objetivo era “abrir un espacio en el que operadores jurídicos y ciudadanos puedan analizar, debatir y proponer medidas para la mejora de la Administración de Justicia, así como crear un vehículo para el ejercicio de los derechos y libertades de los ciudadanos. Diferentes grupos de trabajo elaborarán informes con las propuestas, cambios normativos o sugerencias que se extraigan de cada actividad encuentro, jornada o conferencia que se organicen en el marco del Foro.”

A partir de esta invitación, un grupo de académicos de la Universitat Jaume I y la Universidad de Alicante, y profesionales del sector de la Comunidad Valenciana elaboró una propuesta para la mejora de la interpretación y traducción judicial. Antes de abordar la propuesta en sí, presentamos una breve descripción de la comunidad autónoma a través de los datos oficiales de turismo, inmigración y las lenguas más demandadas en los juzgados y tribunales valencianos, lo que la convierten en el prototipo ideal para la configuración de un servicio de interpretación judicial de calidad siguiendo los preceptos establecidos en la Directiva 2010/64/UE.

10.1. LA COMUNIDAD VALENCIANA

Se trata de un territorio con una alta densidad de población, que en algunas localidades llega a triplicarse en los meses estivales debido al turismo. La comunidad autónoma goza de autogobierno en gran medida, aunque materias como la justicia penal y los derechos fundamentales de los ciudadanos son responsabilidad del gobierno de la nación. No obstante, la Generalitat Valenciana es responsable de la contratación de personal y la provisión de servicios en toda la administración, incluida la de Justicia, y por tanto la provisión de servicios de interpretación y traducción para los diferentes órganos de justicia de la Comunidad Valenciana.

El número de ciudadanos extranjeros residentes en la Comunidad Valenciana es un indicador relevante de la necesidad de interpretación y traducción en los servicios públicos. Los datos migratorios en el año

⁶²⁰ http://www.justicia.gva.es/va/inicio/area_de_prensa/not_detalle_area_prensa?id=647513, último acceso 20 enero 2021.

2020 arrojan un aumento significativo de las cifras de inmigraciones al territorio, puesto que según el diario Levante⁶²¹, citando el INE:

“Ese saldo migratorio exterior de la Comunitat con 27.162 inmigraciones es el tercero mayor de España, solo por detrás de Cataluña (47.119) y Madrid (40.539) -ver gráfico-. En el primer semestre de 2018 era de 6.274 personas, por lo que se disparó un 333 % el ejercicio pasado”.

La Comunidad Valenciana es, por tanto, una de las comunidades autónomas con mayor afluencia de inmigrantes de España. A esta cuestión hay que añadir el número de turistas que escogen la zona como lugar de vacaciones, tanto en la costa como en el interior, y que también va en aumento progresivamente, por detrás solo de Andalucía y Cataluña, según datos de 2019.⁶²²

Recientemente se ha producido un nuevo fenómeno en esta comunidad: el crecimiento lento pero progresivo del número de ciudadanos europeos y no europeos que adquieren propiedades aquí. Según el Ministerio de Fomento los datos para 2016, de las casi 40.000 transacciones de viviendas en todo el país, casi 12.000 tuvieron lugar en la Comunidad Valenciana. En 2015⁶²³, el número de personas extranjeras empadronadas en municipios valencianos era el siguiente:

- **Rumanía:** 126.651 (2,5%)
- **Reino Unido:** 102.944 (2,1%)
- **Marruecos:** 76.522 (1,5%)
- **Bulgaria:** 32.045 (0,6%)
- **Alemania:** 26.967 (0,5%)
- **Italia:** 24.451 (0,5%)
- **Otros países:** 304.760 (6,0%)
- **Total inmigración:** 739.630 (14,8%)

⁶²¹<https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2020/01/09/comunitat-tercera-extranjeros-atrae-lidera-11693938.html>, último acceso 20 enero 2021.

⁶²² Fuente: Turisme Comunitat Valenciana, Generalitat Valenciana (http://www.turisme.gva.es/tcv/tcv2019/1_Actividad_CVc.pdf)

⁶²³ Fuente: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Valencia

La categoría con el porcentaje más elevado, “otros países”, incluye China y todos los países del África Sub-Sahariana (de esta lista se ha excluido a ciudadanos extranjeros procedentes de países de habla hispana). Nótese que estas cifras difieren del número real de residentes, puesto que muchos no se empadronan.

Al no disponer de cifras actualizadas sobre la demanda de lenguas por parte los juzgados y tribunales valencianos hemos de remitirnos a 2015, fecha en la que obtuvimos dichos datos por parte de la Administración de Justicia valenciana, quien a su vez los requirió al proveedor del servicio de interpretación y traducción, una empresa privada. Esto implica que la Administración de Justicia no lleva ningún registro del servicio y depende de los datos estadísticos de los proveedores privados a quienes externaliza el servicio:

- Rumano (21.2%)
- Árabe (20.3%)
- Inglés (16.1%)
- Ruso (5.1%)
- Búlgaro (4.4%)
- Chino Mandarín (4.1%)
- Francés (3.9%)
- Alemán (3.4%)
- Neerlandés (3.2%)
- Wolof (2.4%)

Entendemos que parte de los porcentajes de inglés y francés se deben a su estatus como *lingua franca* para ciudadanos bilingües con lenguas de menor difusión.

10.2. EL MODELO VALENCIANO

Volvemos a mencionar aquí la convocatoria de la Generalitat Valenciana a los distintos colaboradores con la justicia para mejorar la situación de la misma, Foro para la mejora de la justicia, a partir de la cual se generó una comisión de expertos compuesta de académicos de la Universitat Jaume I y la Universidad de Alicante, y de los profesionales

contratados en dicha comunidad autónoma en cuyo seno se redactó una propuesta de mejora del servicio basada en tres pilares (Blasco Mayor, Borja Albi, Lara Ortiz, Ortega Herráez, Giambruno, Sena and Barrero, 2016):

- Análisis de necesidades
- Impacto económico de la externalización
- Posibilidades de mejora en el actual marco jurídico

En ausencia de una regulación completa por parte del gobierno español sobre la creación y acceso a un registro en aquel momento (y en la actualidad), se proponen cuatro medidas estratégicas que la Administración de Justicia autonómica podría adoptar ya con el fin de mejorar y monitorizar la calidad de la interpretación y traducción en el presente marco jurídico:

1. Nombrar un comité de expertos (universidades, profesionales, operadores judiciales, administración de justicia) con una función proactiva en la supervisión de la calidad y el diseño e implementación de sistemas de control de la calidad tanto para la interpretación como para la traducción, así como al desarrollo del futuro registro que por ley debería tener secciones autonómicas y que por tanto debería ser gestionado por la autoridad de justicia de cada comunidad autónoma.
2. Mejora del escaso servicio actual en plantilla, que consta de únicamente dos traductoras para toda la comunidad autónoma. Se incluyen medidas como la oficialidad del servicio en la Administración de Justicia, un análisis de las lenguas más demandadas para que el servicio sea económicamente eficiente, determinar las funciones del servicio en cuanto a la gestión del sistema, como puede ser la coordinación de la externalización y el refuerzo estructural del servicio con la provisión de recursos humanos y tecnológicos.
3. La formación continua de los profesionales, especialmente en lenguas de menor difusión. En este sentido, se propone el curso ofrecido por la Universitat Jaume I (2017, 2019) con un proceso de selección, y al finalizar el cual se obtiene un Certificado de

Capacitación para actuar como intérprete o traductor en la Administración de Justicia, siguiendo los preceptos establecidos en proyectos europeos dirigidos por Hertog (2015) y Balogh, Sallaets y Van Schoor (2016).

4. La formación de los operadores judiciales que ejercen en la comunidad autónoma valenciana para trabajar con intérpretes, siguiendo los mismos principios del curso para jueces impartido en el Consejo General del Poder Judicial (2016), y el curso homologado impartido por la Universitat Jaume I (2019) a los funcionarios de la Administración de Justicia de la Generalitat Valenciana.

Salvo los cursos de formación continua para intérpretes y traductores y el curso homologado a funcionarios, el resto de propuestas contenidas en este informe no se han materializado a causa del parón normativo provocado por nuevas elecciones autonómicas valencianas en 2019, unido a la cantidad de cambios de personal que se produce con posterioridad a las mismas. Por otro lado, no se puede olvidar que la inactividad del gobierno español en la regulación del ejercicio de la actividad y la creación de un Registro solo hacen que se demore cualquier posible actuación a nivel autonómico. No obstante, a nivel autonómico se ha seguido trabajando conjuntamente y las vías de colaboración siguen abiertas, algo esencial de cara a la futura regulación y Ley del Registro.

11. CONCLUSIONES

El proceso de transposición de la Directiva 2010/64/UE en España a fecha de hoy está inconcluso, ha sido lento y lleno de obstáculos por parte de la Administración. Las distintas comisiones académico-profesionales que han intentado trabajar en pro de una regulación del ejercicio profesional garante de los derechos de los ciudadanos con distintos grupos políticos, legisladores y gestores públicos desde 2013 hasta la actualidad a menudo se han encontrado obstáculos, cuya solución ha pasado por distintas propuestas que no han conseguido cerrar dicho proceso de transposición. La principal conclusión que extraemos es que sin una voluntad política clara y decidida, el proceso seguirá abierto o se cerrará sin las garantías de calidad exigidas por la Unión Europea.

La segunda conclusión que puede extraerse del presente estudio es que el enorme esfuerzo realizado por parte de los sectores académico y profesional para presentar soluciones conjuntas a los obstáculos y problemas que se han presentado ha tenido un impacto positivo en las relaciones académico-profesionales. Universidades y asociaciones profesionales han reforzado sus alianzas donde antes había desconfianza, y también sus propias estructuras internas; ahora presentan un frente común como grupo de interés conjunto ante la administración.

Y por último, pero no por ello menos importante, se ha demostrado la utilidad de las acciones realizadas en el ámbito autonómico, que han servido para establecer un contacto estrecho entre autoridades académicas y la administración de justicia, y que ha fructificado en la formación de intérpretes y traductores, por un lado, y de los juristas, por otro. A partir de esta experiencia se ha establecido un vínculo funcional que puede aprovecharse para acciones conjuntas futuras con vistas a la regulación del ejercicio de la actividad y a la Ley del Registro que aún está pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balogh, K.; Salaets, H. & D. Van Schoor (eds.) 2016. *TraiLDD: Training in Languages of Lesser Diffusion*. Lovaina: Lannoo Publishers.

<http://www.arts.kuleuven.be/tolkwetenschap/projecten/trailld/training-in-languages-of-lesser-diffusion>

Blasco Mayor, M.J., Borja Albi, A., Lara Ortiz, M.L., Ortega Herráez, J. M., Giambruno, C., Sena, R. & T. Barrero. (2016) *Propuesta de mejora del servicio de traducción e interpretación judicial para la Comunitat Valenciana en el marco del Foro por la Justicia en la Comunitat Valenciana*.

Blasco Mayor, M. J. & M. del Pozo Triviño (eds.) Legal Interpreting at a Turning Point-*MonTI 7* (2015), pp. 73-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2015.7.2>

Blasco Mayor, M.J. (2013) "Quality of Interpreting in Criminal Proceedings in Spain under European Directive 2010/64/EU". En: Angelelli, C. (ed.) *Cuadernos de Aldeeu*, 25, pp. 165-190.

- Blasco Mayor, M.J., Del Pozo Triviño, M. Giambruno, C., Martin, A., Ortega Arjonilla, E., Rodríguez Ortega, N. & C. Valero Garcés. (2013) *Informe sobre la transposición de la Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y traducción en los procesos penales*.
- https://www.academia.edu/8755014/Informe_sobre_la_transposici3n_de_la_Directiva_2010_64_UE_del_Parlamento_Europeo_y_del_Consejo_relativa_al_derecho_a_interpretaci3n_y_traducci3n_en_los_procesos_penales
- Braun, S., Sandrelli, A. & B. Townsley (2014) “Technological support for testing”. En: Giambruno, C. (ed.) (2014) *Assessing Legal Interpreter Quality Through Testing and Certification: The Qualitas Project*, pp. 109-139. Alicante: Universidad de Alicante. http://www.qualitas-project.eu/sites/qualitas-project.eu/files/the_qualitas_project_web.pdf
- Corsellis, A. (2015) “Strategies for Progress: Looking for Firm Ground”. In: Blasco Mayor, M. Jesús & M. del Pozo Triviño (eds.) *Legal Interpreting at a Turning Point. MonTI 7* (2015), pp. 101-114. DOI:<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2015.7.3>
- Corsellis, A. (2011) “Seven EU Projects – a journey towards a regulated language profession”. En: Blasco Mayor, M.J. & M.A. Jiménez Ivars (eds.) (2011) *Interpreting Naturally. A Tribute to Brian Harris*, pp. 143-161. Berna: Peter Lang.
- Del Pozo Triviño, M. (2013) “El camino hacia la profesionalización de los intérpretes en los servicios públicos y asistenciales españoles en el siglo XXI”. En: Angelelli, C. (ed.) *Cuadernos de Aldeeu*, 25, pp. 109-130.
- Giambruno, C. (ed.) (2014) *Assessing Legal Interpreter Quality Through Testing and Certification: The Qualitas Project*. Alicante: Universidad de Alicante.
- http://www.qualitas-project.eu/sites/qualitas-project.eu/files/the_qualitas_project_web.pdf
- Hertog, E. (2015). “Directive 2010/64/EU of the European Parliament and of the Council on the Right to Interpretation and Translation in Criminal Proceedings: Transposition Strategies with Regard to

- Interpretation and Translation in Criminal Proceedings”. En: Blasco Mayor, M. J. & M. del Pozo Triviño (eds.) *Legal Interpreting at a Turning Point-MonTI 7* (2015), pp. 73-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2015.7.2>
- Hertog, E. and J. Van Gucht (eds.) (2008) *Status Quaestionis. Questionnaire on the Provision of Legal Interpreting and Translation in the EU*. Antwerp-Oxford-Portland: Intersentia.
- Hertog, E. (ed.) (2003) *Aequalitas Equal Access to Justice across Language and Culture in the EU. Grotius project 2001/GRP/015*. Antwerp: Lessius Hogeschool.
- Katschinka, L. (2014). The impact of Directive 2010/64/EU on the right to interpretation and translation in criminal proceedings. En C. Falbo & M. Viezzi (eds.), *Traduzione e interpretazione per la società e le istituzioni* (pp. 105-114). EUT Edizioni Università di Trieste.
- Martin, A. & Ortega Herráez, J.M. (2011). Interpreting in the dock. *The Linguist.* 50 (4), 14-15.
- Martin, A. & Taibi, M. (2010). Traducción e interpretación policial en contextos politizados: El caso de Taysir Alouny. En J. Boéri, & C. Maier (eds.), *Compromiso Social y Traducción/Interpretación. Translation/Interpreting and Social Activism* (pp.214-225). ECOS/St Jerome.
- Mikkelsen, H. (1996) *The Professionalization of Community Interpreting*. <https://acebo.myshopify.com/pages/the-professionalization-of-community-interpreting>
- Ortega Herráez, J.M. (2010). *Interpretar para la justicia*. Comares.
- Placer, D. (2016). Los juzgados me contrataron como traductor de árabe aunque no sé ni una palabra. *Economía Digital*, 15/0516. <http://www.economiadigital.es/es/notices/2016/05/los-juzgados-me-contrataron-como-traductor-de-arabe-aunque-no-se-ni-una-palabra-83818.php>
- Sasso, A. & K. Malli. (2014) “Trying to Fit a Square Peg into a Round Hole. Is Community Interpreting Just Too Big for Public Policy? The Canadian Experience”. *FITISPos* 1:1, pp. 42-50.

Taibi, M. & Martin, A. (2012). Complexities of High Profile Interpreting. The Case of the Madrid Train Bomb Trial. *Interpreting* 14(2), 145-164.

SECCIÓN 4

LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS LENGUAS

LA LINGÜÍSTICA JURÍDICA Y LAS TÉCNICAS DE ESCRITURA LEGISLATIVA: ESTADO ACTUAL Y NECESIDADES FILOLÓGICAS EN EL CURRÍCULO JURÍDICO UNIVERSITARIO

JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA
UNED, España

RESUMEN

Actualmente y de forma exponencial se elaboran a diario todo tipo de legislaciones, reglamentos y directrices aplicables a ciudadanos y administraciones. Todo ello conforma el ordenamiento jurídico de un país. Pero toda esa elaboración de normas que la elaboran técnicos profesionales especializados en legislación, son demasiado complejas en su comprensión escrita tanto para profesionales como legos. La redacción completa desde su exposición de motivos hasta su disposición de entrada en vigor, no es supervisada por ningún especialista en lingüística, ni tiene en su inmensa mayoría reglas de estilo estipuladas. Los estudiantes en derecho son los futuros profesionales que elaboran las normas jurídicas y no tienen formación filológica en ningún aspecto. El currículo universitario actualmente no tiene ninguna asignatura ni camino curricular que permita adquirir en la carrera universitaria originaria conocimientos sobre lingüística. La consecuencia es una norma que carece de estilística, con errores de sintaxis y artículos interminables que necesitan muchas relecturas por parte de profesionales para entenderse correctamente. La legislación no tiene porque ser compleja en su lectura, debe ser sencilla de entender para que posteriormente se pueda aplicar con eficiencia jurídica y seguridad jurídica. La necesidad de generar una nueva normativa que se elabore con una serie de pautas, asesorada por profesionales lingüistas pero con una formación básica por parte de los técnicos que la elaboran es una necesidad que nos beneficiará a toda la sociedad.

PALABRAS CLAVE

competencia lingüística, derecho, escritura, lingüística, régimen jurídico

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual vive en una era totalmente interconectada, interoperable e integrada en una espiral tecnológica donde resulta necesario optimizar el tiempo al máximo para realizar todas las tareas que cada vez más nos "impone" la tecnología. El concepto de inmediatez se está llevando a todos los ámbitos y la forma en la que se expresa el derecho no puede quedarse atrás, pues un lenguaje legislativo farragoso y difícil de comprender ralentiza el efecto protector del derecho frente a las necesidades sociales. El auge de los sistemas de información y comunicación bajo las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como el Internet Of Things (IOT) y el Internet Of Robot Things (IORT) nos encamina hacia una sociedad donde se deberán proteger de forma más eficiente y rápida los derechos de los ciudadanos. La inmediatez pasa por conseguir tener una legislación y administración más eficiente en cuanto a competencias lingüísticas se refiere.

En la actualidad de forma progresiva y exponencial en el tiempo, se van elaborando cada día todo tipo de regulaciones, reglamentos y directrices publicadas en forma de legislación y aplicables tanto a ciudadanos como a las diferentes administraciones. El compendio de regulaciones, reglamentos y leyes forman las diferentes codificaciones que conforman nuestro ordenamiento jurídico; el orden legal de convivencia de un país. Pero toda esa elaboración de normas conlleva una redacción para que posteriormente todos puedan leerla, entenderla, interpretarla si cabe o es necesario, y aplicarla. La elaboración de normas tenemos que tener en cuenta que le realizan técnicos profesionales especializados en legislación sin preparación lingüística que da como resultado en la gran mayoría de casos con normativas demasiado complejas en su comprensión escrita tanto para profesionales como para legos.

La redacción completa de una norma, entendiéndola por norma desde un Reglamento o Instrucción en lo más bajo de la pirámide de jerarquía normativa a una Ley Orgánica en su cúspide, reviste carencias lingüísticas graves que permitan una correcta comprensión de forma sencilla por parte de los profesionales de forma que también acerque el derecho a los legos en la materia (Miguel, 1988). Por todo ello tanto desde su

exposición de motivos hasta su disposición de entrada en vigor la redacción de la norma no es supervisada por ningún especialista en lingüística y no tiene en su inmensa mayoría reglas de estilo estipuladas en lo que a redacción se refiere (Turell, 2005).

Los estudiantes en derecho son los futuros profesionales que elaboran las normas jurídicas y no tienen formación filológica en ningún aspecto dentro su configuración curricular. El currículo universitario actualmente no tiene ninguna asignatura ni camino curricular alguno que les permita adquirir en la carrera universitaria originaria conocimientos sobre lingüística. La consecuencia es que en el proceso de elaboración de una norma no se tienen en cuenta estos aspectos y se promulgan normas que carecen de estilística, con errores de sintaxis y artículos interminables que necesitan relecturas por parte de profesionales para poder llegar a entender su contenido. La legislación no tiene porque ser compleja en su lectura, debe ser sencilla de entender para que posteriormente se pueda aplicar con eficiencia y seguridad jurídica. La necesidad de generar una nueva normativa que se elabore con una serie de pautas, asesorada por profesionales lingüistas pero con una formación básica por parte de los técnicos que la elaboran es una necesidad que nos beneficiará a toda la sociedad.

Partiendo de esta base podemos observar que la sociedad está cambiando hacia un nuevo tipo de sociedad en red más centrada en la inmediatez. La inmediatez conlleva mayor número de problemas jurídicos y una mayor necesidad de interpretar normas con mayor eficiencia. Por ello la sociedad necesita tener un eje vertebrador claro que permita ayudar a su protección y por ello necesita de una protección especial para que se pueda aplicar toda norma de forma justa, equilibrada y correcta desde un punto de vista jurídico. Para ello el derecho natural deja muy claro que para poder comprender las relaciones jurídicas de forma coherente hay que tener en cuenta las condiciones sociales del entorno concreto donde quieren ser aplicadas. Por ello se rebate la idea que la legislación es simplemente una herramienta del estado abstraída de la problemática social que autojustifica su existencia, las razones de su desarrollo y sus propios fundamentos interiores. El Derecho por ende es el responsable del mantenimiento a largo plazo de las condiciones económicas de vida,

manteniendo el equilibrio entre las reacciones a lo largo del tiempo derivadas de cambios sociales y del poder político que interviene en dicha sociedad con la ley (Kelsen & Vernengo, 1991).

El Derecho entonces por ello, no es “norma y solo norma” como afirmara en su Teoría Pura del Derecho Hans Kelsen, sino que está impregnado de todo elemento social, político y cultural, económico y también de valores morales y de conducta en una sociedad determinada. Por ello la creación normativa el resultado de las luchas y logros sociopolíticos de clases, grupos y sectores sociales representados en el órgano supremo de poder y los agentes sociales (Mendez, 2011). Teniendo en cuenta lo anterior resulta necesario asegurar que ese reflejo existente en la norma escrita debe ser claro, sencillo y legible sin peligros de tergiversación derivadas de su redacción.

Por lo tanto el derecho es un garante natural del equilibrio de la balanza de la justicia social, es necesario entender que ante la nueva revolución que se está iniciando con la construcción de un nuevo sistema social basado en una sociedad en red, las nuevas tecnologías y el cambio de paradigma social, es necesario una regulación jurídica clara y sin lugar a equívocos. El hecho real es que resulta más que obligatorio un nuevo marco jurídico que vertebre dicho cambio como garante constante de una sociedad justa y equilibrada. Para poder garantizar que este nuevo reto social no perjudique a ningún administrado de ningún país resulta necesario instruir a los futuros juristas en nuevos conocimientos en materia lingüística incorporando dicha materia en forma de nuevas asignaturas en el currículum educativo universitario de Derecho. La finalidad no es otra que formar a través de materias troncales un nuevo campo del derecho que de a un nuevo *corpus iuris* con capacidades de regular los retos que se avecinan.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y partiendo de los antecedentes aquí indicados, los objetivos del presente capítulo radican en explicar primero el actual panorama en el ámbito jurídico respecto a la adquisición de competencias lingüísticas y la aplicación de las mismas a la elaboración de las normas. Por otro lado en segundo lugar se va a analizar las diversas razones por las cuales se debería de adoptar un cambio en

algunas de las competencias profesionales de los juristas y abogados que permitan a través de la lingüística jurídica aproximarse a la realidad que persigue el derecho, para posteriormente ponerlo en perspectiva al punto de vista jurídico obtenido en el objetivo primero. La finalidad del objetivo segundo es analizar las situaciones jurídicas actuales de las administraciones públicas respecto a la realidad del desarrollo normativo y administrativo en perspectiva a las competencias lingüísticas y la importancia que tienen estas en dichas administraciones. Asimismo en tercer lugar se quiere realizar una vez expuestos los dos objetivos anteriores un análisis de la situación a futuro que debería encaminar el legislador para corregir los diferentes déficits tanto técnicos como jurídicos que adolece la norma de forma general tras identificar el riesgo jurídico que corren los usuarios respecto a la situación actual que puede conllevar una inseguridad jurídica. Por otro lado para finalizar como cuarto objetivo, se va a realizar una labor de análisis global a modo de conclusiones a fin de localizar las posibles incongruencias entre la regulación actual y el factor riesgo existentes respecto a la génesis principal que es el ámbito de aplicación lingüística para el campo jurídico y la necesidad de una univocidad normativa que permita asaltar la problemática descrita. Tras realizar dicho análisis, se terminará concluyendo cual es la realidad jurídica de todo ello y la situación actual .

Por ello, la metodología empleada para el presente capítulo es una metodología basada en la investigación analítica. Por ello, el desarrollo que se va a presentar a continuación se basa en una investigación jurídico-proyectista con naturaleza propositiva y bajo un sistema que emplea fundamentalmente un método inductivo-comprensivo con diferentes momentos en los que se usará una metodología hipotético-deductiva para el análisis de ciertas partes. La pretensión metodológica jurídico-proyectista propositiva tiene su principal finalidad conseguir averiguar la evolución del marco jurídico de la lingüística en el ámbito jurídico respecto a su génesis teórica en perspectiva al objetivo a proteger que son los ciudadanos de la causa de los déficits protectores derivados de interpretaciones erróneas de la norma por problemas en su redacción.

Por otro lado, existe la necesidad de entablar un hilo argumental entre los retos jurídicos originarios en lo que respecta la necesidad originaria de la que partió la necesidad iusnaturalista del derecho en lo que vertebrador social se refiere respecto a su ordenación jurídica y la capacidad real evolutiva. Todo ello permitirá tras un análisis pormenorizado esbozar una imagen a futuro que permita mediante un análisis de método inductivo-comprensivo encontrar conclusiones. Por ello, teniendo en cuenta lo anterior, este análisis nos permitirá entender si la actual situación de la lingüística jurídica hacia los ciudadanos y su posible evolución encaja con la evolución natural real de los riesgos y peligros respecto a las normas y ordenamientos jurídicos analizados, teniendo en cuenta la necesidad de concurrencia hacia una normativa armonizada que permita un correcto desarrollo de la lengua a nivel jurídico. Asimismo, mediante la metodología inductivo-comprensiva e hipotético-deductiva se analizarán las diferentes normativas y su construcción a la luz de la hermenéutica jurídica. Para tras ello finalizar con una conclusión de todo lo analizado que nos permita arrojar luz sobre el actual panorama jurídico y la eficiencia protectora respecto a las necesidades actuales y las necesidades pasadas basadas en su origen.

1. CONCEPTOS

El análisis de la lingüística jurídica y las técnicas de escritura legislativa respecto a su estado actual y las necesidades filológicas en el currículo jurídico universitario, pasa previamente por una definición de conceptos básicos. La definición de estos conceptos nos permitirá identificar los correlativos objetivos a desarrollar respecto a las problemáticas detectadas.

En primer lugar necesitamos definir el concepto de metalenguaje, entendiendo por metalenguaje al lenguaje que se usa como función glosadora con el fin de confirmar si el emisor y el destinatario de un mensaje concreto están interpretando el mismo mensaje. Para ello se usa como función científica al metalenguaje, como una herramienta que se usa desde un punto de vista lingüístico para relacionar el lenguaje primario con el lenguaje que se pretende hacer llegar a un receptor, mediante un análisis metalingüístico (Loureda, 2009).

El concepto de función metalingüística también nos resulta necesario puesto que la función metalingüística es aquella que usa términos específicos para definir la propia lengua. Por ello podemos entender que función metalingüística es una función derivada del término metalenguaje conteniendo un significado equivalente al que en un paradigma tendría el concepto metateoría. Por todo lo anterior se podría definir a la función metalingüística como la teoría que hace de la otra teoría o teorías su objeto de su reflexión científica acogiendo el lenguaje como vía principal que hace a su vez al lenguaje su objeto de reflexión (Tauste, 1992).

Por otro lado nos encontramos con el concepto de lenguaje jurídico como vehículo de la metalingüística jurídica. El lenguaje jurídico es aquel tipo de lenguaje que constituye por diversas razones lingüísticas una de las formas en las que se emplea una lengua independientemente del idioma que se use. El lenguaje jurídico por ello se entiende incluido dentro de los tipos de lenguajes denominados como lenguajes de tipología especializada o lenguas de uso profesional. Estos lenguajes especializados o profesionales se definen como las variedades que una lengua adopta cuando es utilizada como un medio de comunicación formal y funcional entre personas especializadas en una concreta materia. Por todo ello podemos entender al lenguaje jurídico como un lenguaje de carácter especializado y profesionalizado con una tipología de lenguaje de tipo registro o una variedad de lenguaje funcional con una variabilidad de carácter técnico (Mattila, 2006).

Lenguaje Legal sería el último de los conceptos a definir, y entenderíamos el lenguaje legal como el conjunto de términos expresados entre el lenguaje legal y el lenguaje de la ley, con la finalidad de ofrecer un corpus iuris que permita ser usado en el ámbito jurídico. Asimismo por todo lo anterior el lenguaje legal se compondría por un lado por el lenguaje legal y por otro el lenguaje de la ley, íntimamente relacionados pero divididos por su diferencia de aplicación en el campo jurídico y su reflejo lingüístico. El lenguaje legal será aquel lenguaje que usa expresiones de carácter más general donde resulta necesario tener conocimiento de su campo científico para poder entender el léxico legal y el vocabulario jurisprudencial que se usa. El lenguaje legal podría indicarse que es el sistema

global de palabras, términos y conceptos que son operados por los profesionales del derecho en base a la ley en todas sus manifestaciones jurídicas posibles. El segundo de los conceptos dentro del concepto del lenguaje legal es el lenguaje de la ley. El lenguaje de la ley es el léxico que se usa por parte de los actos legales reglamentarios y los actos de interpretación administrativos que usan la interpretación del léxico del lenguaje de la ley para aplicarlo a los diferentes ámbitos jurídicoprotectores. (Ol'ga, Korniyushkina, Naruzhnaya, Tonkov y Turanin, 2019)

Por todo ello una vez visto los conceptos que componen el objeto de estudio resultará más fácil llegar a entender las conclusiones de la problemática de la lingüística jurídica y las técnicas de escritura legislativa. Por ello todos estos conceptos a la luz de la investigación en composición con la problemática existente nos facilita la tarea investigadora.

2. LA LENGUA COMO VEHÍCULO EN EL DERECHO NATURAL

El análisis de la lingüística jurídica y las técnicas de escritura legislativa y cual es su estado actual respecto a las necesidades filológicas respecto al currículo jurídico universitario, pasa por definir que ámbitos de la lingüística jurídica se van a estudiar y de que forma interactúan entre sí.

El lenguaje de la ley es el origen del primero de los problemas que provoca que se arrastren sus deficiencias al ámbito del lenguaje legal que se usa a su vez para interpretar y articular dicho lenguaje de la ley al uso general del lenguaje jurídico por parte de los profesionales que se dedican al ámbito del derecho.

Para comenzar cabe decir que tanto el lenguaje de la ley, como el lenguaje legal tienen un problema de origen. El hecho de que se use desde hace siglos un lenguaje legal con un carácter barroco, así como también rebuscado y no solo en la utilización a la hora de interpelar con sus leyes; genera inseguridad jurídica. El uso innecesario en multitud de ocasiones de un vocabulario técnico en el que se generan una serie de abusos en lo que respecta al empleo de latinismos, estilismo arcaico o fórmulas estereotipadas es un problema de base que provoca una legibilidad y

comprensión lectora imprecisa jurídicamente. La interpretación de la norma no tiene que generar problemas inferidos de su redacción. Asimismo el uso de verbos no finitos y la nominalización o sustantivación de estructuras así como la elección de estructuras impersonales o pasivas, genera una inseguridad jurídica derivada de un mal uso del lenguaje legal que a su vez parte de un lenguaje de la ley que arrastra los mismos problemas de base (Cuccatto, 2017).

Por ello tenemos que ver en primer lugar la primera característica del signo lingüístico aplicable al lenguaje legal y el lenguaje de la ley, que es la arbitrariedad. La relación en el ámbito del lenguaje jurídico que une el significante con el significado desde un punto de vista legal es la arbitrariedad. Por ende y por ello la característica básica y fundamental respecto a lo que el signo lingüístico se refiere en el ámbito legal y del constructo jurídico por parte de los legisladores es la de la arbitrariedad de la norma dependiendo de su redacción. A lo que se refiere esta característica no debe dar lugar a confusión. La arbitrariedad desde el punto de vista del análisis metalingüístico jurídico que se está realizando se refiere al hecho de que entre el significante de la norma y el significado de la misma existe una libre elección por parte del sujeto lector y del sujeto hablante respecto a su significancia. La inmotivación de la norma debe ser tal que no exista vinculo natural con la realidad de los hablantes de forma que la redacción de la norma sea lo más abstraída de asociaciones semánticas con realidades específicas que conlleven a generar premisas de aplicación erróneas de base conceptual.

Por otro lado es necesario analizar la diferencia entre significante y significado. El significante y el significado se presentan vinculados por una relación de presuposición. A lo que nos referimos es que se encuentran vinculados a una grafía o sonido concreto asociado a un significado específico, pero que esta relación tiene que tener la característica de ser arbitraria. La referencia que queremos ofrecer es que el significado de una palabra no se puede comunicar por medio de otro significante, es decir del mismo modo que en dos lenguas diferentes se dice de forma distinta un mismo significado con diferentes significantes (Saussure, 1982). Por ello no debe existir relación direct causal entre la pertinencia de un significado hacia un significante, deben tener una relación lo más

abstraída entre sí que sea posible para que la interpretación legal de problemáticas se asocie a un significante concreto sin necesidad de interpretaciones para localizar su significante.

Tras analizar todo ello realmente existen dos tipos diferentes de lenguajes jurídicos. Los dos lenguajes jurídicos existentes en cualquier esfera legal se compone por el lenguaje legal y el metalenguaje jurídico. El lenguaje legal está compuesto como hemos indicado por el lenguaje de la ley y el lenguaje legal que es el lenguaje que expresa la relación entre una norma y una conducta jurídicamente tipificada. El lenguaje legal es por extensión el lenguaje del derecho positivo, el discurso jurídico que usa el Poder Legislativo y la administración pública para generar normas que compondrán un ordenamiento jurídico. El lenguaje legal tiene como función la prescripción y la legalidad de los enunciados jurídicos que indican la acción que genera su tipo impositivo regulado a través del lenguaje legal. Por todo ello este es el único lenguaje legal real de uso efectivo para la síntesis protectora social que tiene en su objetivo primario el derecho frente a toda sociedad. El metalenguaje jurídico, es como hemos indicado el lenguaje que habla del lenguaje, en este caso el lenguaje que habla del lenguaje legal, analizado científicamente como tal. Por ello debemos tener en cuenta que el metalenguaje y la función que tiene no es otra que mostrar que el lenguaje legal es el significado del lenguaje de la ley, aunque se encuentren enmarcados dentro del mismo significado tanto significado como significante. El metalenguaje jurídico por todo lo anterior es la construcción de proposiciones que tienen entre otros la construcción de referentes sobre el significado de otra proposición del lenguaje legal. Por extensión todo lo que se diga del lenguaje legal es metalenguaje jurídico, y toda el análisis científico del metalenguaje jurídico no es otra cosa que argumentación jurídica respecto a proposiciones legales concretas con la finalidad de mejorar dichas proposiciones con nuevos significantes y significados jurídicos que mejoren su esfera protectora legal. Esta realidad nos lleva a que los problemas de interpretación del lenguaje legal se deban buscar en las interpretaciones del metalenguaje jurídico (Ribeiro Toral, 2003).

Por ello podemos ver que la lengua es el vehículo de la profunda expresión jurídica dentro del derecho natural y tiene una importancia vital para conseguir el objetivo ulterior de cada significado jurídico propuesto a través de los diferentes significantes existentes.

Según el derecho natural las normas jurídicas se manifiestan usando la lengua y el lenguaje, por extensión el resultado de los fallos de los tribunales que son los que aplican las normas para dirimir conflictos entre ellas, en la práctica son básicamente lenguaje. Además de todo ello en el caso de que la norma escrita tenga visos de ser interpretada por tener un significante incierto, lo que está escrito en el *corpus iuris*, todo se materializa a través del lenguaje escrito. Por extensión el lenguaje tiene la capacidad de ser interpretado asimismo por el lenguaje y el resultado que ofrece se expresa de nuevo por medio del propio lenguaje (Aarnio, 2000).

Asimismo desde un punto de vista iusnaturalista, el lenguaje jurídico siempre ha sido causa de discusión en el ámbito jurídico quedando una interpretación del lenguaje jurídico desde puntos de vista el instrumentalista y el constituvista (Roman, 2008).

Los instrumentalistas consideran que el derecho usa el lenguaje basándose sus enfoques jurídico teóricos que ven al lenguaje como un instrumento que describe la realidad. Por otro lado los constituvistas piensan que el derecho es lenguaje en si mismo y el lenguaje es un elemento fundamental para la construcción de la realidad jurídica.

Por otro lado los instrumentalistas creen que el lenguaje entendido de forma natural puede generar problemas a la hora de expresar el lenguaje jurídico, y ven como un problema semántico el problema del vocabulario jurídico. Por el contrario los constituvistas piensan que lenguaje natural y jurídico son un uno en si mismo con sus problemas y salvedades, de la misma forma que el problema del vocabulario es pragmático y no semántico.

Por último los instrumentalistas piensan que el diccionario y la gramática son una ayuda para solucionar los posibles problemas de la norma, mientras que los constituvistas piensan que la solución no está en la gramática ni el diccionario sino en las propias características del lenguaje.

3. REALIDAD ACTUAL DE LA LINGÜÍSTICA JURÍDICA

La situación actual de la lingüística jurídica no ha evolucionado más allá de los discursos teóricos de carácter doctrinal. La realidad nos muestra una norma que sigue teniendo los mismos problemas lingüísticos de base que desde sus orígenes. La barroquidad de su lenguaje y el anacronismo en su redacción nos brinda una norma bastante insegura jurídicamente debido a las posibilidades de interpretación que nos permite.

Las administraciones son las garantes de ofrecer una legislación con un nivel de lenguaje legal con suficiente claridad como para impedir las interpretaciones que perviertan jurídicamente la realidad de su referente frente al significado realmente protegido desde un punto de vista jurídico.

El poder ejecutivo del estado debería ofrecer algún tipo de formación lingüística integral vinculada al uso a realizar en el campo científico del derecho que permita a sus legisladores y técnicos que redactan las políticas definidas por el poder ejecutivo un correcto uso del lenguaje aplicado al lenguaje legal.

Pero frente a esa problemática realmente lo único que existe son manuales de lenguaje administrativo que se centran en ofrecer únicamente nociones de comunicación. Los manuales de lenguaje administrativo se centran únicamente en aclarar diferentes problemas de carácter técnico a la hora de que los técnicos se enfrenten a problemas en la redacción de una norma, reglamento o una causa administrativa.

Las administraciones se focalizan en evitar el uso de lenguaje sexista o de errores en las estructuras gramaticales, el uso del léxico, la ortografía, la acentuación o aclaraciones sobre técnicas de redacción de documentos. Pero estos manuales realmente lo que suponen es un compendio de dudas en esos ámbitos y no tienen un carácter formativo básico. Los manuales explican cuando se debe usar el arroba, como se escriben los días y meses, la abreviatura de etcetera, la acentuación de monosílabos o errores en los plurales de expresiones latinas (Sarmiento, 2007) (Medina-Guerra, 2010).

Podemos ver perfectamente como no tiene carácter formativo desde un punto de vista filológico o lingüístico, sino puramente formal en el sentido estricto de la redacción, sin atajar nada más allá.

La necesidad de clarificar la norma para que el lenguaje legal sea claro, sin que pueda dar lugar a interpretaciones por parte de los profesionales que lo usan y aumente su comprensión lectora por parte de legos en la materia, es una necesidad real. Los equipos de juristas que redactan las normas necesitan de formación de carácter lingüístico e incorporar a sus equipos a filólogos que les ayuden a casar *significante* con *significado* en base a la realidad que quiere proteger el legislador. La interdisciplinariedad es necesaria en todos los ámbitos para conseguir una mayor eficiencia en cualquier campo de la ciencia, y más cuando el lenguaje es una vía de comunicación para explicar los resultados de cualquier investigación científica o aplicación práctica de la misma.

El currículo universitario, actualmente en el ámbito jurídico carece de asignaturas o vías curriculares que permitan desarrollar cuestiones de lenguaje jurídico más allá de la oratoria forense, con carácter circunstancial y fundamentos arcaicistas. La inclusión de asignaturas que permitan a los profesionales del derecho y de otras especialidades adquirir competencias lingüísticas que les ayuden a explicar y hacer llegar mejor a los ciudadanos y profesionales la realidad de una ciencia es algo imprescindible. La lengua no puede ser una cuestión exclusiva de currículos universitarios vinculados a ciertos campos de la ciencia exclusivamente, se debe ampliar en lo que a competencias básicas filológicas se refiere al resto de ciencias.

4. CONCLUSIONES

Los ordenamientos jurídicos actuales nos muestran una profunda carencia de conocimientos filológicos o de lenguaje por parte de los profesionales que confeccionan la normativa. Los legisladores nos ofrecen una normativa carente en muchas ocasiones de coherencia entre *significante* y *significado*. La disputa entre instrumentalistas y constitutivistas es una disputa doctrinal con premisas erróneas. El *iusnaturalismo* no puede discutir cuestiones de ámbito filológico sin previamente integrar componentes de dicha ciencia en su corpus científico. La discusión enriquece

a una ciencia, pero la argumentación carente de todos los puntos de vista deforma la conclusión de la doctrina generada en esa evolución doctrinal.

El derecho no puede seguir discutiendo entre instrumentalistas y constitutivistas sin antes integrar filólogos a la ciencia del derecho especializados en lenguaje legal que enseñen a los futuros juristas la ciencia del lenguaje legal. El camino hacia un lenguaje legal en el que significante y significado tengan una coherencia jurídica completa y una redacción simple y sencilla de entender para los profesionales que no de lugar a interpretaciones erróneas, es un camino que se debe comenzar.

Actualmente se debe tomar la iniciativa y construir un camino en dicha dirección de forma que se puedan unificar criterios respecto a la función del lenguaje legal y se unifiquen criterios entre instrumentalistas y constitutivistas. La creación de una doctrina unificada con ambos argumentarios unificados sobre uno nuevo bajo el prisma un nuevo conocimiento adquirido de forma transversal para la ciencia del derecho, es una decisión a adoptar. La generación de una nueva doctrina unificada que permita elaborar compendios de lenguaje legal en lugar de centrarse en la redacción es una necesidad acuciante.

Los legisladores y la administración parte de una premisa errónea, se centran en corregir posibles errores en la redacción de la norma con manuales aclaratorios técnicos de carácter específico. El verdadero problema está en la raíz del problema. El principal error no es como escribir ortográficamente de forma correcta, eso son cuestiones técnicas de carácter cerrado; sino en como usar el lenguaje legal para realizar constructos jurídicos que permitan elaborar legislaciones gracias al lenguaje de la ley que protejan de forma eficiente conforme al significado que realmente se busca con el significante escrito. La realidad a perseguir es esa, y eso sólo se puede conseguir con la interdisciplinariedad y la formación básica en el currículo universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarnio, A. (2002). Derecho, racionalidad y comunicación social. Ensayos sobre Filosofía del Derecho. México: Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política.
- Cucatto, M. (2017). Lenguaje jurídico y rutinas cognitivas: de la escritura de sentencias judiciales a la reflexión metalingüística sobre textos jurisdiccionales.
- Kelsen, H., & Vernengo, R. (1991). *Teoría pura del derecho*. Porrúa.
- Loureda, Ó. (2009). De la función metalingüística al metalenguaje: Los estudios sobre el metalenguaje en la lingüística actual. *Revista signos*, 42(71), 317-332.
- Mattila, H. E. (2016). *Comparative legal linguistics: language of law, Latin and modern lingua Francas*. Routledge.
- Medina Guerra, A. M. (2010). Manual de lenguaje administrativo no sexista.
- Méndez, Y. D. (2011). El derecho y su correlación con los cambios de la sociedad. *Derecho y Cambio Social*, 8(23), 28.
- Miguel, A. R. (1988). El principio de jerarquía normativa. *Revista española de derecho constitucional*, (24), 135-154.
- Ol'ga, V., Korniyushkina, A. Y., Naruzhnaya, E. A., Tonkov, E. E., & Turanin, V. Y. (2019). El lenguaje jurídico como medio de comunicación intelectual y jurídico. *Revista científica del Amazonas*, 2(3).
- Ribeiro Toral, G. (2003). *Teoría de la argumentación jurídica*. Plaza y Valdés.
- Román, J. O. A. (2008). La relación lenguaje y derecho: Jürgen Habermas y el debate iusfilosófico. *Opinión Jurídica*, 7(13), 139-162.
- Sarmiento González, R. (2007). Manual del lenguaje administrativo del Ayuntamiento de Madrid.
- Saussure, F. (1982). *Curso de lingüística general*. Nuevomar. Mexico
- Tauste, A. M. V. (1992). Función metalingüística y uso del lenguaje. Epos: *Revista de filología*, (8), 123.
- Turell, M. T. (Ed.). (2005). *Lingüística forense, lengua y derecho: Conceptos, métodos y aplicaciones* (Vol. 8). Documenta Universitaria.

DICTIONARIES IN THE EUROPEAN ENLIGHTENMENT: A TESTIMONY TO THE CIVILIZATION OF ITS TIME AND THE FOUNDATIONS OF MODERN EUROPE

DR. IVO BUZEK

Universidad Masaryk, República Checa

RESUMEN

The paper presents a plan for an international and multidisciplinary research project that is under preparation now and which is looking for collaborators from other universities or research centers. It aims to investigate the role that played monolingual, bilingual, and multilingual dictionaries published in the 18th century in the constitution of modern Europe as we know it now. It is well known that in the 18th century there appeared many dictionaries in various European countries. These dictionaries were mainly monolingual but there appeared many bilingual or plurilingual ones as well. They had a wide range of functions: linguistic (to write and understand texts), but also symbolic, representing the development and the level of civilization and prestige that a given language of culture had in times previous to 19th-century European linguistic nationalisms. Another aspect is text-oriented and text-based: the 18th-century dictionaries used to be built on relatively large sources of contemporary texts and they reflected the level of knowledge in various subjects. Therefore, they can be considered testimonies of contemporary linguistic thinking and the applied linguistics, but at the same time, they resume the development of science, legal thought, political science, etc., illustrating how knowledge spread in the Enlightenment at the international level. The project seeks to unite researchers dedicated to the linguistic historiography of philologies of European languages, historians of natural sciences, law, and social and political history, among other disciplines. It aims to offer a map of the intellectual and political globalization that began to take place in the 18th century as it is reflected in its dictionaries. The project currently counts with a small group of researchers from linguistic historiography of Romance languages. Researchers of the historiography of other European philologies are welcome and needed, and so are historians of natural and social sciences specialized in the 18th century. The main aim of the project is to stop working in parallel, horizontal and vertical, tunnels and to form a network, necessary for this type of transdisciplinary research.

PALABRAS CLAVE

Lexicography, linguistic historiography, history of natural and social sciences.

1. THE AIM OF THE PROJECT AND POSSIBLE GRANT FORMAT

The project aims to unite and interconnect researchers in historical linguistics, linguistic historiography, history of natural sciences, and social sciences, among other possible areas of humanities, who work on topics related to the European Enlightenment, or the 18th century in general, within their specific fields of research. If we take a close look at the bibliography dedicated to linguistic historiography that covers the 18th century in various European languages, we realize that topics and methodological approaches seem to be quite similar. However, a great part of this bibliography is dedicated only to their philological traditions and usually ignores what is being published in other areas. It seems as if we were working in parallel tunnels, which is not very efficient. In my opinion, researchers in humanities had better form networks with their colleagues across philological traditions and start to collaborate closely with researchers from related fields of humanities. It is already a good working practice in natural sciences, medicine, or psychology, but it seems to me that in humanities, historical linguistics, or linguistic historiography it is still rather an exception than an established model of work. An interdisciplinary project like this one may help to change it.

The project targets an ERC Synergy Grants, which unfortunately will not be opened for a call in 2021. On the other hand, it allows us to prepare well the grant application, identify the roles of all participants, consolidate the research teams, and select the best PIs. At this moment we are at the very beginning and we are looking for members of research teams in specific areas of humanities, whose research would fall within the scope of interest of the project.

2. BASIC OUTLINES OF THE TOPIC

Monolingual dictionaries during the Enlightenment in Europe – and to a lesser extent bilingual and plurilingual dictionaries as well – were a reflection of the search for national identity and social awareness of European nation-states on the threshold of the industrial revolution (e.g. for Spanish, see Carriscondo 2010 or Rodríguez Barcia 2008). At the same time, they are a source of knowledge about the interpretation of natural and social sciences, they have their historiographical value, they gather all possible beliefs, shared values as well as social and religious prejudice and last but not least they have always served political goals as evidence of the apparent superiority of some nations and nation-states above others (e.g. Hickey, ed., 2010). Apart from growing nationalism, they are also evidence of the academic, scientific, and technological globalization of their time. For example, the political and social impact of the French Encyclopedia on the history of all Europe is generally known, but it is rather ignored that quotations from French Encyclopedists and authors of other “*Libri prohibiti*” either in original or translated were used, mainly anonymously, in various monolingual and bilingual dictionaries as examples of usage. In their introductions, we can also find statements that make an effort to argue that they present the national language at the state of its utmost beauty, purity, and perfection, that equips and generally surpass all other languages.

The contribution of the project would be methodological at the European level in fields of linguistic historiography, the history of European thought in social and natural sciences, and the history of modern law. Dictionaries originated and published in the Enlightenment era within their national traditions were always based on a rich corpus of contemporary and older texts of various types (not only fiction but especially scientific publications of their time, treatises on various topics, administrative and legal documents, etc.), thus providing a broad overview of societies of their time. It may sound like a stereotype, but it is true saying that dictionaries perform as a mirror of their societies of origin (both in time and space) and they reflect the period relations of power. The bibliography on various aspects of the Enlightenment and its influence in science and humanities is quite vast and complex (Adkins 2014;

Gaukroger 2016; Henry 2008; Melton 2001), but we miss the same level of complexity in connection with dictionaries.

Of course, this is nothing new for the linguistic historiography of individual national languages, and there is already a rich bibliography on all possible aspects that attain dictionaries of individual European languages from the Enlightenment era (Álvarez de Miranda 2011; and selected chapters in Cowie, ed., 2008; or Fuertes-Olivera ed., 2017). These publications focus on the 18th-century lexicography and its relations with the history of natural and social sciences, language policy and language planning, or political sciences (growing nationalism, racism, etc.). However, as we have stated above, so far these studies have always been either purely nationally oriented or they have stayed at the level of philological traditions that historically have been in close contact (for example, at the level of Romance languages, Spanish lexicographers of the 18th century were quite familiar with the work of French and Italian lexicographers), but there are no studies on the mutual influence at the wider European level, let's say the mutual influence of French lexicography on English or German dictionaries, the influence of German dictionaries on the first attempts to create national dictionaries of smaller and not so prestigious European languages in Central Europe, etc. Let's put a couple of lead-in questions that may serve as examples of problems that we want to attend:

- We know that Dr. Johnson was familiar with the labor of the French Academy, but did he know the Spanish or Italian academic dictionaries as well? Did he get any inspiration from them or did he just ignore them?
- What about Adelung and his German dictionary? What models and influences of lexicographic theory and practice can we see in his work?
- What models and influences can be traced in bilingual dictionaries published or originated (but unpublished) in Europe throughout the 18th century?

- What sorts of texts did the 18th-century lexicographers use for examples and quotations? Did they share any texts? Which ones? What does it say about translations circulating in Europe?
- How were science and philosophy represented in dictionaries? In which part of dictionary entry can we see them present: as sources of examples/quotations; in texts of definitions; or even affecting the selection of headwords as well?
- How was nationalism getting present in dictionaries? In which way did the idea of the symbolic value of dictionaries spread into European national discourse?
- How did missionary linguistics affect the lexicographic theory and practice of European languages?

In other words, having based ourselves on the knowledge of the social impact that monolingual dictionaries had on the history of the Romance languages speaking Europe, we assume that the dissemination of new ideas and scientific knowledge had to develop together with the spread of awareness of lexicographic theory and practice in a wider pan-European context having, therefore, a pan-European impact. The project would aim to study the level of mutual influence that individual European lexicographic traditions had on each other and how this mutual influence of lexicographic theory and practice contributed to the spread of Enlightenment ideas in Europe and the formation of modern European nation-states.

3. THE COMPOSITION OF THE TEAM: A CALL FOR COLLABORATION

The first outlines of the project on a purely Spanish basis were created in 2019 by Francisco M. Carriscondo Esquivel (University of Málaga) and Elena Carpi (University of Pisa); at the end of 2019, Ivo Buzek (MU) joined the team. Recently, Carriscondo and Carpi have launched a website oriented towards 18th century Spanish dictionaries: www.dicciocho.org, where interesting information on early academic and non-academic Spanish dictionaries and excerpts of lemmas belonging to

different areas of terminology included in these dictionaries can be found. Its direction towards the lexicon of natural and social sciences in the 18th century is perfectly in accord with the general outline of the project. In January 2020 prof. Carpi made first contacts with colleagues from universities in France and Portugal who work in the field of the linguistic historiography of the 18th century, but the crisis caused by Covid-19 temporarily slowed down the talks on future collaboration. Nevertheless, the first contact has been established and the team of Dicciocho now belongs to the European association Lexicographical Networks in the 17th and 18th Centuries (LEXNET). Other contacts and inquiries concerning future collaboration have been established with colleagues from Portugal and Brasil (to cover Lusophone dictionaries) and from Iceland (to establish contact with researchers working in Scandinavian lexicography). To complete the linguistically oriented part of the team, we are looking now for collaborators from French, English, and German. After completing the part of linguistic historiography, we will be looking urgently for researchers from the history of natural and social sciences. We have already made extensive bibliographic research and we are starting to address them asking for their collaboration.

As we have already stated, the project is transdisciplinary, and it would move across philologic studies and the history of natural and social sciences. To potentiate the transdisciplinary approach, we aim to form a network with several language clusters according to philological traditions that historically were in contact (they can eventually join together forming just one cluster):

- French (model for other traditions)
- Italian (model for other traditions)
- Spanish (in contact with Italian and French)
- Portuguese (in contact with Italian and French)
- English (in contact with French and model for other traditions)
- German (in contact with English and French)
- Scandinavian languages (in contact with English and French)
- Slavic languages (although little involved in lexicography in the 18th century)

Each cluster would gather researchers in linguistic historiography and history of natural and social sciences of each language area who would closely collaborate. At the time, researchers from different language areas would find out that they probably have topics of research in common and they would be compelled to collaborate and carry out together collective publications.

Each cluster would have its Principal Investigator (PI) who coordinates activities of the clusters that he or she is responsible for, and at the same communicates with other PI's to promote the transdisciplinary approach and collaboration between researchers from different clusters and together they would coordinate all collective together outcomes of the project.

3. SCHEDULE

We perceive it as an advantage but at the same as a challenge that Synergy grants do not have just one PI, but that they promote collaboration between various workgroups. In 2021 there will not be any call opened which gives us time to contact possible collaborators, define and constitute the clusters and agree together on their PIs. At the same time, we can be working together on the text of the project. We have already sent its draft to researchers who expressed their interest in the project, and we have already got some valuable observations on it. By the end of 2021, we want to have defined and constituted the clusters (workgroups) and appointed their PIs. As soon as the call is opened, we will start working on the application.

4. OUTCOMES OF THE PROJECT

The project would have various levels of outcomes. In the first place, we want to focus closely on transdisciplinary research and offer to the knowledgeable public a series of collective monographs and individual or collective papers in specialized journals and conference presentations. On the other hand, we do not underestimate the popularization of science and we want to draw the attention of the general public and school-children to dictionaries and their role in the history of modern Europe.

- A comprehensive collective monograph in English (and/or collective monographs by language areas) that would introduce knowledge about the spreading of lexicographic models in 18th century Europe and their impact on historiography, social history, education, language policy, etc., in particular receiving societies; national dictionaries as justification for later European nationalisms; dictionaries as repositories of natural sciences, medicine, philosophy, social sciences, political sciences, etc.
- Chapters in collective monographs and articles in journals; as these outcomes would be targeted towards the knowledgeable public, they would be published in different languages, but mainly in those that are reachable to the international public (English, Spanish, French, or German).
- A web page in several different language mutations that summarizes the results of the project and that teaches the value of dictionaries (monolingual and multilingual) for the foundation of modern Europe in the 18th century.
- Popularization texts in newspapers and magazines for the general adult public.
- Popularization texts for schoolchildren (comic strips, complementary teaching materials, videos, etc.), available in all European languages (if possible).

5. CONCLUSION

In this short presentation, we aimed to present the basic outlines of a project that is being formed and shaped right now. We have resumed the basic outline of the project and we have introduced the possible structure of the team and the tasks that we want to attend. The next step was to present the time schedule and finally the possible outcomes of the project. We hope that we have drawn your attention and maybe we will see you soon as a member of the team.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADKINS, G. M. (2014). *The idea of the sciences in the French enlightenment: A reinterpretation*. Newark: University of Delaware Press.
- ÁLVAREZ DE MIRANDA, P. (2011). *Los diccionarios del español moderno*. Gijón: Trea.
- CARRISCONDO ESQUIVEL, F. M. (2010). *La épica del diccionario. Hitos lexicográficos del XVIII*. Madrid: Calambur.
- CONSIDINE, J. (2008). *Dictionaries in early modern Europe: lexicography and the making of heritage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FUERTES-OLIVERA, P.-A. (2017). *The Routledge handbook of lexicography*. London: Routledge.
- GAUKROGER, S. (2016). *The natural and the human: Science and the shaping of modernity, 1739-1841*. Oxford: Oxford University Press.
- HENRY, J. (2008). *The scientific revolution and the origins of modern science*. London: Palgrave Macmillan.
- HICKEY, R. (ED.) (2010). *Eighteenth-century English: Ideology and change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KACHRU, B. B., KAHANE, H. (EDS.) (2013). *Cultures, ideologies, and the dictionary: Studies in honor of Ladislav Zgusta*. Berlin: De Gruyter.
- MELTON, J. V. H. (2001). *The rise of the public in the Enlightenment Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ BARCIA, S. (2008). *La realidad relativa. Evolución ideológica en el trabajo lexicográfico de la Real Academia Española 1726-2006*. Vigo: Servizo de publicacións da Universidade de Vigo.

A CONTRASTIVE ANALYSIS OF TRACEABILITY EXPRESSIONS: A CORPUS-BASED STUDY OF GERMAN-ENGLISH COLLOCATIONS

RUBÉN MEDINA SERRANO
University of Alicante, Spain

ABSTRACT

Although translations have been carried out since mankind existed, the analysis of translations of traceability and digitalization expressions from English into the German language and vice versa has been receiving more attention in the last decades, mainly due to the digitalization and the Industry 4.0. This article aims to solve this need by carrying out an English-German contrastive analysis based on the Gross' Lexicon-Grammar theory (Gross, 1975) and the object class theory (Gross, 1995), focusing on a single class, the traceability (NomTrace). The corpus of this article is based on traceability expressions extracted from the Guideline for the entire supply and value chain publication released by the German electrical association (ZVEI, 2009), and verified through a case study from practitioners in Germany. The paper attempts to fill a gap in corpus-based studies of traceability collocations. The influence of anglicisms in the digitalization and traceability field language both in Spanish and in German has been observed in this research work. Research results demonstrate the influence of English collocations as the majority of the specialized literature is written in English. Research results aim to be a part of an academic collocations base, which can support the academic community standardizing multilingual English-German traceability translations. One of the originality of this study is the identification of traceability collocations and their verification through a case study. Findings from this research support the Thun (1978)'s statement about the repetition of certain collocations in traceability contexts.

KEYWORDS

Translations, Industry 4.0, Traceability, Phraseological units, Dictionaries.

INTRODUCTION

Industry 4.0 has attracted great attention in recent years, from both industry and academia. On the other hand, there is no certain definition of Industry 4.0. Thus, firms try to make their own definition of Industry 4.0, adapting it to their own needs by integrating production facilities, supply chains and service systems to enable the establishment of value added networks. How can you digitalize your production and supply chain network? Increasing digitalization demands a rethink in production facilities and supply chain networks of all sizes and at the same time creates the opportunity to increase the productivity of your value chain and to increase system availability through flexibility and efficiency. How can you increase your efficiency by using smart devices and what measures should you take against cyber-attacks? A consistent overview of your production data in real time assist the integration of organization functions and enables self-decision making of the machines and other smart devices. For instance, by using radio-frequency identification (RFID) and real time location systems (RTLS) may generate more value in manufacturing and logistics operations (Salkin et al., 2018). The Fourth Industrial Revolution is characterized by the convergence of various technologies, such as the Internet of Things (IoT), machine learning (ML), artificial intelligence (AI), cyber-physical systems, and blockchain, which lead to enable the complete traceability of the products and services involved within the connected supply chain networks. On the other hand, the next wave of industrial revolution 5.0 needs to be described. Especially, the rules between human and machine interaction needs to be define (Vollmer, 2018) and standardize. The focus on the technique left the research of phraseological units used in this specialized field in the background. Thus, a need to review and identify the most common phraseological units in this field for their standardization is observed. This research aims to solve this need by elaborating a complementary entry of English-German phraseologisms for the area of industry 4.0 and traceability. In order to solve it, this research has three primary goals: 1) review and analyze the past literature of industry 4.0 and traceability; 2) propose a framework for decision-making by the integration of the traceability within firms taking into account the

identified phraseological units; 3) collect evidences of English-German collocations, elaborating a representative database through a content review of the literature based especially on the ZVEI (2009)'s traceability guideline. This guideline aims to be a reference for the identification and traceability in the electrical and electronics industry for the entire supply and value chain. If traceability is the ability to trace the history, (ISO 9000, 2015), this research points out the importance to translate and communicate it appropriately. The rest of the paper is organized as follows: Section 1 provides a literature review based on a list of research works in this area with focus on traceability and industry 4.0 researches based on the ZVEI (2009), ProQuest and Google Scholar databases. In Section 2, a representative number of collocations are collected from the ZVEI (2009) traceability guideline which is the main corpus of this research. These collocations are verified through a group of experts in the field. Main findings from the content review and a set of consultations with a group of experts based on a firm located in Germany is presented in Section 3. Finally, the main conclusions and the topics related to this study which might be researched in the future as well as the limitations are discussed and presented in Section 4.

1. LITERATURE REVIEW

A literature review of a number of research works from the ZVEI (2009) traceability guideline, and the databases ProQuest and Google Scholar is performed with focus on traceability, Industry 4.0 and phraseological units related to this field. While the studies of Mellado Blanco (2015 and 2019) are quite relevant for the research of contrastive analysis, Industry 4.0 which was first declared by the German government as one of the key initiatives during the Hannover Fair in 2011, highlighted a new industrial revolution. It pointed out the importance of Germany and more particularly the German reports like the ones released by the ZVEI for researchers in this field. Thus, the relevance of the German language besides the international business English is identified from the beginning of this industrial revolution. Uckelmann (2008) already described the basic concepts of real time monitoring systems including (1) Identification; (2) Locating; and (3) Sensing. Whereas RFID devices

are especially indicated for the identification, RTLS like GPS systems can be used for locating and sensors like temperature sensors for sensing. Additionally, it's relevant to indicate the use of blockchain technology to create a trusted and secured network of processing data. In fact, Schneier and Kelsey (1998) described how to encrypt sensitive information in order to protect log files on untrusted machines which might be one of blockchain fundamentals. Whereas Tian (2017) presented a supply chain traceability system for food safety, based on Hazard Analysis and Critical Control Points (HACCP) and focus on transparency, Caro et al. (2018) developed a blockchain-based traceability solution for Agri-Food supply chain management using two different blockchain implementations, namely Ethereum and Hyperledger Sawtooth. Blockchain represents a new and innovative technological approach to realizing decentralized trustless systems, providing fault-tolerance, immutability, transparency, full traceability of the stored transaction records Caro et al. (2018) and anonymity. Different blockchain implementations and approaches can be performed. Above all, Wang et al. (2016) posed that there are three kinds of possible integration in Industry 4.0. The horizontal, vertical and end-to-end engineering integration. Whereas Sony (2018) proposed an integration model of Industry 4.0 and Lean Management, Salkin et al. (2018) stated that main concepts and components of Industry 4.0 must involve data analytics and coordination tools to perform a real time decision-making and autonomy for manufacturing and service processes. While horizontal integration between firms enriches the value chain of the product using the material (Acatech 2015) and information flow, vertical integration requires the digitalization, networking and interconnection of manufacturing systems (Salkin et al, 2018). The vertical option is the preferred one to transform productions to smart factories. Product development processes might be assisted by digital integration of supportive technologies, taking into account internal and external requirements within the End-to-end engineering integration (Wang et al. 2016). According to Christidis and Devetsikiotis (2016), smart contracts are computer based agreements among mutually distrusting parties enforced automatically by the consensus mechanism of the blockchain. McConaghy et al. (2016) proposed BigchainDB to solve blockchain scalability issues,

combining the benefits of both technologies (distributed DBs and blockchains). Figorilli et al. (2018) proposed a solution to introduce the use of blockchain technology for the electronic traceability of wood along the entire Supply Chain based on RFID sensors and open source technology. The same year, Galvez et al. (2018) examined the potential of blockchain technology for assuring traceability and authenticity in the food supply chain. Lately, Baralla et al. (2019) proposed a system to ensure traceability in European food supply chain by using a blockchain system, namely the Hyperledger Sawtooth blockchain. In 2020, Dasaklis et al. (2020) proposed a traceability and auditing framework for electronic equipment reverse logistics based on blockchain technology for mobile phones.

2. CORPUS OF THE RESEARCH

The database currently consists of over 100 English-German phraseological units that have been compiled in two distinct phases. Whereas in the first phase expressions are collected from the ZVEI (2009) guideline registered in German-English dictionaries and identified on the Internet, the second phase has been collected German-English expressions from the ISO 9001 (2015) and ISO/IEC 80079-34 (2018) standards in their latest revisions registered in dictionaries and identified on the Internet. The methodology of Gross (1995) was chosen because of this theory is a referent for object classes used for electronic dictionaries which is one of the aims of this research. This research aims to contribute to build a data base about phraseological units at the University of Alicante. Oriented on the Mogorrón Huerta (2014)'s definition concerns to Fixed Verbal Constructions (FVC), and following the collocations' definition of Bustos (2020), this research classified the traceability collocations into his definition and realized the incongruence of that definition in English language with the application of the definition in German language. Mogorrón Huerta (2014) classified FVC as: (1) verbal locutions; (2) verbal collocations; (3) support verbs; (4) comparative verbal constructions; and (5) verbal constructions + adverbial phrase. On the other hand, Bustos (2020) classifies the types of collocations as follows: (1) Substantive + Adjective: red Wine; (2) Verb +

Substantive: place a purchase order; (3) Verb + Adverb: negotiate intensively; (4) Adjective + Adverb: seriously claimed; and (5) Substantive + Preposition + Substantive: conflict minerals report. Additionally, Gładysz (2003) considered the combination of prepositional phrase + verb as collocations too. Phraseological units are verified through Google search database and context examples from the database Deutsches Referenzkorpus (DeReKo, 2020), and the consultation of informants. For instance, *Lieferantenummer angeben*. An object class named NomTraceability has been defined according to Gross (1995)'s research work, related to traceability and Industry 4.0 context. An example of this classification is: insert Batch-Counter /G:nm/T:Concrete/C:<NomTraceability>/C:<Nom_Traceinformation>/Ger: *Anzahl Batches angeben*. The List of Object classes of the reviewed traceability expressions is drawn in Table 1. An additional classification of the aforementioned is performed following the theory of Lexicon-Grammar from Gross (1975) and the further implementation of subcategories of NomTraceability (Gross, 1995). Within the Category NomTraceability, six subcategories are defined, namely: (1) TraceInformation (<NomTraceInformation>); (2) Identification (<NomIdentification>); (3) Environmental (<NomEnvironmental>); (4) Declaration of Origin (<NomDeclarationOfOrigin>); (5) Other (<NomOther>); and (6) ProductCertification (<NomProductCertification>); Within the defined Syntactic-semantics categorization of 7 streams namely (Human, Animal, Vegetable, Concrete, Locative, Abstract, Temporal), Traceability phraseological units are mostly related to trace information like numbers, etc... which are classified into the "Concrete" Syntactic-semantics category. Additional expressions are listed in the Annex, Table 5. The majority of the expressions are combined with the verb insert and *angeben* in German. However, there are exceptions like *Konformitätszertifikat vorhanden* or Halogen-Free regulates, uses Supplier's own field.

Table 1. List of Object classes of the reviewed traceability expressions

German	English	Subcategory (Object classes)
Anzahl Batches	Batch-Counter	Nom_Traceinformation
Bauteilbeschreibung	Part Description	Nom_Traceinformation
Bauteilbeschreibung	Part Description	Nom_Traceinformation
Beginn der Produktion	Start of Production	Nom_Traceinformation
Bestellcode	Ordering Code	Nom_Traceinformation
Bestellnummer	Purchase Order Number	Nom_Identification
Feuchtigkeitsklasse	Moisture Sensitivity Level (MSL)	Nom_Declaration of Origin
Herstellernummer	Manufacturer Number	Nom_Identification
Herstellerteilenummer	Manufacturer Part Number	Nom_Identification
Herstellungsdatum	Date of Manufacturing	Nom_Traceinformation
Herstellungsstandort	Manufacturing Location	Nom_Traceinformation
Kommunikationsschnittstelle	Common Object Request Broker Architecture (CORBA)	Nom_Other
Kundenteilnummer	Customer Part Number	Nom_Traceinformation
Lieferantendaten	Supplier data	Nom_Identification
Lieferantenname	Supplier Name	Nom_Identification
Lieferantennummer	Supplier-ID (Supplier Number)	Nom_Identification
Liefermenge	Delivery Quantity	Nom_Identification
Lieferscheinnummer	Delivery Note Number	Nom_Identification
Mindesthaltbarkeitsdatum	Expiration Date	Nom_Declaration of Origin
Oberflächenmontagetechnik	Surface Mounted Technology	Nom_Traceinformation

Source: Case study

3. DATA COLLECTION METHODS: MIXED METHODOLOGIES (CONTENT REVIEW + IN-FIRM CASE STUDY ITERATURE REVIEW

This study employs the mixed methodology according to Rojo (2013), based on a literature review and verification through dictionaries and informants. Qualitative data analysis was conducted following Miles and Huberman's (1994) methodology, including data reduction, data

display and conclusion. In order to carry out the empirical study, main data is collected from a set of interviews with practitioners from a case study and the ZVEI (2009) guidelines report. Practitioners are selected based on their experience on dealing with traceability decisions, who are mainly quality planners. Defined standardize interviewees based on a general methodology relied on a pre-designed questionnaire were undertaken in order to avoid bias and to be able to approach a qualitative comparison. Semi-structured interviews with middle-level managers were conducted. The case study focused on a leading manufacturer of electronical products based in Germany with 1.669 employees and a €275m turnover (key figures from the end of 2019). A content review of a number of representative traceability collocations were verified through contrasted dictionaries like Leo (2020), Redensarten-index (2020) and Lexico (2020). In addition to this, these are defined as expressions of collocations related to the traceability ie. to a network between a firm, its suppliers and its clients to trace a specific product or service. A number of related collocations identified in the literature and the case study and searched at the ZVEI (2009)'s report are sorted out. In this respect, the possibility of item based tracking—for logistics processes (e.g. control of incoming goods) and also essential for production processes (e.g. control of correct parts assembled)- ensures the automation of the existing processes and remanufacturing of parts. Thus, practitioners widely adapt RTLS and RFID based technologies for successful implementation of smart factories and processes (Salkin et al., 2018).

3.1. FINDINGS FROM THE RESEARCH

For the integration of parts, products and services into the traceability, four grades of traceability are defined following the guidelines of the ZVEI (2009). Thus, where Level 1 is proposed for the products and services with lowest requirements about traceability, level 4 is intended to be addressed for products and services with the highest requirements about traceability. The classification of the new device or part is determined during the product development phase. As an example, if the part or device is considered as "safety relevant" at the FMEA (Failure Mode and Effects Analysis, German *Fehlermöglichkeits- und -*

einflussanalyse oder kurz Auswirkungsanalyse), traceability according to level 4 is recommended. A design/decision support system (DSS) (in German *Entscheidungshilfswerkzeug*) for the product's traceability grading scale definition is drawn in Figure 1.

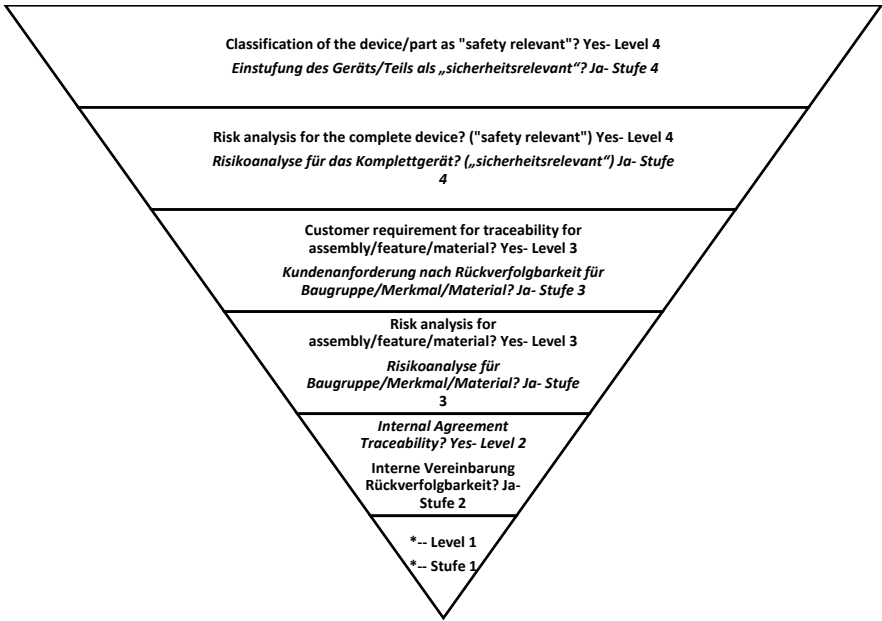


Figure 1: Design/decision support system (DSS) for the product's traceability grading scale definition
Souce. Case study

The defined classification with the related expressions to form the collocations is drawn in Table 2. Mainly all parts or products which are safety relevant shall be traceable at least per batch.

Table 2. Classification of product's traceability grading scale

Classification	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Trace information	X	X	X	X
Supplier number	X	X	X	X
Order number	X	X	X	X
Order item	X	X	X	X
Revision status	X	X	X	X
Delivery note number	X	X	X	X
Batch identification number			X	X
Declaration of origin	X	X	X	X
Expiration Date		X	X	X
Environmental Compliance	X	X	X	X
Product Approval	X	X	X	X
Additional information		X	X	X
Serial number				X
Kanban number		X	X	X
Quantity		X	X	X
Customer number	X	X	X	X
Declaration of conformity			X	X
Material declaration		X	X	X

Source: Case study

Smart packaging using RFID tags in the packaging is possible. Thus, RFID tags can track a package's location throughout warehouses, whenever each individual warehouse has an RFID reader, and each individual package has an RFID tag. RFID tags can be then automatically scanned by the RFID reading device upon entering and exiting the warehouse. The importance of the traceability of the packaging besides the products is identified and therefore a classification of packaging's traceability grading scale, based on the ZVEI (2009) guidelines, is proposed. Four levels are defined (Level A to Level D) from more to less level of requirements. Table 3 outlines this category in a matrix combined with the

recommended level of traceability for the product. Interestingly, in level A the minimum marking requirement on the packaging unit or packing unit (PU) LEO (2020) like a barcode can be associated with the Level 4 category for the traceability of the products with the highest requirements on traceability. Whereas the preferred verb for barcode or 2D code, from the minimum marking on the PU, is scan; Barcode, 2D-Code, from the German *Mindestkennzeichnung auf der Verpackungseinheit (VPE) (Reinschrift, Barcode, 2D-Code) with the verb scannen* don't change. Thus, the influence of anglicisms in the German language prevail. Interestingly, an example of traceability is outlined for Printed Circuit Boards (PCB). The minimal recommended traceability for the products is level 3 and level B for the packaging. On the other hand, Printed Circuit Boards Assemblies (PCBAs) are recommended to be traced with level 4 for the products and level A for the packaging. Thus, the main difference is the requirement of batch number for PCBs and serial number for PCBAs respectively. Firms might split their purchasing material data through different material groups like turning, electronics, plastics, enclosures, glass, services, etc.

Table 3. Classification of packaging's traceability grading scale

Classification	Description	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Level A	Minimum marking on the PU (fair copy, barcode, 2D code)			X*	X*
Level B	Maximum marking on the PU (fair copy, barcode, 2D code)			X*	X*
Level C	Marking on the PU (fair copy, barcode, 2D code)	X*	X*		
Level D	Marking (all specifications are optional)	X*			

Source: Case study

Obviously, solutions for products with the maximum level of requirements on traceability should evaluate the option of blockchain and delimit the grade of traceability itself, taking into account the cost-effectiveness relationship. Following questions should be taken into account: (1) Which kind of information should be traced?; (2) Which level of the traceability along the supply chain is required? –Tier 1; Tier 2; Tier-n; (3) Which RFID tags, GPS, sensors or barcodes, etc. are required?; (4) Where should be registered the information?; (5) Is there a digital profile with cryptographic key required?; (6) Who should have access to which information?—users, third parties, certification bodies, firm, customers, authorities, retailers, suppliers, etc.; (7) Which resources do we have and which systems/technology do we have in place and we know?; and (8) Which regulations are in place?. In order to collect data related to the requirements set by international standards concerning the traceability, ISO 9001 (2015) and ISO/IEC 80079-34 (2018) standards in their latest revisions are reviewed. The chapter 8.5.2 outlined the requirements of these standards concern to traceability. For example, according to ISO/IEC 80079-34, the traceability is required with respect to the final product and its significant parts. Relevant German-English expressions from the aforementioned standards are listed in Table 4. Whereas means does not have a gender in English, in German *das Mittel* Pl.: *die Mittel*, is neutral, and in Spanish *el medio* Pl.: *los medios*, is male.

Table 4. List of collocations related to traceability

Norm chapter	German	English
ISO 9001	geeignete Mittel anwenden	use suitable means
ISO 9001	Ergebnisse von Prozessen kennzeichnen	to identify outputs
ISO 9001	Die Konformität von Produkten und Dienstleistungen sicherstellen	ensure the conformity of products and services
ISO 9001	Der Status der Ergebnisse kennzeichnen	to identify the status of outputs
ISO 9001	die eindeutige Kennzeichnung der Ergebnisse steuern	control the unique identification of the outputs

ISO 9001	die dokumentierten Informationen aufbewahren	retain the documented information
ISO 9001	eine Rückverfolgbarkeit ermöglichen	to enable traceability
ISO 80079-34	eine Rückverfolgbarkeit ist für das Endprodukt und dessen wichtige Teile erforderlich	traceability is required with respect to the final product and its significant parts
ISO 80079-34	Rückverfolgbarkeit kann mittels einer Seriennummer erreicht werden	traceability can be achieved using serial number
ISO 80079-34	Verfahren für die Identifizierung des Produkts sind festzulegen und aufrechtzuerhalten	Procedures shall be established and maintained for product identification
ISO 80079-34	Wichtige Teile sind beispielsweise eine Leiterplatte und Sicherheitsbauteile eines eigensicheren Schaltkreises.	Significant parts are, for example, a printed circuit board and safety component of an intrinsically safe circuit.

Source: Case study

3.2. A PROPOSED FRAMEWORK FOR THE TRACEABILITY DECISION-MAKING

The framework presented in this section has been developed using the data collected from the literature review and the qualitative interviews with practitioners. A tool with a decision matrix was developed oriented towards the guidelines of the pairwise comparison technique (Thurstone, 1927), the technique for order preference by similarity to ideal solution (TOPSIS) method and the further implementations of Medina Serrano et al. (2020). Whereas the pairwise comparison technique is widely employed to determine the weighting of criteria (Kou, Ergu, and Shang, 2014). The TOPSIS method has been dealt with multi-criteria models for decisions based on the most preferable choice (Yoon, 1987). The combination of both techniques enables the implementation of the framework. Interestingly, the criteria for the practical use of the tool is proposed as follows: (1) determining the weighting of criteria of the main clusters through a pairwise comparison matrix; (2)

calculating the relative closeness to the ideal solution with a decision matrix based on TOPSIS; (3) determination of the weighting of decision makers; and (4) the criteria for the functionality of the tool (see Table 3). The weight of decision maker levels is set as follows: DM1 is 0.406; DM2 is 0.238; and DM3 is 0.356, so that the total of the weighting is 1 (Boran, Genç, Kurt and Akay, 2009). The developed framework defines six streams, namely: (1) Strategic value; (2) Performance; (3) Product Supply Chain Risks; (4) Resource position; (5) Compliance; and (6) Extent (Material Data-Process Data). A number of factors are suggested within these clusters, which is not explained in detail in this paper, because belongs to another paper. As an example, within the resource position area the following factors were prioritized, mainly: (1) resources / capabilities available; (2) skills and know-how available; (3) assets available; (4) process maturity; (5) support systems; and (6) technology and manufacturing processes. It's a key for a firm to identify and evaluate if the process required is known and if the material or device to evaluate is new. Thus, if the process and the material are known would be an advantage for the decision-making of the traceability level. The pairwise comparison is drawn in Figure 2. For the evaluation, five subcriteria are defined and compared as follows: 2 scores when one criteria is more important than the other; 1 score if they are equally important; and 0 if the criteria is less important than the other. Thus, the criteria "Compliance" has a weight factor of 10 about a maximum of 10.

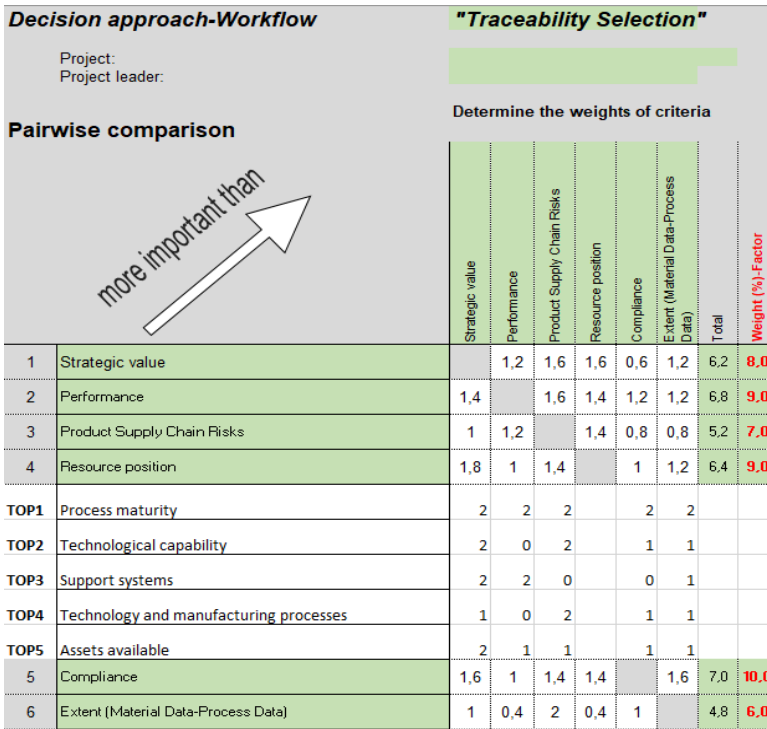


Figure 2: Pairwise comparison
Source. Case study

In the TOPSIS decision matrix sheet, scores between 100% and 80% indicate that the assessment is highly recommended and scores between 80% and 60% indicate that decision is recommended, without risks involved. If scores between 60% and 40% are obtained the decision is recommended (although low risk exists), whereas the risk for the assessment is high when scores are between 40% and 20%. Finally, the decision for scores lower than 20% is not recommended. The project leader, assigned for the decision-making process should coordinate, plan and ensure that tasks are accomplished according to the milestone plan. As part of the project, key objectives should be defined as well as an investment plan should be created. For the case study drawn in Figure 3 about a PCBA product, the level four of traceability for the product is the most recommended. For the traceability evaluation, the following criteria are defined: 5 scores if the condition is exemplary; 4 scores if the requirements are fully met; 3 scores if the requirements are almost

completely fulfilled; 2 scores if the requirements are only partially met; and 1 score if the condition does not meet the requirements.

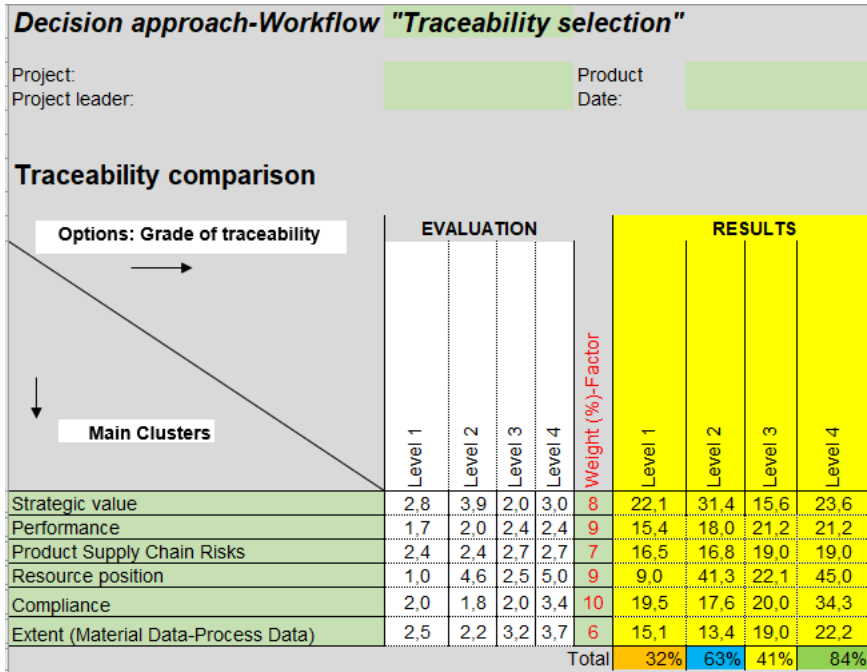


Figure 3: TOPSIS approach
 Source: Case study

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND LIMITATIONS

4.1. DISCUSSION

Aligned with the findings of Dasaklis et al. (2020), blockchain technology can offer a good solution for certification bodies and governmental authorities to perform remote audits by saving costs and keeping anonymity, especially in pandemics' times like COVID-19. Blockchain can be taken into account as a reliable solution to ensure the quality of data acquisition and management, including the electronic traceability of wood supply chain (Figorilli et al., 2018). In fact, it creates an undeniable transparency of call back processes by managing sensitive data

and recording relevant traceability data along the supply chain, including reverse logistics as identified by Dasaklis et al. (2020). As identified by Baralla et al. (2019), traceability systems using blockchain can allow the consumer to trace the product history up to the origin in order to verify product health and quality. As an example, a farm management software for agriculture industry is already available (Agriopendata, 2020). Technologies are changing rapidly so that it can be expected that the current long time required for blockchain transactions compared to VISA will be improved in the soon future. The influence of anglicisms in the digitalization and traceability field language, both in Spanish and in German, has been observed in this research work. Research results demonstrate the influence of English collocations as the majority of the specialized literature is written in English. This study contributes to enrich the literature related to phraseological units, developing a list of German-English expressions related to the traceability field using collocations and taking into account expressions related to traceability. Research results aim to be a part of an academic collocations base, which can support the academic community standardizing multilingual English-German traceability translations. One of the originality of this study is the identification of traceability collocations and their verification through a case study. Findings from this research support the Thun (1978)'s statement about the repetition of certain collocations in traceability contexts. The contrastive analysis not only reveals their grammatical structures and phraseological patterns, but also their genre-specific features. Surely, RTLS and RFID technologies enhance functionality and flexibility of assembly lines and a high degree of traceability and data transparency. However, the high investment costs for their implementation is still a big issue for many Small and Mid-sized Enterprises (SMEs).

4.2. CONCLUSION

This paper can contribute as a research paper, which can be used for the exploitation of corpus related to traceability with teaching purposes for the training of translation of traceability definitions and traceability information defined in supply chain contracts. In addition, it represents a

useful resource for translator training, since it offers the wider context of expressions in traceability language, which are not included in dictionaries. Due to the majority of research works are neither in German nor in Spanish, but in English and from the USA. The research presented in this paper has important implications for theory and practice in the phraseology in general and in the collocations in particular. The contrastive analysis not only reveals their grammatical structures and phraseological patterns, but also their genre-specific features. This research proposes a theoretical framework, a standardized list of phraseological units related to the field of traceability and a tool for the operationalization of the decision-making process. Digitalization, traceability and their corresponding standardization of the phraseological units used in this context will get even more attention in the coming years. Thus, further investigations in this field from different viewpoints are required. This study sheds light on this field by highlighting its relevance in translation studies, due to the globalization and the need to find the proper phraseological units to be used by the industry. Moreover, one of the main contributions of this research is the identification of a need to trace relevant information of safety parts and final products along the supply chain within the industry. Moreover, practitioners are confronted between saving costs and invest on traceability solutions which are costly and influence directly on final product costs. This study develops a framework in order to help practitioners and academics to choose the most convenient traceability solution during the decision-making process. Besides the costly aspect, standardized data protection regulations and trust among the parties involved in the supply chain to share data are the main obstacles to overcome in the time to come.

4.3. LIMITATIONS

Admitting the described findings and contributions, this research faced a number of limitations and so do its outcomes. For instance, a potential limitation of this research stems from the fact that the presented analysis is focused on a firm case study limited from the firm's perspective. Subsequently, the comparison with other case studies was not evaluated and it would be suggested to compare it with other case studies and other

branches and regions. On the other hand, the main corpus of the study is focused on the ZVEI (2009) guideline. Thus, further comparisons in the future can contribute to complement the outlined findings. Notwithstanding the valuable contribution of the proposed framework and the list of standardized collocations for supporting academia and practitioners in this field, they should be adapted and updated, once they are intended to be implemented in a specific case study.

REFERENCES

- AGRIOPENDATA (2020). The Farm Management Software for Agriculture Industry, Link: www.agriopendata.it/index#blockchain, access on 23.II.2020.
- BARALLA, G., PINNA, A. AND CORRIAS, G. (2019). Ensure traceability in European food supply chain by using a blockchain system. *WETSEB '19: Proceedings of the 2nd International Workshop on Emerging Trends in Software Engineering for Blockchain*, 40-47, <https://doi.org/10.1109/WETSEB.2019.00012>
- BORAN, F. E., GENÇ, S., KURT, M. AND AKAY, D. (2009). A multi-criteria intuitionistic fuzzy group decision making for supplier selection with TOPSIS method, *Expert Systems with Applications*, 36(8), 11363-11368.
- BUSTOS, A. (2020). ¿Qué son las colocaciones? *Blog de Lengua Española: el libro* Madrid/Cáceres, ISSN 2529-8461, <https://blog.lengua-e.com/2010/que-son-las-colocaciones/>, access on 24-10-2020.
- CARO, M. P., ALI, M. S., VECCHIO, M. AND GIAFFREDA, R. (2018). Blockchain-based traceability in Agri-Food supply chain management: A practical implementation. *IoT Vertical and Topical Summit on Agriculture - Tuscany (IOT Tuscany)*, Tuscany, 1-4.
- CHRISTIDIS, K. AND DEVETSIKIOTIS, M. (2016). Blockchains and smart contracts for the internet of things, *IEEE Access*, 4, 2292-2303.
- DASAKLIS, T. K., CASINO, F., AND PATSAKIS, C. (2020). A traceability and auditing framework for electronic equipment reverse logistics based on blockchain: the case of mobile phones.
- DEUTSCHES REFERENZKORPUS (DEREKO) (2020). Deutsches Referenzkorpus, <https://korap.ids-mannheim.de/>, access on 22.II.2020.

- FIGORILLI, S., ANTONUCCI, F., COSTA, C., PALLOTTINO, F., RASO, L., CASTIGLIONE, M., PINCI, E., DEL VECCHIO, D., COLLE, G., PROTO, A.R., SPERANDIO, G. AND MENESATTI, P. (2018). A Blockchain Implementation Prototype for the Electronic Open Source Traceability of Wood along the Whole Supply Chain. *Sensors* 18(9), 12 pages.
- GALVEZ, J. F., MEJUTO, J.C., AND SIMAL-GANDARA, J. (2018) Future challenges on the use of blockchain for food traceability analysis. *Trends in Analytical Chemistry*, 107, 222-232.
- GŁADYSZ, M. (2003). Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation, In: Danziger Beiträge zur Germanistik; 11, *Peter Lang*, Frankfurt, 190 pages.
- GROSS, G. (1995). À quoi ser la notion de partie de discours? Les classes de mots, Traditions et perspectives, *Presses Universitaires de Lyon*, 217-231.
- GROSS, M. (1975). Méthodes en syntaxe: régime des constructions complétives, *Hermann*, ISBN 270561365X, 9782705613655.
- ISO 9000 (2015). Quality management systems — Fundamentals and vocabulary, Link: <https://www.iso.org/standard/45481.html>, access on 22.11.2020.
- ISO 9001 (2015). Quality management systems — Requirements, Link: <https://www.iso.org/standard/62085.html>, access on 22.11.2020.
- ISO/IEC 80079-34 (2018). Explosive atmospheres — Part 34: Application of quality management systems for Ex Product manufacture. Link: <https://www.iso.org/standard/70293.html>, access on 22.11.2020.
- KOU, G.; ERGU, D. AND SHANG, J. (2014). Enhancing data consistency in decision matrix: Adapting Hadamard model to mitigate judgment contradiction, *European Journal of Operational Research*, 236, 261-271.
- LEO (2020). Link: <https://www.leo.org/>; access on 22.11.2020.
- LEXICO (2020). Link: <https://www.lexico.com/definition/tinto>, access on 24.05.2020.
- MCCONAGHY, T., ET AL. (2016). BigchainDB: A scalable blockchain database. *Bigchaindb-Whitepaper*.

- MEDINA SERRANO, R., GONZÁLEZ-RAMÍREZ, R., GASCO-GASCO, J., LLOPIS-TAVERNER, J. (2020). Strategic sourcing: Developing a progressive framework for make-or-buy decisions, *Journal of Industrial Engineering and Management* 13(1):133, DOI: 10.3926/jiem.2858.
- MELLADO BLANCO, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas, *Revista de Filología*, 33, 153-174, <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4591>.
- MELLADO BLANCO, C. (2019). Phrasem-Konstruktionen kontrastiv Deutsch-Spanisch: ein korpusbasiertes Beschreibungsmodell anhand ironischer Vergleiche, *Yearbook of Phraseology*, 10, 65-88. DOI: 10.1515/phras-2019-000.
- MILES, M.B. AND HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, *Sage Publications*, CA.
- MOGORRÓN HUERTA, P. (2014). Importancia (numérica) de las variantes diatópicas españolas y su tratamiento en los diccionarios, n°33, *Gruyter Mouton*, 5, 123-144, DOI 10.1515/phras-2014-0006.
- REDENSARTEN-INDEX (2020). <https://www.redensarten-index.de/suche.php>; access on 22.II.2020.
- ROJO, A. (2013). Diseños y métodos de investigación en traducción. *Síntesis*, 215 pp.
- SCHNEIER, B. AND KELSEY, J. (1998). Cryptographic support for secure logs on untrusted machines, in: The Seventh USENIX Security Symposium Proceedings, *USENIX Press*, 53-62.
- THURSTONE, L. L. (1927). A law of comparative judgment, *Psychological Review*, 34(4), 273-286.
- TIAN, F. (2017) "A supply chain traceability system for food safety based on HACCP, blockchain and Internet of Things," in Proc. of the ICSSM, 1-6.

- VOLLMER, M. (2018). What is Industry 5.0? Link:
<https://medium.com/@marcellvollmer/what-is-industry-5-0-a363041a6f0a>, access on 22.11.2020.
- YOON, K. (1987). A reconciliation among discrete compromise situations.
Journal of Operational Research Society, 38, 277-286.
- ZVEI - Zentralverband Elektrotechnik und Elektronikindustrie e.V. (2009).
Identifikation und Traceability in der Elektro- und
Elektronikindustrie Leitfaden für die gesamte Wertschöpfungskette,
Arbeitskreis „Traceability“, 87 Pages.

ANNEX

Table 5. List of Object classes of the reviewed traceability expressions

German	English	Subcategory (Object classes)
Oberflächenmontierbares Bauteil	Surface Mounted Device	Nom_Traceinformation
Packstücknummer	Package-ID	Nom_Identification
Produktivitätskennwert	Overall Equipment Efficiency (Produktivitätskennwert)	Nom_Traceinformation
Programmierschnittstelle	Application Programming Interface (API)	Nom_Other
Radio Frequency Identification	Funkerkennungschips (RFID)	Nom_Identification
Revisionsstand	Revision Level	Nom_Traceinformation
Seriennummer	Serial number	Nom_Identification
Seriennummer	Serialnummer	Nom_Identification
Statistical Process Control (SPC)	Statistische Prozesskontrolle	Nom_Traceinformation
Vorausschauende Instandhaltung	Predictive Maintenance	Nom_Traceinformation
Vorbeugende Instandhaltung	Preventive Maintenance	Nom_Traceinformation
Zusätzliche Bauteilinformation	Additional Part Information	Nom_Traceinformation
Zusatzinformation	Additional Information	Nom_ProductCertification
Zolltarifnummer	Customs tariff number	Nom_Declaration of Origin
Herstellungsland	Country of Origin	Nom_Declaration of Origin
Verfalldatum	expiry date	Nom_Declaration of Origin
SVHC-Substanz enthalten	Contain SVHC-substance	Nom_Environmental
SVHC-Substanz autorisiert	Authorized SVHC-substance	Nom_Environmental
Konformitätszertifikat	Certificate of Conformity	Nom_Environmental
Halogenfrei	halogen free	Nom_Environmental
CE Konform	CE conform	Nom_ProductCertification
UL Konform	UL conform	Nom_ProductCertification

MIL qualifiziert	MIL qualified	Nom_ProductCertification
Kanbanummer	Kanban number	Nom_ProductCertification
Lieferanteneigenes Feld (Freitext)	Supplier's own field (free text)	Nom_ProductCertification
Chargennummer	Batch number	Nom_Identification
Herstelldatum	Datecode	Nom_Identification
Chargenanzahl je Verpackungseinheit (VPE)	Number of batches per packaging unit (PU)	Nom_Identification
Labeltyp	Label type	Nom_ProductCertification
Stufe	Level	Nom_ProductCertification
Barcoderevision	Barcode revision	Nom_ProductCertification
Logistische Packstücknummer	Logistic package number	Nom_Traceinformation
Anzahl Packstücke	Number of packages	Nom_Traceinformation
Menge	Quantity	Nom_Traceinformation
Mengeeinheit	Quantity unit	Nom_Traceinformation
Gesamtliefergewicht	Total delivery weight	Nom_Traceinformation
Hersteller-Bauteilbezeichnung	Manufacturer component designation	Nom_Traceinformation
Lieferant-Bauteilbezeichnung	Supplier component designation	Nom_Traceinformation
Revisionsstand des Produktes	Revision level of the product	Nom_Traceinformation
Orderingcode	Order code	Nom_Traceinformation
Herstelleridentifizierung	Manufacturer Identification	Nom_Traceinformation
Bestellposition	Order item	Nom_Traceinformation

Source: Case study

A CONTRASTIVE ANALYSIS OF CONFLICT MINERAL COLLOCATIONS ALONG THE SUPPLY CHAIN: A CASE STUDY IN GERMANY

DR. RUBÉN MEDINA SERRANO
University of Alicante, Spain

ABSTRACT

In 2017, an EU conflict minerals regulation came into force (EC.Europe, 2017), which is intended to prevent firms from financing armed conflicts through their raw material procurement. According to this regulation, firms are required to take various measures to identify risks along their value chain and to trace the origin of the conflict minerals their products contain. This article aims to address this need by examining a number of expressions in Spanish, English and German language units from the Conflict Minerals Report Template (CMRT) of the Responsible Minerals Initiative (RMI, 2020). The international CMRT report, which is translated into ten languages (Japanese, Korean, Chinese, Spanish, German, French, English, Portuguese, Italian and Turkish), is the corpus of this research. One of the objectives of this study is to identify standardized phraseological units in general and collocations in particular to support all stakeholders. This research follows the theory of lexical grammar as defined by Gross (1975) and the theory of object classes (Gross, 1995), with only one class in focus, namely sustainability. In this way, interlingual equivalences and differences between German-English-Spanish are identified. Due to the increased relevance of the categorization of translation errors over the last decade, the categorization of three types described by Nord (2009, 2010) is adapted into five streams and classified them according to the importance of the error: (1) fatal error; (2) major error; (3) medium error; (4) minor error; and (5) insignificant error. One of the originalities of this study is the categorization of the translation errors according to the meaning of the error.

KEYWORDS

Skopos theory, Linguistics, Translation errors, Conflict minerals, Dictionaries.

INTRODUCTION

Links between raw materials in electronic products and the financing of war in countries from Central Africa lead to the illegal exploitation of resources. As a result, human rights are particularly violated in the affected mineral source regions, such as in Central Africa. Since May 31, 2014, U.S. listed firms must comply with the reporting and disclosure obligations under the Dodd-Frank Act with regard to the use of conflict minerals originating in the Democratic Republic of Congo (DRC) or neighboring countries (EC.Europe, 2014). While final regulations of conflict minerals have been published, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2013) has established guidelines for suppliers of minerals from conflict and high risk areas. The studies of Spanish-German conflict minerals collocations along the supply chain are still scarce. This research aims to address this need by developing a complementary entry of Spanish-German phraseologisms for the conflict minerals sector. In order to address this need, this research has three main objectives: 1) Review and analysis of the existing literature on Spanish-German collocations; 2) Identify standardize collocations used in the conflict minerals field; and 3) Collection of evidences from Spanish-German collocations. In addition, the article aims to contribute as a representative database through bidirectional content checks of literature in Spanish-German dictionaries and research. The rest of the article is organized as follows: Section 1 contains a literature review based on a list of research papers with an important impact index in the field of Spanish and German phraseologisms, based on the data bases ProQuest and Google Scholar. Section 2 collects a representative number of collocations from German and Spanish dictionaries and texts, which will be reviewed by a group of experts in the field. The main results of the content review and a series of consultations with an expert group based on a German-based firm and Spanish employees are presented in Section 2.1. Finally, the main conclusions and issues related to this study that could be investigated in the future are discussed and presented, as well as the limitations in Section 3. Conflict minerals are specifically defined as the raw materials tin, tantalum, gold and tungsten. According to EC.Europe (2020) a new regulation on conflict

minerals will come into force in 2021 in the EU. In addition to the legal requirements, many customers are increasingly demanding a declaration of conflict minerals for the articles they purchase from their suppliers.

1. LITERATURE APPROACH TO CONFLICT MINERALS

A literature search on a number of research papers from the databases ProQuest and Google Scholar is being conducted with a focus on Spanish-German research papers using the keyword "phraseology". The research of Mellado Blanco (2015 and 2019) is of great importance for the study of contrast analysis. One of the objectives of this research is to provide an overview of the evolution of the concept and the notion of collocation, focusing on Spanish and German lexicography. According to Bustos (2020), there are different types of collocations, depending on the type of words that are combined:

- noun + adjective: public policy, policy publicly available; (Ger. öffentliche Richtlinie); (Spa. política abierta al público, públicamente disponible, política pública).
- Noun verb collocations Noun: response supply chain survey; (Ger. Lieferkettenumfrage beantworten; Lieferantenbefragung beantworten); (Spa. responder a su encuesta de la cadena de suministros).
- Verb + noun: Does any 3TG remain in the product(s)?; (Ger. Liegen in dem/den Produkt(en) 3TG-Rückstände vor?) ¿Queda el 3TG en el producto? ¿Permanece el 3TG en los productos?.
- Verb + Adverb: negotiate intensively; (Ger. verhandeln intensiv); (Spa. negociar intensamente)
- adjective + adverb: seriously claimed; (Ger. gravierend bemängelt); (Spa. seriamente reclamado)
- Noun + preposition + noun: procurement of conflict minerals; (Ger. Beschaffung von Konfliktmineralien); (Spa. abastecimiento de minerales en conflicto).

The verb has the role of collocator (these are subdivided into (1) verb + noun (object), (2) noun (subject) + verb, and (3) prepositional phrase + verb (Gładysz, 2003). In the example Sign Contract the noun Contract is the base and the verb Sign Contract is the collocator. Collocations are production idiomatic (Götz 1976), where the collocator is a word that is chosen in the formulation depending on the base (Hausmann, 2004). In addition, the structure with adjective + verb from the research of this article is suggested: *Requerir ser libre de conflictu RDC* (*Requerir ser libre de conflictu RDC*) require (someone) DRC conflict-free.

Firms are obliged to handle declarable substances safely and to comply with regulations and trace back where such substances are used, stored and what kind of substances they are (hazardous substances list, safety data sheet, registration of ingredients, substance bans). The OECD's Environmental Assessment Reports provide independent assessments and provide targeted recommendations to improve countries' environmental performance. The reports contain evidence-based analyses (OECD, 2012, 2013, 2020). Functionalistic translation approaches are derived from a general translation theory called Skopos theory. The Skopos theory is a concept in the field of translatology that was established by Vermeer in late 1970 and early 1980. Skopo is a word of Greek origin and means "purpose". As Nord (1987, 1998) pointed out, the main principle that determines a translation process is the purpose to which the translation action is directed. The aim is to analyze translation activities in textbooks from a functionalist perspective. As theoretical background, the contributions of the following scholars of functionalist translation theory were used: Nord (1996, 2005, 2012), Reiss and Vermeer (1984). From the analysis, we concluded that textbooks that use translation as a didactic tool for language teaching do not fit into the functionalist perspective, since aspects such as genre, place, time, source and target text function are publicly included in the analysis.

It is assumed that translation and interpretation must first consider the function of the source and target texts (Vermeer, 1996). For Reiss and Vermeer (1984), what constitutes a translation is not the equivalence between the original text and the meta text, since the translation process takes place in a specific situation involving innumerable factors, and the

most important one is Skopo (goal, purpose) of the translation task. There is a risk that cultural elements of the original culture are not present in the target culture and therefore equivalence is not given. Such a process between different cultures should take place in order to ensure that the translation is information in a target language and culture of a text of the original language and culture and that it is therefore coherent in itself and with the text. Nord (2003) describes a functional translation-oriented comparison of language and style in communicative action in Spanish and German. Nord (2005) proposed the analysis of the basic text prior to the translation process and presented a theoretical framework on which the model is based, examining the different concepts of translation theory and text linguistics. Nord (2012) described an overview of the development of Skopos theory.

2. DATA COLLECTION METHODS

A set of interviews in an in-firm case study were conducted to better understand sustainable procurement decisions. The design of the surveys, the analysis of the transcripts and the integration of the findings within the research are described here. An analysis of the recent conflict minerals literature was performed and served as the basis for preparing and designing the interviews. From the beginning of data collection, it's started to decide which information is relevant. Hypotheses collected from this literature review were contrasted with practitioners' opinions. A Qualitative research was a better fit for the types of questions were asking to provide with the answers research's purpose was interested in. Practitioners are selected based on their experience on dealing with sustainable procurement decisions, who are mainly supply chain managers. Defined standardize interviewees based on a general methodology relied on a pre-designed questionnaire were undertaken in order to avoid bias and to be able to approach a qualitative comparison. Semi-structured interviews with middle-level managers were conducted. Qualitative data analysis was conducted following Miles and Huberman's (1994) methodology, including data reduction, data display and conclusion. An analysis of the current literature on sustainable procurement and conflict minerals is conducted and served as a basis for the preparation and

design of the surveys. The hypotheses collected during this literature research contrasted the opinions of the interviewees.

2.1 IN-FIRM CASE STUDY

The complete process as well as the collection and recording of data takes place within the firm. The in-firm case study is based on information from the approaches received from a leading manufacturer of electronic products. The firm is a German-based global player with 1,669 employees and €275 million. (key figures end of 2019). The main criterion for the selection is that the firm had recently made decisions about the approach to the conflict minerals process. The analysis is based on the theories of Gross (1975), Gross (1995) and the application of research such as Fernandes and Baptista (2008); Mogorrón (2014); and Velasco Menéndez (2008). Mogorrón (2014) defined the characteristics of the phraseologisms that can be considered in the database of the University of Alicante (Frasytram). The collection of collocations in this study is based on the criteria defined by Mogorrón (2014). While Fernandes and Baptista (2008) identified negative expressions in Portuguese by searching for the adverb "não", Velasco Menéndez (2008) proposed a classification of expression units from the Russian language into seven groups. This research classifies the collocations (KO) of the supply chain into four categories: (1) Spanish KO registered in Spanish dictionaries; (2) Spanish KO identified on the Internet; (3) German KO registered in German dictionaries; and (4) German KO identified on the Internet and divided into Spanish-German KO. The case study illustrates different approaches where firms outsource their entire conflict minerals process; take responsibility for the process using an interactive compliance declaration tool and BOMCheck (BOMcheck, 2020) or manage the entire process within the firm itself, including data collection and recording. The case study is conducted using a variety of evidence including declaration reports (CMRT), purchase orders, REACH (2006) and RoHS (2011) supplier declarations, supplier audit reports, supply contracts, final reports and project plans. This helped to give validity and reliability to the case (Yin, 2018). The case study will be useful to analyze the text modules of the CMRT and refine the

sustainable conflict minerals process, therefore the official CMRT template in German and Spanish will be used for illustration.

2.2 FINDINGS FROM THE CASE STUDY

The provision of supplier declarations (REACH, RoHS), conflict minerals declarations (CMD), material declaration (MD) and full material declaration (FMD) in the supply chain is interpreted and practiced very differently by the parties involved. For this reason, the Responsible Minerals Initiative (RMI, 2020) created a Conflict Minerals Reporting Template (CMRT) in ten languages (Japanese, Korean, Chinese, Spanish, German, French, English, Portuguese, Italian and Turkish) to provide standardized text building blocks for using by all stakeholders, while reporting conflict minerals. However, the report template provides all user-defined template choices in English only. Nine main approaches to evaluating the quality of the translation were identified, namely: (1) the translator's subjectivity and experience; (2) the client's satisfaction; (3) the context-semantic consistency of the text; (4) the inconspicuousness of the target text; (5) the non-fulfillment of requirements; (6) the consideration of the social-cultural differences present in the object language and the meta-language; (7) the four-eyes principle; (8) the durability of a translation solution; and (9) the lack of consistency.

The evaluation process in translation process research has specific implications for the industry. As mentioned by Hansen (2007), "An error is an error... isn't it? How can the quality of the translation be evaluated? Which criteria can be used for this purpose, regardless of the context? The evaluation process should be considered and the translation text should be considered a waste product. There are several risks in translating texts, one of which is the (1) subjectivity and experience of the translator. The strategies and behaviors during the translation process should first be uncovered in order to (2) satisfy the client's expectations. Translations should be verified with the recipient, as Riis Christensen (1997) has meanwhile done with Danish tourist offices and German tourists in his thesis. Data distortion and distortion of meaning of translated texts should be considered. The purpose of translation is the be-

all and end-all. Now in lexical translations like in dictionaries the purpose of the translation is unknown and this logically leads to inappropriate translated texts. Thus translated texts are (3) semantically consistent with the context. While Hönig (1995) describes and uses (4) inconspicuousness of the target text as a quality criterion and this is considered by the reader as subjective. Requirement is not the same as expectation. In contrast to Schmitt (1998), this article suggests that what leads to (5) non-compliance with requirements is a lack of quality or error. Expectations cannot be considered as an error, but as a wish of the customer. (6) Taking into account the social-cultural differences meanwhile of the object language and the meta language when translating. In the case study, English is the object language and the other languages and Spanish or German is the meta language. (7) Applying the four-eyes principle (2-man-rule) when translating in order to avoid possible translation errors in time. The four-eyes principle means that important and critical points or passages in a translation are evaluated by four eyes, i.e. two persons. The aim of this principle is to completely reduce the error rate and at the same time increase the quality of the content by assessing the text-specific equivalence of translations. (8) The durability of a translation solution (Alves, 2004) is the time that passes until it is replaced by another solution and can be considered for the evaluation. A problem in evaluation is, as Hansen (2007) mentioned, (9) the lack of consistency because the translators did not notice the error and can apply this error to other texts. According to ISO 9000, quality is defined as "the degree to which a set of inherent characteristics of an object meets requirements". Quality thus indicates the degree to which a service (translation of a text) meets existing requirements (ISO 9000, 2015). Following surveys of service providers such as EcoVadis (Ecovadis, 2020) and AssentCompliance (AssentCompliance, 2020), it is found that there are specialized firms on the market that offer this service worldwide. For example, AssentCompliance (AssentCompliance, 2020) offers firms to upload the CMRT reports on their web portal. This allows customers and suppliers to access to the appropriated approved data.

2.3 CONTRASTIVE ANALYSIS OF DECLARATION REPORTS ACCORDING TO IEC 62474 USING THE RMI TEMPLATE AND A CASE STUDY

The most recent Conflict Minerals Report Template (CMRT) from the Responsible Minerals Initiative (RMI, 2020) should always be used. It is therefore the responsibility of firms to ensure that the most recent revision of the template is always used. The template facilitates the transfer of supply chain information related to the mineral, country of origin, and smelters and refineries used. The template helps firms comply with legislation by standardizing text modules and simplifies the identification of new furnaces and refineries that may be subject to review through the RMI process. The CMRT is designed for firms to disclose information about their supply chains. Under the scope of the declaration from the RMI template, one can select the category "Product (or a list of products)" and list the products concerned. Three columns are predefined here: 1- (product or item number (*)); 2-product or item description; and 3-comments. If the declaration applies to all delivered products, you can specify "All products" here. Otherwise, the listing of the affected products must be specified here. The purpose of the CMRT is to collect procurement information for tin, tantalum, tungsten and gold used in products. Tables 1 and 2 show an example of a completed declaration report of the seven due diligence questions below in German and Spanish. When confirming supplier exceptions in CMRT reports, the proportion, quantity must be specified and documented in the system for each product. Smelters (melting furnaces, (Ger. *Schmelzöfen*) must also be listed.

Table 1. CMRT

Firmenname (*):	
<input type="checkbox"/> Geltungsbereich der Erklärung (*):	A. Company
<input type="checkbox"/> Beschreibung des Geltungsbereichs:	Manufacture of electronic assemblies
<input type="checkbox"/> Eindeutige Unternehmenskennung:	
<input type="checkbox"/> Zuständige Stelle im Unternehmen:	
<input type="checkbox"/> Adresse:	
<input type="checkbox"/> Name des Ansprechpartners (*):	
<input type="checkbox"/> E-Mail-Adresse des Ansprechpartners (*):	
<input type="checkbox"/> Telefonnummer des Ansprechpartners (*):	
<input type="checkbox"/> Bevollmächtigter (*):	
<input type="checkbox"/> Titel des Bevollmächtigten:	Manager of quality department and Management representative of Integrated management systems - quality, environmental and safety management systems
<input type="checkbox"/> E-Mail-Adresse des Bevollmächtigten (*):	
<input type="checkbox"/> Telefonnummer des Bevollmächtigten (*):	
<input type="checkbox"/> Datum (*):	

Beantworten Sie die Fragen 1 - 7 entsprechend dem oben angegebenen Geltungsbereich (auf Produktebene)

1) Wird absichtlich ein 3TG-Mineral im Herstellungsprozess verwendet oder in das/die Produkt(e) aufgenommen? (*)

Antwort

Kommentare

Tantal	No	
Zinn (*)	Yes	HAL und chemisches Zinn für Leiterplatten, Lötpaste,

		Zinn, Drahtzinn - Pb, PbFree, Elektrokomponenten
Gold (*)	Yes	Leiterplatten - Pads
Wolfram	No	

2) Liegen in dem/den Produkt(en) 3TG-Rückstände vor? (*)

Kommentare

Tantal		
Zinn (*)	Yes	
Gold (*)	Yes	
Wolfram		

3) Beschaffen Schmelzöfen in Ihrer Lieferkette das 3TG-Mineral aus den umfassten Ländern? (SEC-Begriff, siehe Definitions-Tab) (*)

Kommentare

Tantal		
Zinn (*)	Yes	
Gold (*)	Yes	
Wolfram		

4) Stammt das für die Funktionalität oder Herstellung Ihrer Produkte benötigte 3TG-Mineral zu 100 % aus Recycling- oder Schrottquellen? (*)

Kommentare

Tantal		
Zinn (*)	No	
Gold (*)	No	
Wolfram		

5) Wie hoch ist der Prozentsatz an Lieferanten, die auf Ihre Lieferkettenumfrage geantwortet haben? (*)

Kommentare

Tantal		
Zinn (*)	100%	
Gold (*)	100%	
Wolfram		

6) Haben Sie alle Schmelzhütten ermittelt, die das 3TG-Mineral für Ihre Lieferkette bereitstellen? (*)

Kommentare

Tantal		
Zinn (*)	Yes	
Gold (*)	Yes	
Wolfram		

7) Haben Sie alle relevanten Informationen, die Ihr Antwort Unternehmen zu den Schmelzhütten erhalten hat, in dieser Erklärung aufgeführt? (*) Kommentare

Tantal		
Zinn (*)	Yes	
Gold (*)	Yes	
Wolfram		

Beantworten Sie folgende Fragen auf Firmenebene

Frage	Antwort	Kommentare
A. Haben Sie eine Beschaffungsrichtlinie für Konfliktmineralien aufgestellt? (*)	Yes	
B. Ist Ihre Richtlinie zur Beschaffung von Konfliktmineralien öffentlich auf ihrer Website verfügbar? (Hinweis: Wenn "Ja" geben Sie die URL im Feld "Kommentar" an.) (*)	Yes	
C. Verlangen Sie von Ihren direkten Lieferanten, "DRC-konfliktfrei" zu sein? (*)	Yes	
D. Verlangen Sie von Ihren direkten Lieferanten, das 3TG-Mineral ausschließlich von Schmelzhütten zu beziehen, deren Due-Diligence-Praktiken von einer unabhängigen Instanz überprüft wurden? (*)	No	nicht zutreffend / siehe Rechtsgrundlage in der Europäischen Union
E. Haben Sie angemessene Prüfmaßnahmen für konfliktfreie Beschaffung eingeführt? (*)	No	
F. Veranstaltet Ihr Unternehmen (eine) Konfliktmineralienumfrage(n) mit seinen entsprechenden Lieferanten? (*)	Yes, in conformance with IPC1755 (e.g., CMRT)	Ja, die Deklarationsberichte wurden erhalten

G. Überprüfen Sie die Due-Diligence-Informationen, die Sie von ihren Lieferanten erhalten, anhand der Erwartungen Ihres Unternehmens? (*)	Yes	Ja, die Deklarationsberichte wurden erhalten
H. Sieht Ihr Review-Prozess ein Korrekturmaßnahmen-Management vor? (*)	Yes	
I. Ist Ihr Unternehmen zu einer jährlichen Offenlegung der Konfliktmineralien gegenüber der SEC verpflichtet? (*)	No	

Source: Case study

Table 2. CMRT

Nombre de la compañía (*):	
Alcance de la declaración o clase (*):	A. Company
Descripción del alcance:	Manufacture of electronic assemblies
Identificador único de la compañía:	
ID único de autoridad de la compañía:	
Dirección:	
Nombre del Contacto (*):	
Email-contacto (*):	
Teléfono-contacto (*):	
Autorizador (*):	
Título-autorizador:	Manager of quality department and Management representative of Integrated management systems - quality, environmental and safety management systems

Email-autorizador (*):		
Teléfono-autorizador (*):		
Fecha efectiva (*):		

Responder a las siguientes preguntas 1-7 basado en el alcance de la declaración indicado arriba.

1) ¿Se utiliza o añade, intencionalmente, el 3TG a su producto o procesos de fabricación? (*)

	Respuesta	Comentarios
Tantalio	No	
Estaño (*)	Yes	HAL and chemical tin for PCB, solder paste, tin, wire tin - Pb, PbFree, electro-components
Oro (*)	Yes	PCB - pads
Tungsteno	No	

2) ¿El 3TG permanece en los productos? (*)

	Respuesta	Comentarios
Tantalio		
Estaño (*)	Yes	
Oro (*)	Yes	
Tungsteno		

3) *¿Alguna de las fundidoras de la cadena de suministro provee el 3TG de los países cubiertos? (para el término SEC, véase la pestaña de definiciones) (*)*

	Respuesta	Comentarios
Tantalio		
Estaño (*)	Yes	
Oro (*)	Yes	
Tungsteno		

4) *¿Se origina el 100 por ciento del 3TG (necesario para la funcionalidad o la producción de sus productos) del reciclaje o de las fuentes de residuos? (*)*

	Respuesta	Comentarios
Tantalio		
Estaño (*)	No	
Oro (*)	No	
Tungsteno		

5) *¿Qué porcentaje de proveedores relevantes han hecho llegar respuestas a su encuesta de la cadena de suministros? (*)*

	Respuesta	Comentarios

Tantalio		
Estaño (*)	100%	
Oro (*)	100%	
Tungsteno		

6) ¿Ha identificado a todos los fundidores que suministran el 3TG a su cadena de suministro? (*)

	Respuesta	Comentarios
Tantalio		
Estaño (*)	Yes	
Oro (*)	Yes	
Tungsteno		

7) ¿Se ha incluido en esta declaración toda la información aplicable del fundidor recibida por su compañía? (*)

	Respuesta	Comentarios
Tantalio		
Estaño (*)	Yes	

Oro (*)	Yes	
Tungsteno		

Responda a las siguientes preguntas a nivel de la compañía

--	--

Pregunta

A. ¿Ha establecido una política de abastecimiento de <i>minerales en conflicto</i> ? (*)	Yes	
B. <i>Esta política esta públicamente disponible en tu website?</i> (Nota: si existe; el usuario debe especificar el URL en el campo de comentario.) (*)	Yes	
C. <i>¿Requieres que tus proveedores directos sean libres de conflicto RDC?</i> (*)	Yes	
D. <i>¿Exige a sus proveedores directos que le suministren el 3TG de fundidores cuyas prácticas de debida diligencia hayan sido validadas por un programa de auditoría de un tercero independiente?</i> (*)	No	N/A, see legal basis from the European Union.
E. <i>¿Has implementado medidas de diligencia sobre el cuidado para abastecimiento libre de conflicto?</i> (*)	No	
F. <i>¿Su compañía realiza encuestas de minerales de conflicto con sus proveedores relevantes?</i> (*)	Yes, in conformance with IPC1755 (e.g., CMRT)	Yes, received Conflict Minerals Declaration Statements.
G. <i>¿Revisa la información de diligencia recibida de tus proveedores contra las</i>	Yes	Yes, received Conflict Minerals Declaration Statements.

expectativas de la compañía? (*)		
H. Tu proceso de verificación incluye manejo de acciones correctivas? (*)	Yes	Yes, received Conflict Minerals Declaration Statements. Procedure PPAP or PPF for new suppliers and new materials
I. ¿Su compañía está obligada a presentar una divulgación anual de minerales de conflicto con la SEC? (*)	No	

Source: Case study

Question A: conflict minerals; *minerales en conflicto*; *Konfliktmineralien*. The collocation "minerales en conflicto" (Sub+Präp+Sub) was literally translated from the English language (conflict minerals) by the RMI (RMI, 2020). However, the meaning in Spanish is different than in German, where *Konfliktmineralien* is the clear equivalence. The most up-to-date list of active and compliant standard furnaces and their furnace identification numbers can be found on the RMI website (RMI, 2020). (e.g. Ge. *Schmelzofeninformationen*; En. smelter information; Sp. *Información de fundición*). In the official translation by the EU (2017), the equivalence of conflict minerals in Spanish is not translated "minerales en conflicto" as in the RMI (2020), but as "minerales de guerra". The literal translation of "conflict minerals" is "minerales de conflicto" (Google translator, 2020). During the verification at PONS (2020), neither "*Konfliktmineralien*" nor "*Konfliktminerale*" could be found. While in the translation to the meta language "Esta política esta públicamente disponible en tu website?" the formal "You" is translated by you in Spanish "*tú*" as "*Du*" is "informal expression", the formal expression "*Ist Ihre Richtlinie zur Beschaffung von Konfliktmineralien öffentlich auf ihrer Website verfügbar?*" Is your guideline for the procurement of conflict minerals publicly available on your website? or (Is your conflict minerals sourcing policy publicly available on your website?). After the verification of the word "publicly" by PONS (2020), the same result was raised "öffentlich". Other translation errors are achieved by question C with the translation from English "C. Do you require your direct suppliers

to be DRC conflict-free? (*Requieres que tus proveedores directos sean libres de conflicto RDC?*) Verlangen Sie von Ihren direkten Lieferanten, "DRC-konfliktfrei" zu sein?. *Libres de conflicto* is the literal translation of conflict-free. The translation of the abbreviation DRC was not plausibly implemented: Democratic Republic of the Congo (DRC); *República Democrática del Congo (RDC)*; *Demokratischen Republik Kongo (DRK)*. Interestingly, one of the most used translators (Google Translator, 2020) indicates whether the translation has been verified by the community. D. *¿Exige a sus proveedores directos que le suministren el 3TG de fundidores cuyas prácticas de debida diligencia hayan sido validadas por un programa de auditoría de un tercero independiente?*; Verlangen Sie von Ihren direkten Lieferanten, das 3TG-Mineral ausschließlich von Schmelzhütten zu beziehen, deren Due-Diligence-Praktiken von einer unabhängigen Instanz überprüft wurden?; Do you require your direct suppliers to source the 3TG from smelters whose due diligence practices have been validated by an independent third party audit program? Third party audit has been verified by Linguee (2020) as *auditoría realizada por terceros*, instead of "de un tercero". This comes from the context of the EU regulation (EU, 2017) "Implementation and compliance mechanisms are still under discussion but a mandatory third-party audit for recycling facilities has been rejected by IMO parties [...] han rechazado ya la obligación de que las instalaciones de reciclaje se sometan a una auditoría realizada por terceros". In the case of question E, the literal translation into Spanish is not only translated in the informal form, but also incomprehensible. E. *¿Ha implementado medidas de diligencia sobre el cuidado para abastecimiento de minerales libres de conflicto?* E. Have you implemented due diligence measures for conflict-free sourcing? The German translation is understandable for native speakers if they have specialist knowledge of supplier management. Here the minerals are indirectly addressed, which come from war-torn countries like the DRC. E. *Haben Sie angemessen Prüfmaßnahmen für konfliktfreie Beschaffung eingeführt?*; *¿realiza su compañía encuestas de minerales de conflicto con sus proveedores relevantes?*. F. *Veranstaltet Ihr Unternehmen (eine) Konfliktmineralienumfrage(n) mit seinen entsprechenden Lieferanten?* Does your firm conduct Conflict Minerals survey(s) of your relevant supplier(s)? Here is the Spanish adjective "*principales*", the

adjective that fits the context better than "relevant". Therefore, the translation objective for the appropriate adjective must be taken into account here. While the German translation is literal (singular and plural), the Spanish version is only plural. G. *¿Revisa la información de diligencia recibida de sus proveedores contra las expectativas de la compañía?* Do you review due diligence information received from your suppliers against your firm's expectations? Do you review due diligence information received from your suppliers against your firm's expectations? For question G, the literal translation into Spanish is incomprehensible. On the other hand, due diligence is adopted as anglicism in the German language. According to Linguee (2020) this is translated as "*diligencia debida*". According to RAE (2020), *diligencia* is translated as "*Trámite de un asunto administrativo, y constancia escrita de haberlo efectuado*". H. Tu proceso de verificación incluye manejo de acciones correctivas? H. Does your review process include corrective action management? *Sieht Ihr Review-Prozess ein Korrekturmaßnahmen-Management vor?* The translations into Spanish questions are mostly wrong. For instance, instead H. Tu proceso de verificación...; it should be "*¿incluye su proceso de verificación el manejo de acciones correctivas?*". For question H, RMI has translated "include" into German as "vorsehen" instead of contain. According to Leo (2020),) etw.(+Akk) vorsehen | sah vor, vorgesehen |- Maßnahmen etc. means „*prever algo*“ - *medidas*, etc., to plan something, but not „include“. The appropriate equivalence according to Leo (2020) would be (*etwas*) *enthalten*. The diatopic variation of "management" in Hispano-America can be used "manejo", but not in Spain, where the variant "gestión" is more appropriate. I. Is your firm required to file an annual conflict minerals disclosure with the SEC? *¿Su compañía está obligada a presentar una divulgación anual de minerales de conflicto con la SEC?* *Ist Ihr Unternehmen zu einer jährlichen Offenlegung der Konfliktmineralien gegenüber der SEC verpflichtet?* While the text in Spanish was not translated as a question and thus changed the meaning of the text, the translation into German was successful. It could be due to the translator's many years of experience in the German language and their lack of experience with the Spanish language. SEC stands for Securities and Exchange Commission (SEC, 2020). The influence of the technical terms from English to the other languages is clear. This proves

the high number of searches and international institutions in the U.S.A. (United States of America) or in the English language area.

2.4 FIRM AND ENVIRONMENT / DATA COLLECTION

A high technology manufacturing firm wants to ensure that all legislation and customer requirements of conflict minerals along its supply chain are fulfilled and implemented in the firm's management system. After the preliminary screening, the firm examined, among other things, the declaration reports from a supplier from Slovakia, which were required for the production of electronic planar transformers, which included tasks as PCB assembly, painting and the performance of the respective functional and in-circuit tests. The process for the declaration of conflict minerals has to be ensured due to legal reasons and customer requirements.

2.5 DISCUSSION

What if the declaration reports are incorrectly translated according to IEC 62474? Can a mistranslated version violate the regulations? The main steps of the conflict minerals process were documented and described using the case study. In contrast to the previous approaches, three main approaches were identified for the implementation of the process. For the approach a multidisciplinary team was set up and the assessment was carried out from a legal and strategic perspective. The Corporate Responsibility Initiative and the tightening of environmental policy requirements expect procurement to rethink where sustainability aspects such as the environment should be integrated and implemented in the specifications and purchasing processes. Thus, Corporate can ensure to comply with the conflict minerals regulation. This research is interested in the list of noun-verb collocations such as "list smelters", which are most commonly used in speech production. It is not decisive whether the noun is used as a collocation base or as a collocator in the role of the subject. Words with the prefix "ab", "Schmelz" (melting) or "pre-" were included in the keyword analysis. Three nouns as potential collocation bases: 1-*Abschied*, 2-*Schmelzhütten*, 3-*Vorhaben* (1-*der Abschied*, 2.1 *die Schmelzhütten*, 2.2 *die Schmelzöfen*, 3-*das Vorhaben*) and

three verbs as collocators (1.1-*nehmen*, 1.2-*abheben*; 2.1-*beschaffen*, 2.2-*ermitteln*, 3-*zurücktreten*) (1-farewell, 2-melting smelters, 3-projects (1-the farewell, 2.1-the smelting smelters, 2.2-the smelting furnaces, 3-the project) and three verbs as collocators (1.1-take, 1.2-take-off; 2.1-procure, 2.2-measure, 3-return)). In all dictionaries, noun-verb collocations should be specified in the entries for the respective lemmas. In the case of the Duden dictionary (Schoch, 2011), the graphic compilation of the most frequent word combinations was not included in the search for the collocations that interest this research goal. According to the research work of Gross (1995), a number of object classes were defined, namely: (1) NomCotidian: idiomatic (in relation to everyday expressions); (2) NomEcon: idiomatic (in relation to economics (money, *dinero*, *Geld*), etc. dictionaries); (3) NomSupplyChain: collocations (VDA, supply chain documents, contracts, firm case study, etc.); (4) NomQuality: collocations: (test inspection, quality assurance documents, firm case study, etc.) (5) NomInsult: idiomatic expressions (related to insult expressions); (6) NomConflict: (collocations related to conflict minerals (CMRT reports)) and this object class is the focus of this research. An example of this classification is: *listar fundiciones (Lista de fundiciones)* / G: nm / T: conclusion / C: < NomConflict > / Ger: *Schmelzhütten auflisten* / En. list smelters. An additional classification of phraseologisms is based on the theory of lexicon grammar of Gross (1975) and the further implementation of subcategories of NomConflict (Gross, 1995). Within the category NomConflict five subcategories are defined, namely: (1) Smelter (<NomSmelter>); (2) Declaration (<NomDecl>); (3) Inspection (<NomInspection>); (4) Substances (<NomMaterial>); and (5) Standards/regulation (<NomStandard>). Furthermore, the class <NomConflict> was of special interest due to IEC 62474 (2020). This research work is based on the concept of object classes developed by Gross (1995) from Gross' Lexicon Grammar Theory (1975). This is because the supply chain majority refers to contracts etc., i.e. those that are assigned under the category "Concrete". Most of them are taken from the CMRT literature (RMI, 2020). There is a risk that the target text function is described independently of the source text. Translators should consider the target text function from the source text when selecting collocations from dictionaries.

2.6 BEST-IN-CLASS APPROACHES: CLASSIFICATION OF TRANSLATION ERRORS BY NORTH

Due to the increased relevance of the categorization of translation errors over the last decade, we have adapted the categorization of three types described by Nord (2009, 2010) into five streams and classified them according to the importance of the error: (1) fatal error; (2) major error; (3) medium error; (4) minor error; and (5) insignificant error (see Table 3). The order goes from the most serious defects to the less serious ones. After performing the set of interviews in the case study, it was identified that a classification of translation errors according to their importance is also of great importance for corporations and their supply chain. How can this option be designed in practice? Practitioners who have some of the resources in-firm can use the evaluation criteria proposed here to assess the significance of translation errors and cover most of the process. Using a case study as an example, the procedure will be described here step by step:

- (1) These are the most serious errors resulting from the combination of pragmatic translation errors (PÜF) + cultural translation errors (KÜF) + linguistic translation errors (SÜF). They receive the highest score (grade: 10).
- (2) These are serious errors resulting from the combination of PÜF + KÜF or PÜF + SÜF and receive a score of 8.
- (3) These are medium serious defects, which have arisen from PÜF errors and receive a score of 5.
- (4) These are minor defects that were caused by KÜF or SÜF and receive a score of 3.
- (5) These are insignificant defects that were caused by SÜF and have the lowest significance (rating of 1).

When translating into the foreign language, violations of the standards of the target language should also be included.

Table 3. Meaning of an error

B – Errors classification	Hints	Note
<u>Fatal error</u> Endangers security and/or regulatory compliance Violation of the standards of the target language	Combina- tion of PÜF+ KÜF+ SÜF	10
<u>Major error</u> Functional failure and annoyance of the customer; Statutory provisions are not affected	Combina- tion of PÜF+ KÜF or PÜF+ SÜF	8
<u>Medium error</u> Dissatisfaction of the customer, because the translation pre- defined target function and thus the translation job has not been fulfilled (e.g. pragmatic translation errors).	PÜF	5
<u>Minor error</u> The error is insignificant and the customer is slightly harassed. The customer will probably only slightly notice any impairments on the object of investigation. No violation of the standards of the target language	KÜF or SÜF	3
<u>Insignificant error</u> e.g. linguistic translation errors No violation detected	SÜF	1

Source: Case study

While Nord (1987, 1998) defined errors as "any non-fulfillment of the translation job and those not meeting specific requirements", ISO 9000 (2015) described errors as the Non-fulfillment (non-conformance) of a specified requirement. A requirement can be understood as product requirements, quality management system requirements or customer requirements, including requirements regarding quality and reliability features. In general, every deviation from a requirement is considered a defect.

3. CONCLUSION AND LIMITATION

How can translations be evaluated? Does the separation according to House (1997) make sense? House (1997) defined a model for evaluating translations with the separation of social-cultural, ethical, ideological

and individual value judgments. A separation between "only" linguistic errors and translation errors (Wadington, 2001; Martínez Melis and Hurtado Albir, 2001) was also mapped in this study. However, a separation based on the significance of the error could not be found in the literature. The article proposes a categorization of the translation error, namely: a classification according to the meaning and importance of the error. The article recommends the 4-eye-principle for the translation of texts. For example, one translator can translate the document and the other translator can cross-check the translated document. Thus, a professional translator can translate the text at hand and a target client/proofreader can then perform the linguistic revision and provide feedback. The classification goes from the most serious defects to the less serious ones. After the case study investigations ended, it is found that a classification of translation errors according to their importance is also of great importance for firms and their supply chain. How can this option be designed in practice? Practitioners who have some of the resources in-firm can use the evaluation criteria proposed here to assess the significance of translation errors and cover most of the process. The five aforementioned streams are validated and verified through a case study. This research contributes to enrich the literature on phraseological units, analyzing English-German-Spanish expressions related to the field of supply chain by using collocations. Research results identify criteria for the evaluation of translations based on the Skopos theory. In fact, this study identifies expressions that are used in Spanish constructions but not in German and vice versa. The research presented in this paper has important implications for supply chain theory and practice in general and for translation in supply management in particular. Previous research provided valuable results, but was based on the evaluation of different approaches that did not consider the evaluation of translation errors of the conflict minerals process. The template for collecting procurement information for tin, tantalum, tungsten and gold used in products has been standardized by the RMI (RMI, 2020). Suppliers can securely manage their data in the database and provide industry standard declarations to their customers. Results identify criteria for the evaluation of translations based on the Skopos theory. This study has some limitations. First, the study focused only on the phraseological units

related to the supply chain field in general and the conflict minerals area in particular, which limited the results to this area. Second, the study is verified in a specific case study, being the results limited to the business activities and countries of the surveyed firm. Further empirical validation would strengthen and improve the proposed translation error classification.

REFERENCES

- ALVES, F. (2004). „Text durability and segmentation patterns among novice and expert translators. Expertise under scrutiny- a work in progress. Paper at a seminar on segmentation in translation and interpreting”, Copenhagen Business School.
- ASSENTCOMPLIANCE, (2020). <https://www.assentcompliance.com/>, access on 25.06.2020.
- BOMCHECK, (2020). Link: bomcheck.net/de/suppliers/restricted-and-declarable-substances-list, access on 25.06.2020.
- EC.EUROPE, (2014). Link: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_14_157, access on 25.06.2020.
- EC.EUROPE, (2017). Verordnung (EU) 2017/821- EU-Lex-Europa-EU (EU-Konfliktmineralienverordnung), Link: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2017/821/oj>, access on 25.06.2020.
- EC.EUROPE, (2020). Wissenswertes über die Verordnung-Handel-Europa-EU (EU-Konfliktmineralienverordnung), https://ec.europa.eu/trade/policy/in-focus/conflict-minerals-regulation/regulation-explained/index_de.htm#:~:text=Seitenanfang,Wie%20viele%20Unternehmen%20werden%20von%20der%20Verordnung%20betroffen%20sein%3F,au%C3%9Ferhalb%20der%20EU%20betroffen%20sein, access on 25.06.2020.
- EU (2017). Link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017R0821&from=DE>, access on 25.06.2020.
- ECOVADIS (2020). Sustainability ratings solution for supply chains. Link: <http://www.ecovadis.com/de/uber-uns/activity-report/> access on 25.06.2020.

GOOGLE TRANSLATOR (2020), access on 25.06.2020.

GÖTZ, D. (1976). „Textbezogenes Lernen. Aspekte des Fremdsprachenerwerbs fortgeschrittener Lernender.“ *Die Neueren Sprachen* 75, 471-484. Hansen, G. (2007). Ein Fehler ist ein Fehler ... oder? Der Bewertungsprozess in der Übersetzungsprozessforschung. In G. Wotjak (Ed.), *Quo vadis Translatologie?: Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau Zwischenbericht und Perspektiven aus der Aussensicht* (pp. 115-131). Berlin: Frank und Timme.

HAUSMANN, F. J. (2004). „Was sind eigentlich Kollokationen?“ Kathrin Steyer, ed. *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin et al.: de Gruyter, 309-334.

HOUSE, J. (1997): *Translation quality assessment: a model revisited*. Tübingen: Narr.

IEC 62474 (2020). Material Declaration for Products of and for the Electrotechnical Industry, Link: <http://std.iec.ch/iec62474>, https://www.google.com/search?q=translate&rlz=1C1GCEB_enDE874DE875&oq=translate&aqs=chrome..69i57j0l6.6166j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8, access on 25.06.2020.

ISO 9000 (2015). *Quality management systems — Fundamentals and vocabulary*, Link: <https://www.iso.org/standard/45481.html>.

LEO (2020). Link: <https://www.leo.org/englisch-deutsch>, access on 25.06.2020.

LINGUEE (2020). Link: <https://www.linguee.es/ingles-espanol/traduccion/third+party+audit.html>, access on 25.06.2020.

MARTÍNEZ MELIS, N. UND HURTADO ALBIR, A. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta*, 46(2), 272-287.

MELLADO BLANCO, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas, *Revista de filología*, 33, 153-174, <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4591>.

MELLADO BLANCO, C. (2019). Phrasem-Konstruktionen kontrastiv Deutsch–Spanisch: ein korpusbasiertes Beschreibungsmodell anhand ironischer Vergleiche. *Yearbook of Phraseology*, 10, 65-88. DOI: 10.1515/phras-2019-000.

- MILES, M.B. AND HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, *Sage Publications*, CA.
- MOGORRÓN HUERTA, P. (2014). Importancia (numérica) de las variantes diatópicas españolas y su tratamiento en los diccionarios, *de Gruyter Mouton*, 5, 123-144, DOI 10.1515/phras-2014-0006.
- NORD, C. (1987). *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg: Julius Groos.
- NORD, C. (1996). The Translator, Revisiting the classics, Text type and translation methods, an objective approach to translation criticism, *St. Jerome Publishing*, 2(1), 81-88, Manchester
- NORD, C. (1998). Transparenz der Korrektur, in: Sness-Hornby, M./Hönig, H.G./Kußmaul, P./Schmitt, P.A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*, Tübingen: Stauffenburg, 374-387.
- NORD, C. (2003). Kommunikativ handeln auf Spanisch und Deutsch: Ein übersetzungsorientierter funktionaler Sprach- und Stilvergleich: Ein bersetzungorientierter funktionaler Sprach- und Stilvergleich (Pro Lingua) (Spanisch) Taschenbuch, *Egert, G*, 36(1), 459 pages.
- NORD, C. (2005). Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis, *Rodopi*, 2, 274 pages.
- NORD, C. (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. *Julius Groos Verlag*, 4, 283 pages.
- NORD, C. (2010): *Fertigkeit Übersetzen : ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Berlin: BDÜ.
- NORD, C. (2012) “Quo vadis, functional translatology?” *Target* 24 (1), 25-41, Link: <https://doi.org/10.1075%2Ftarget.24.1.03nor>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2012). *OECD-Umweltausblick bis 2050: Die Konsequenzen des Nichthandelns*, *OECD Publishing*, Paris, Link: <https://doi.org/10.1787/9789264172869-de>. https://www.oecd-ilibrary.org/environment/oecd-umweltausblick-bis-2050_9789264172869-de, access on 25.06.2020.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). OECD Due Diligence Guidance for Responsible Supply Chains of Minerals from Conflict-Affected and High-Risk Areas: Second Edition, *OECD Publishing*, Link: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264185050-en>, access on 25.06.2020.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2020). OECD Umweltprüfberichte, ISSN: 19900155, Link: <https://doi.org/10.1787/19900155>, https://www.oecd-ilibrary.org/environment/oecd-umweltpruefberichte_19900155, access on 25.06.2020.
- PONS (2020). Link: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/englisch-deutsch/publicly>, access on 25.06.2020.
- RAE (2020). Link: <https://dle.rae.es/diligencia>, access on 25.06.2020.
- REACH (Registration, Evaluation, Authorisation and Restriction of Chemicals), (2006). (EG) Nr. 1907/2006, Link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:02006R1907-20181201&qid=1542807566405&from=DE>, access on 25.06.2020.
- REISS, K. UND VERMEER, H. J. (1984). Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorien, Tübingen: *Niemeyer*.
- RIIS CHRISTENSEN, L. (1997). Denjyske vestkyst som tysk feriemål. Oversættelseskritik af turistmateriale oversat fra dansk til tysk, Diplomarbeit, Copenhagen, Business School.
- RMI (RESPONSIBLE MINERALS INITIATIVE) (2020). RMI Website, 6,01, Link: www.responsiblemineralsinitiative.org, access on 25.06.2020.
- ROHS (RESTRICTION OF HAZARDOUS SUBSTANCES DIRECTIVE) (2011). Richtlinie 2011/65/EU, Link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:02011L0065-20181121&qid=1542810044054&from=DE>, access on 25.06.2020.
- SCHOCH, M. (2011). Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten, *Duden*, 11, EAN 9783411041121.

- SEC (2020). Securities and Exchange Commission, Link:
<https://www.sec.gov/news/statement/reconsideration-of-conflict-minerals-rule-implementation.html>
- SMELTER, SMELTER REFERENCE LIST (2020). Link:
<http://www.responsiblemineralsinitiative.org/responsible-minerals-assurance-process/smelters-refiners-lists/cmrt-export/>, access on 25.06.2020.
- VERMEER, H.J. (1996). A Skopos Theory of translation, Heidelberg:
TextconText.
- YIN, R., (2018). Case study research and applications, Design and Methods (Sixth Edition), *Sage Publications*, London,

“Y LA CULPA NO ERA MÍA NI DÓNDE ESTABA NI
CÓMO VESTÍA”: IMPLICACIONES DEL DERECHO
COMPARADO EN EL DISCURSO JURÍDICO Y SU
TRADUCCIÓN. UN ESTUDIO DE CASO EN TORNO A
LOS DELITOS CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL

DR. ROBERT MARTÍNEZ-CARRASCO
LAURA VERGAS LÓPEZ
Universitat Jaume I

RESUMEN

El estudio que presentamos subraya la necesidad de un análisis lingüístico basado en el derecho comparado para entender que la traducción del discurso jurídico requiere de un doble análisis lingüístico-jurídico, dado el campo en el que este tiene lugar (y las premisas históricas y políticas que lo apuntalan) y el tipo de prácticas discursivas que representa y genera. Para ello, se compiló un corpus lingüístico formado por los extractos de la legislación española, británica y comunitaria europea que lidian con los llamados “delitos contra la libertad sexual” y se analizó, mediante técnicas cualitativas basadas en el derecho comparado y el análisis del discurso, el grado de equivalencia textual y sus implicaciones para la traducción jurídica en relación a las prácticas discursivas de la comunidad meta. Los resultados ponen de manifiesto el anisomorfismo entre ordenamientos jurídicos y la equivalencia parcial que se establece entre los discursos estudiados

PALABRAS CLAVE

libertad sexual, traducción jurídica, derecho comparado para traductores, convenio de Estambul.

INTRODUCCIÓN

La violencia de género se ha convertido en un tema de candente actualidad no solo en España sino en Europa y en el resto del mundo. Según la Directora Ejecutiva de ONU Mujeres, «la violencia contra mujeres y niñas es una violación de los derechos humanos. Es violencia contra familias, comunidades, naciones y la propia humanidad. Este tipo de violencia no conoce fronteras y afecta a mujeres y niñas de todas las edades, de todos los estratos económicos, de todas las razas, de todos los credos, y de todas las culturas» (Mlambo-Ngcuka, 2013).

Una de las definiciones de violencia de género que podemos tomar como referencia es la propuesta por Naciones Unidas: «todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada» (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993).

El concepto de «violencia de género» es relativamente reciente, así como el reconocimiento del maltrato a las mujeres como forma específica de violencia. Es significativo observar cómo hasta muy avanzado el siglo pasado no se encuentra referencia alguna en textos internacionales a la violencia contra las mujeres de manera específica, con una idiosincrasia y características propias. A partir de los años noventa, sin embargo, comienza a consolidarse el uso del término gracias a iniciativas tales como la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de Viena en 1993, la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer del mismo año, la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer en 1994 o la Conferencia Mundial de Mujeres de Beijing de 1995.

Así, el objeto del presente artículo deviene un tema, desgraciadamente, de candente actualidad, tanto en España como en el resto del mundo. Han sido numerosos los casos en los que se ha cuestionado la tipicidad de los delitos (¿abuso o agresión?) con el fin de establecer una sentencia acorde con ciertos actos delictivos. España cuenta con un ejemplo muy reciente que ha marcado un antes y un después a nivel social respecto a la diferenciación entre los conceptos jurídicos de agresión y abuso

sexual, el caso conocido popularmente como “La Manada”, cuya sentencia del Tribunal Supremo con fecha del 21 de junio de 2019 conmocionó a la opinión pública.

Los datos sobre la violencia de género a escala global son verdaderamente devastadores: el informe de la UE sobre violencia de género de 2014 señala que, durante los 12 meses previos a la encuesta, 13 millones de mujeres en la UE experimentaron violencia física y 3,7 millones experimentaron violencia sexual, se dentro de la pareja (actual o pasada) o fuera de ella (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014: 2).

Con todo, resulta evidente la necesidad de adoptar las medidas necesarias, así como poner en marcha los mecanismos y salvaguardias necesarios para hacer cumplir la ley, proteger a las víctimas, controlar y erradicar este tipo de violencia. En los últimos años hemos asistido a un desarrollo legislativo importante en distintos países, centrándose sobre todo en la violencia contra las mujeres en el ámbito de las relaciones familiares y afectivas. Aun así, de los veintisiete países que conforman la Unión Europea, solamente Alemania, España y Suecia tienen una legislación en la que este concepto de violencia contra la mujer recibe un tratamiento especial, mientras que en el resto de países está totalmente vinculada al ámbito de la familia.

La violencia sexual también ha resultado un elemento clave en procesos judiciales relacionados con el ámbito internacional, donde el Derecho Internacional Penal, por ejemplo, se encargó de regular aquellos crímenes sexuales en tiempos de guerra con la creación, entre otros, de los llamados tribunales ad hoc (Thompson, 2014: 275), en un contexto donde la traducción y la interpretación tuvieron un papel preponderante. La jurisprudencia de dichos tribunales ofrece numerosos ejemplos de comportamientos (abusos sexuales, mutilaciones genitales, matrimonios y abortos forzados, etc.) perpetrados específicamente contra la mujer en situaciones de conflicto armado internacional (Martínez-Carrasco & Martínez i Carrasco, 2019: 12).

Y como en todo procedimiento judicial con más de una lengua en juego, la violencia contra la mujer también ha sido (y continúa siendo) objeto

de estudio en el ámbito de la traducción y la interpretación, sobre todo esta última, dadas las necesidades específicas que plantea la interpretación en contextos de violencia de género. El proyecto SOS-VICS (2012), proyecto creado y financiado por el Programa de Justicia Penal de la Unión Europea, es buena muestra de ello, ya que ha supuesto un referente claro en España para la formación de intérpretes en contextos de violencia de género, así como para concienciar sobre la importancia de contar con profesionales cualificados en este tipo de contextos. Los datos obtenidos a través de dicho proyecto no hacen sino confirmar la necesidad de los intérpretes de contar con una formación específica para actuar como puente en la comunicación de manera precisa y profesional, en un ámbito que presenta características contextuales diferenciadas del resto de situaciones de mediación lingüística que pudieran darse.

En el caso de la traducción propiamente dicha, esta no se relaciona de manera directa con el contexto de violencia contra la mujer en el que pueden verse inmersos los intérpretes. Aun así, a pesar de no estar directamente involucrados, los traductores se enfrentan a diario a textos que podrían versar sobre esta temática o podrían formar parte de un proceso judicial relacionado con la violencia contra la mujer. Se hace evidente, pues, la necesidad de los traductores de estar familiarizados con el contexto social y judicial, por no hablar del campo conceptual y la terminología específica, del que parten los textos que traducen.

Dada la relevancia actual en torno a esta temática y la necesidad en el seno de la traducción jurídica de conocer al detalle el campo conceptual con el que lidia el traductor, el presente artículo se propone analizar y explorar, partiendo del derecho comparado, el nivel de equivalencia en la traducción de aquellos conceptos jurídicos relacionados con la violencia sexual en los ordenamientos jurídicos español, anglosajón y europeo.

1. LA TRADUCCIÓN JURÍDICA Y EL DERECHO COMPARADO

La traducción se ha abordado tradicionalmente desde distintos puntos de vista complementarios (desde la lingüística, la filología, el derecho, los estudios culturales, etc.). La traducción jurídica, en concreto, ha recibido un tratamiento relativamente especial por tratarse de un tipo de

traducción especializada cuyo concepto de equivalencia dista ligeramente de otros tipos de traducción, como veremos más adelante. Muchos son los autores que han debatido acerca de la naturaleza de esta disciplina y sus características, entre los que se incluye Alcaraz (2000); Bauer-Bernet (1983); Borja (2000); Gémar (1982); Hickey (1996); Mayoral (1999); Morris (1995); San Ginés y Ortega (1996); Šarčević (1997); Sparer y Schwab (1980); Tomaszczyk (1980) y Weston (1983), por nombrar unos pocos. El propio concepto de traducción jurídica puede resultar muy amplio, puesto que puede responder a múltiples clasificaciones respecto al área del derecho a la que pertenecen, por ejemplo, y cubrir tipologías textuales de lo más diversas, con niveles de formalidad y actores en el proceso de comunicación diferentes (experto-experto, experto-lego), e intersecciones con áreas afines (textos médico-jurídicos, textos administrativos), etc.

A ello hay que sumarle los problemas idiosincráticos que el lenguaje jurídico plantea (no siempre encaminado a ser claro o universal) y la falta de correspondencia entre los ordenamientos jurídicos implicados, es decir, unos niveles de asimetría conceptual, o anisomorfismo, que separa ambas culturas jurídicas y que afecta a la conceptualización de este tipo de traducción. Todos estos elementos característicos de la traducción jurídica obligan al traductor a poseer un amplio conocimiento no ya solo de la terminología jurídica, sino también de la estructura y características del derecho propio de la lengua en la que se haya especializado (Policastro Ponce, 2015: 157).

Cabe destacar, asimismo, que el lenguaje jurídico presenta una dificultad añadida en cuanto a univocidad de términos se refiere. A diferencia de otros lenguajes de especialidad, el lenguaje jurídico no presenta una univocidad terminológica clara ni siquiera, claro está, entre ordenamientos vehiculados a través de la misma lengua. En el caso de la lengua española, por ejemplo, el traductor jurídico debe hacer malabares al movilizar su competencia documental ya que bien podría estar basando su toma de decisiones en textos paralelos o fuentes documentales ajenas al ordenamiento jurídico y la cultura jurídica hacia la que traduce. Lo mismo sucede con el resto de lenguas y ordenamientos jurídicos, lo que nos demuestra que incluso dentro de una misma lengua existen

asimetrías importantes a tener en cuenta que se basan en la propia naturaleza del derecho, con raíces claras en cuestiones sociales, históricas, económicas y políticas autóctonas.

Como vemos, el derecho es un fenómeno nacional (o incluso regional), consecuencia del desarrollo cultural de cada sociedad, lo que resulta en el hecho de que cada ordenamiento jurídico tenga unas normas, una estructura jurídica, una forma de entender el derecho, etc., diferentes a las de los demás ordenamientos jurídicos. Como consecuencia de lo anterior, a mayor distancia entre culturas jurídicas, mayores serán las discrepancias entre ordenamientos jurídicos y mayor será la dificultad, generalmente hablando, de la labor del traductor. Partiendo de esa distancia entre familias del derecho, el derecho comparado, entendido como la disciplina que permite conocer los sistemas jurídicos a través de la comparación, resulta una herramienta imprescindible para la labor del traductor jurídico en tanto que puente de comunicación entre el derecho y la traducción (Terral, 2003: 98).

El derecho comparado ayuda a los traductores a conocer mejor un sistema jurídico que les es ajeno para poder traducir desde una comprensión más profunda del marco conceptual en que se insiere el texto, haciendo frente al anisomorfismo existente entre ambas culturas jurídicas y las semejanzas y diferencias que presentan los textos jurídicos. El derecho comparado solventa, en cierta manera, los aspectos extralingüísticos necesarios para la comprensión del texto origen, al tiempo que ayuda a consolidar y expandir disciplinas ubicadas tanto dentro del perímetro del derecho como fuera de él, entre las que naturalmente figura la traducción (Policastro Ponce, *ibid*: 163). De hecho, autores como Pommer (2008: 18), han subrayado la importancia que adquiere el traductor en tanto que mediador jurídico-cultural al facilitar la comunicación jurídica más allá de los límites impuestos por la coexistencia de diferentes culturas y sistemas lingüísticos jurídicos, en contextos donde el derecho comparado adquiere un papel fundamental.

2. LA CARACTERIZACIÓN DE LA VIOLENCIA SEXUAL: IMPLICACIONES PARA LA TRADUCCIÓN

El objetivo del análisis que presentamos a continuación es valorar el grado de equivalencia traductora entre aquellos conceptos jurídicos más importantes relacionados con la violencia contra la mujer, al tiempo que evidenciar las diferencias y semejanzas en su conceptualización en las distintas legislaciones involucradas para, en última instancia, reflexionar sobre el papel que desempeña el derecho comparado en la traducción jurídica. Para llevar a cabo dicha comparación y análisis hemos recopilado un corpus legislativo formado por fragmentos de legislación española, británica y europea sobre el que hemos aplicado un marco de estudio basado en el derecho comparado en relación al ámbito objetivo y material de los delitos en torno a la libertad sexual. En el caso de España, por motivos de extensión del presente artículo, hemos decidido centrarnos en la legislación nacional y dejar de lado la legislación autonómica, que podrá ser analizada en posteriores trabajos. En el caso de Reino Unido, hemos decidido centrarnos en la legislación que se aplica a todo el territorio, dejando de lado otras legislaciones adicionales en cada uno de los países que lo conforman.

En cuanto a la legislación europea, el Convenio de Estambul (2011) es un instrumento que pretende establecer unos parámetros mínimos en la lucha contra la violencia de género. No obstante, tal y como se anuncia en su Preámbulo (Convenio de Estambul, *ibid*: 4), el Convenio de Estambul sucede a un gran número de tratados, iniciativas y documentos internacionales creados para proteger los Derechos Humanos relacionados con la igualdad y la no discriminación. El Convenio hace referencia a diez de los tratados más importantes de las Naciones Unidas sobre esta temática: el Pacto de Derechos civiles y Políticos y el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos de 1966; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), de 1979, y su Protocolo facultativo, de 1999; la Convención sobre los derechos del niño, de 1989, y sus protocolos facultativos, de 2000, y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidades, de 2006.

2.1. ÁMBITO OBJETIVO Y MATERIAL DE LOS DELITOS CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL EN ESPAÑA

España ha asistido a una evolución en torno a la defensa de la libertad sexual en los últimos años, y prueba de ello son las leyes que se han creado para sustentar y apoyar las medidas principales. Así, analizaremos en primer lugar las disposiciones incluidas en el Código Penal; en segundo lugar, la Ley orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; en tercer lugar, la Ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres y, en última instancia, el Real Decreto-ley 9/2018 de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género. Todas estas leyes tienen por objetivo complementar la legislación principal que regula los delitos relacionados con la violencia contra las mujeres: el Código Penal.

Respecto a este último, para el estudio que nos ocupa nos centraremos en el Título viii, ya que alberga los delitos contra la libertad e indemnidad sexuales. El capítulo I se centra en los delitos de **agresiones sexuales**. Así, en los artículos 178 a 180 se establece la definición, tipicidad y los supuestos de dicho delito. De acuerdo con dichas disposiciones, quien comete un delito de **agresión** es «el que atentare contra la libertad sexual de otra persona, utilizando violencia o intimidación». El delito se amplía en el artículo 179, «cuando la agresión sexual consista en acceso carnal por vía vaginal, anal o bucal, o introducción de miembros corporales u objetos por alguna de las dos primeras vías, el responsable será castigado como reo de **violación**». Las penas por dicho delito se especifican en el artículo 180 (entre cinco y diez años, dependiendo de las circunstancias agravantes del delito cometido).

A continuación, en el capítulo II titulado «De los abusos sexuales» se define el concepto de **abuso sexual** en los artículos 181 y 182. El autor de un abuso sexual sería «el que, interviniendo engaño o abusando de una posición reconocida de confianza, autoridad o influencia sobre la víctima, realice actos de carácter sexual con persona mayor de dieciséis años y menor de dieciocho». En este caso, el autor del delito «será castigado con la pena de prisión de uno a tres años».

Por último, el capítulo III versa sobre los delitos «**Del acoso sexual**». Así, se define como autor de este delito «el que realizare actos de carácter sexual con un menor de dieciséis años, será castigado como responsable de abuso sexual a un menor». En este caso se impondría «la pena de prisión de dos a seis años».

Como podemos observar, la legislación española establece tres marcos referenciales distintos dependiendo de las circunstancias que se den en cada uno de los delitos o del autor de los mismos.

Tal y como hemos apuntado anteriormente, el legislador español amplía el Código Penal con legislación adicional. En primer lugar, la Ley orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, atendiendo a recomendaciones de organismos internacionales, pretende proporcionar una respuesta global a la violencia que se ejerce sobre las mujeres. La Ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, por su parte, tiene como objetivo la prevención de conductas discriminatorias y la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad; y, por último, el Real Decreto-ley 9/2018 de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género hace patente que la violencia contra la mujer va más allá del ámbito privado, de ahí los esfuerzos colectivos de combatir esta lacra social.

2.2. ÁMBITO OBJETIVO Y MATERIAL DE LOS DELITOS CONTRA LA LIBERTAD SEXUAL EN REINO UNIDO

En el caso de Reino Unido, los delitos en torno a la libertad sexual están regulados y tipificados en una sola ley: Sexual Offences Act 2003. Esta ley tiene por objetivo «*to make new provision about sexual offences, their prevention and the protection of children from harm from other sexual acts, and for connected purposes*» tal y como se introduce en el primer párrafo de la ley en cuestión.

En dicha ley se distinguen los delitos de **rape** como «*A person (A) commits an offence if— (a) he intentionally penetrates the vagina, anus or mouth of another person (B) with his penis, (b) B does not consent to the*

penetration, and (c) A does not reasonably believe that B consents». La pena impuesta para dicho delito es *imprisonment for life*.

A continuación, encontramos la diferenciación entre ***assault by penetration*** o ***sexual assault***. La primera se define como «(1) *A person (A) commits an offence if— (a) he intentionally penetrates the vagina or anus of another person (B) with a part of his body or anything else, (b) the penetration is sexual, (c) B does not consent to the penetration, and (d) A does not reasonably believe that B consents.*» El segundo delito, por su parte, se define de la siguiente manera: «*A person (A) commits an offence if— (a) he intentionally touches another person (B), (b) the touching is sexual, (c) B does not consent to the touching, and (d) A does not reasonably believe that B consents.*»

Si bien es cierto que hemos dicho que existe solamente un único texto que recoge la legislación en torno a la libertad sexual en Reino Unido, resulta interesante incluir en este apartado el plan de acción publicado en 2016 titulado: *Violence against Women and Girls Strategy 2016-2020*. El objetivo de este plan de acción para terminar con la violencia contra las mujeres y niñas tiene como objetivo implantar las medidas necesarias para reforzar la legislación existente en la Sexual Offences Act. Con este plan se intenta alcanzar una serie de objetivos para el año 2020 en cuanto a la violencia contra la mujer. Todavía no se han pronunciado al respecto, pero a lo largo del año 2020 se publicarán los resultados pertinentes, así como la evolución de Reino Unido en relación con los delitos contra la libertad sexual recogidos en la Sexual Offences Act.

2.3. EL CONVENIO DE ESTAMBUL

El Convenio del Consejo de Europa Sobre Prevención y Lucha Contra la Violencia Contra la Mujer y la Violencia Doméstica (Consejo de Europa, 2015), también denominado Convenio de Estambul, se firmó en Estambul el 11 de mayo de 2011. A fecha de hoy, lo han firmado 46 países, de los cuales 34 lo han ratificado. Es el primer instrumento de carácter vinculante en el ámbito europeo en materia de violencia contra la mujer y violencia doméstica, y está considerado el tratado internacional más completo y de mayor alcance sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica.

El Convenio nació en el seno de la Red parlamentaria por el derecho de las mujeres a vivir sin violencia (Consejo de Europa, Red Parlamentaria «Mujeres libres de violencia», 2013). Con todo, los principales objetivos del Convenio son los siguientes:

- a proteger a las mujeres contra todas las formas de violencia, y prevenir, perseguir y eliminar la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica;
- b contribuir a eliminar toda forma de discriminación contra las mujeres y promover la igualdad real entre mujeres y hombres, incluida mediante la autonomía de las mujeres;
- c concebir un marco global, políticas y medidas de protección y asistencia a todas las víctimas de violencia contra las mujeres y la violencia doméstica;
- d promover la cooperación internacional para eliminar la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica;
- e apoyar y ayudar a las organizaciones y las fuerzas y cuerpos de seguridad para cooperar de manera eficaz para adoptar un enfoque integrado con vistas a eliminar la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica.

Asimismo, en el Convenio se establecen una serie de definiciones para los conceptos «violencia contra las mujeres», «violencia doméstica», «violencia contra las mujeres por razones de género», «género» y «víctima» («*violence against women*», «*domestic violence*», «*gender-based violence against women*» en la versión inglesa del documento). Como hemos mencionado más arriba, el Convenio del Estambul nace para establecer unos parámetros mínimos legislativos, por lo que trata de establecer y aclarar los conceptos aquí citados. Se trata, en definitiva, de un marco de referencia más general y contextual en torno al fenómeno de la violencia y, por lo tanto, no hay mención concreta a los tipos de delitos ni a su tipicidad. Esto último queda en manos de la legislación específica de los Estados Miembros.

3. DISCUSIÓN

Una vez compilado el corpus con la legislación correspondiente y extraída la tipicidad de los delitos, la terminología y las características

propias en cada una de las legislaciones objeto de estudio pasamos al análisis contrastivo entre las diferentes entradas.

El primer aspecto que podemos destacar es el número de instrumentos destinados a la tipificación de los delitos. En el caso de España, podemos observar cómo cuenta con tres documentos que complementan la legislación principal incluida en el Código Penal, mientras que en el caso de Reino Unido nos encontramos con un único documento que recoge todos los aspectos relacionados con la libertad sexual. Este hecho que, *a priori*, puede parecer irrelevante, refleja la cultura jurídica de cada uno de los países, ya que en España se tiene a codificar más exhaustivamente, de forma que todo detalle y posible interpretación quede reflejada de forma pertinente para poder juzgarse de acuerdo con la ley.

Respecto a las características y la tipicidad de los delitos analizados, en el caso de España se diferencian tres delitos: agresión (ampliado mediante el artículo 179 del Código Penal como violación en tanto que agravante de la agresión sexual), abuso y acoso sexual. Asimismo, se establecen las penas impuestas al autor del delito en cada uno de los casos, dependiendo de las circunstancias y los agravantes que se den.

En el caso que nos ocupa, nuestra intención es analizar ciertos aspectos que resultan definitorios de cara entender cada uno de los delitos. Podemos afirmar que la clave para entender la diferencia entre agresión y abuso sexual es el empleo de violencia o intimidación. Así, el delito de agresión toma forma en situaciones donde se emplea la violencia, mientras que el abuso sexual, por su parte, se centra en la ausencia de consentimiento. Ambos delitos contemplan la violación como circunstancia agravante siempre que se atente contra la libertad sexual de la otra persona mediante un acceso carnal (ya sea vía vaginal, anal o bucal). En cuanto al último delito de la legislación española, el acoso sexual, el legislador se centra en destacar que el autor del delito ha de “aprovecharse” en cierto modo de la situación de superioridad en la que se encuentra para solicitar favores sexuales a la víctima. En definitiva, el elemento definitorio más característico en la legislación española es el empleo de violencia o intimidación para poder identificar qué delito se ha cometido.

En el caso de la legislación en Reino Unido nos encontramos, asimismo, con tres delitos distintos: *rape*, *assault by penetration* y *sexual assault*. En primer lugar haremos referencia a los delitos de *rape* y *assault by penetration* puesto que, en un principio, podrían resultar muy similares. En el delito de *rape* el legislador presupone que el autor del mismo es un hombre, o al menos una persona con pene, puesto que cita expresamente que, entre las circunstancias en que se comete el delito, «*he intentionally penetrates the vagina, anus or mouth of another person (B) with his penis*». En el caso de *assault by penetration*, por su parte, no hay mención específica a la parte del cuerpo con la que se violenta el cuerpo de la mujer, sino que la mención hace referencia a «*a part of his body or anything else*». De esta forma, queda clara en la legislación la diferenciación entre ambos delitos y, por ende, su posible autor. El tercero de los delitos, *sexual assault*, consiste en tocar otra persona de manera sexual sin que medie su consentimiento, por lo que no existe confusión potencial alguna con los delitos anteriores.

Así, podemos afirmar que la tipificación de los delitos se asemeja entre ambos países hasta cierto punto, si bien con diferencias. El delito de agresión sexual en España (y por extensión, violación) se asemeja significativamente tanto a *rape* como a *assault by penetration* en Reino Unido, si bien, en el caso británico, con elementos característicos respecto a qué se introduce en el cuerpo de la mujer para violentarla y coartar su libertad sexual. Algo similar puede afirmarse respecto a los dos primeros delitos en la legislación inglesa (*rape* y *assault by penetration*) y el abuso sexual de España en tanto en cuanto se dé el agravante de violación. Respecto al tercer delito, es decir, el delito de acoso sexual y *sexual assault* en ambas legislaciones, no podemos establecer ninguna semejanza ni grado de equivalencia puesto que las circunstancias son totalmente distintas en la constitución del mismo. En el caso del acoso ya hemos mencionado que se centra en la relación de superioridad del autor frente a la víctima, mientras que en el caso de *sexual assault* se centra en aquellos atentados contra la libertad sexual en los que, independientemente de posibles asimetrías laborales, sociales, familiares o de cualquier otra índole, existe un contacto de carácter sexual no deseado por parte de la víctima.

En cuanto a la tipificación de los delitos en sí, encontramos una diferencia sustancial entre ambas legislaciones respecto a las penas impuestas para cada uno de los delitos. En el caso de España, el rango de impuesto abarca desde los dos a los quince años de prisión para los delitos contra la libertad sexual, dependiendo de las circunstancias de cada uno de ellos. En el caso de Reino Unido, las penas son muy dispares, con penas que abarcan desde los seis meses hasta la cadena perpetua para los delitos de *rape* y *assault by penetration*. Sin embargo, para los delitos de *sexual assault*, si se trata de una *summary conviction* se puede llegar a imponer una pena de seis meses o el pago de una multa en su defecto. Estas *summary convictions* se dan cuando se trata de un delito menor y se condena al autor del delito tras un juicio sin jurado.

Respecto de la redacción del contenido legislativo en sí mismo, un caso llamativo es que mientras en España el legislador opta prudentemente por fórmulas impersonales en la redacción de la legislación («el que atentar contra la libertad sexual de otra persona», «el responsable será castigado como reo de violación»), en el caso de Reino Unido se utiliza la tercera persona del singular en masculino, *he*, es decir, un hombre o, como mínimo, un masculino genérico del que se sobreentienden aspiraciones neutras y por ende aplicables a todo aquel que cometa el delito: «*he intentionally penetrates the vagina*», «*he intentionally touches another person*» «*he intentionally causes another person (B) to engage in an activity*» y así sucesivamente a lo largo de todo el texto.

En cuanto al contenido del Convenio de Estambul, hemos observado que las definiciones son mucho más amplias con el objetivo de actuar como contexto legislativo y permitir a los diferentes Estados Miembros legislar de la manera que crean más conveniente. Así, el término que utiliza la legislación supranacional europea es el de *sexual violence* para englobar todos los delitos contra la libertad sexual individual.

Uno de los aspectos que podemos destacar en relación con las legislaciones española y anglosajona respecto al marco europeo correspondiente en materia de delitos contra la libertad sexual es el hecho de que, en el caso de España, el Convenio de Estambul se ratificó el 1 de agosto de 2014, mientras que Reino Unido firmaba el Convenio en junio del

2012, pero no llegó a ratificarlo. No obstante, el Gobierno del Reino Unido se ha pronunciado al respecto, aclarando que la ratificación del Convenio se llevará a cabo en cuanto cumplan con los objetivos que el propio Convenio establece:

this Government remains committed to ratifying it but have made it clear that we will not do so until we are absolutely satisfied that we fully comply with all articles but amendments to domestic law, to take extra-territorial jurisdiction over a range of offences (as required by Article 44), are necessary before the Convention can be ratified. (House of Commons)

4. IMPLICACIONES PARA LA TRADUCCIÓN JURÍDICA

Hemos podido comprobar la importancia de que el traductor jurídico tenga en mente ese proceso contrastivo que facilita la aplicación de técnicas de derecho comparado a la hora de enfrentarse a la traducción de conceptos jurídicos, con el fin de poder llegar a una equivalencia (dinámica, *ad hoc*) entre ambos.

El caso de estudio que presentamos se ha centrado en la parte escrita de la disciplina, es decir, la traducción. No obstante, hemos hecho mención específica a la interpretación y cómo, en contextos de violencia de género, esta adquiere un estatus mucho más delicado debido a la implicación directa de los intérpretes con víctimas y maltratadores. Por ello, resultan necesarias iniciativas como del proyecto que mencionábamos al inicio de nuestro artículo (SOS-VICS) para concienciar y formar a los intérpretes de manera que estos puedan ejercer su labor de acuerdo con las necesidades específicas que requiere este tipo de situaciones.

La violencia de género y la libertad sexual son temas que han ido adquiriendo una gran importancia no solo en el panorama nacional, sino también internacional. La violencia contra las mujeres es un fenómeno sistemático tanto en los conflictos internos de un país como en aquellos de carácter internacional. Así lo ha demostrado la legislación que hemos revisado durante estas páginas, así como la creación de mecanismos de cara a hacer frente a los casos surgidos tras los grandes conflictos internacionales. Aunque durante los últimos veinte años se han desarrollado mecanismos diferentes para dirimir las responsabilidades penales relacionadas con los crímenes contra mujeres y niñas, en particular la

violación y la esclavitud sexual, es cierto que hasta la década de los 90 se aprecia una tendencia global de invisibilización, o incluso trivialización de la violencia de carácter sexual, con algunas excepciones (Askin, 2003: 288). Así pues, tanto a través del Convenio de Estambul como la legislación nacional que pretende cumplir con los objetivos del mismo, se pretende vencer la trivialización del problema que representa la violencia de género en la época actual.

En el primer apartado de este artículo hemos analizado ciertos aspectos fundamentales para entender la práctica de la traducción jurídica: aquellos que debe conocer el traductor para poder enfrentarse a la traducción de conceptos jurídicos de manera satisfactoria. En tanto que un área de la traducción marcada profundamente por el peso del campo conceptual, ejercicios como el que hemos propuesto arriba basados en el derecho comparado deberían ser frecuentes en el ejercicio profesional y en la formación de traductores jurídicos.

En definitiva, podemos afirmar que la legislación, tanto nacional como europea, está asistiendo a una gran evolución para intentar regular y acabar con la violencia de género. El compromiso de España y Reino Unido con el Consejo de Europa para unirse a la lucha contra este tipo de violencia se hace latente con la ratificación del Convenio de Estambul. Aunque el Reino Unido no haya procedido a su ratificación, ha dejado clara su intención de hacerlo una vez que haya conseguido cumplir con todos los requisitos del Convenio. España, por su parte, ha adaptado los requisitos del Convenio al crear leyes y normas que complementen y que refuercen la legislación principal del país. No obstante, sabemos por los informes remitidos al Comité de supervisión del Consejo de Europa (GREVIO, 2018) que a España le queda mucho camino por recorrer tanto a nivel legislativo como en la lucha de la erradicación contra la violencia contra la mujer.

De hecho, a fecha de 4 de marzo de 2020, el actual gobierno español ha presentado el anteproyecto de ley orgánica sobre la garantía integral de la libertad sexual. Tal y como afirman los medios, a falta de analizar el texto legislativo en sí que podría demorarse un año, el objetivo de esta nueva ley es adaptarse de manera más fiel al Convenio de Estambul,

situando el consentimiento como eje central para juzgar las agresiones sexuales e introduciendo delitos nuevos como el del «acoso ocasional», el conocido como acoso callejero. La normativa pretende blindar el consentimiento sexual, entendiendo que no existirá tal consentimiento cuando la víctima no haya manifestado libremente por actos exteriores, concluyentes e inequívocos conforme a las circunstancias concurrentes, su voluntad expresa de participar. Además, la normativa tipifica nuevos delitos, como son el matrimonio forzado, la mutilación genital y la infección intencionada de enfermedades de transmisión sexual. Podemos afirmar, entonces, que España está asistiendo a una (r)evolución legislativa continua con el fin de adaptarse finalmente al Convenio de Estambul.

En definitiva, todas estas características no solo dan sentido a la práctica profesional contextualizada y comprometida de la traducción jurídica, sino que ayudan a entender el objeto del análisis que presentamos: la comparación de los sistemas jurídicos como elemento indispensable en la toma de decisiones del traductor jurídico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARAZ, E. (2014) *El inglés jurídico*. Barcelona: Ariel Derecho.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1993) Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer.
- ASKIN, K. D. (2003) “Prosecuting Wartime Rape and Other Gender-Related Crimes under International Law: Extraordinary Advances, Enduring Obstacles”. *Berkeley Journal of International Law*, 21.2: 288–349.
- BAUER-BERNET, H. (1983) *Droit, informatique et traduction: l’expérience de la Communauté économique européenne. La puce et le dragon à sept langues*. Montréal: Conseil de la langue française.
- BORJA, A. (2000) *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel.
- GEMAR, J.C. (1979) “La Traduction juridique et son enseignement : aspects théoriques et pratiques”. *Meta*, 24, I, 35-53.
- HICKEY, L. (1993) “Equivalency, certainly but is it legal?”. *Turjuman*, 2.2: 65-76.

- MARTÍNEZ-CARRASCO, R. & MARTÍNEZ I CARRASCO, J. (2019) “Reconocimiento y evolución de los crímenes de género en el marco de la justicia penal internacional”. *Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género. Perspectivas traductológicas, ecoartísticas, socioeducativas y jurídicas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia: 191-207.
- MAYORAL, R. (2005) “¿Cuánto derecho debe saber el traductor jurídico?” *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*: 107-III.
- MAYORAL, R. (1999) “Las fidelidades del traductor jurado: una batalla indecisa”. *Traducir para la justicia*. Granada: Comares: 17-58
- MLAMBO-NGCUKA. (2013) Discurso por el Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.
- MORRIS, M. (1995) *Translation and the Law*. (ATA Scholarly Monograph VIII). Amsterdam: John Benjamins.
- POLICASTRO, G. (2015) “El Derecho comparado y la terminología jurídica en traducción”. *SKOPOS*. 6: 155-172.
- POMMER, S. (2008) Translation as Intercultural Transfer: The Case of Law. *SKASE Journal of Translation and Interpretation* 3.1: 17-21
- PRIETO RAMOS, F. (2009) Interdisciplinariedad y Ubicación Macrotextual En Traducción Jurídica *Translation Journal* 13. 4.
- SAN GINÉS, P. Y ORTEGA, E. (1996) *Introducción a la traducción jurídica* (inglés-español). Granada: Comares.
- ŠARČEVIĆ, S. (1997) *New approach to Legal Translation*. The Hague/London/Boston, Kluwer Law International Law.
- SPARER, M. Y SCHWAB, W. (1980) *Redaction des lois: rendez-vous du droit et de la culture*. Montreal: Conseil de la langue française.
- TERRAL, F. (2002) *La traduction juridique dans un contexte de pluarlisme linguistique. Le cas du Règlement (CE) 40/94 sur la marque communautaire*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- TOMASZCZYK, J. (1999) *Aspects of Legal Language and Legal Translation*. Łódź: Łódź University Press.

THOMPSON, J. (2014) “Evolución de la protección penal de los derechos de la persona humana”. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 59: 271–302.

WESTON, M. (1983) “Problems and Principles in Legal Translation”. *The Incorporated Linguist*, 22.4: 207-11.

Legislación citada

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. (2014) Violence against women: an EU-wide survey. Main Results.

BOE. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Jefatura de Estado (2004).

BOE. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Jefatura de Estado (2007).

BOE. *Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género*. Jefatura de Estado (2018).

CONSEJO DE EUROPA. (2013) *Manual para parlamentarios. Convenio del Consejo de Europa sobre Prevención y Lucha contra la Violencia contra las Mujeres y la Violencia Doméstica (Convenio de Estambul)*. Estrasburgo.

COUNCIL OF EUROPE. (2011) *Council of Europe convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. Strasbourg.

COUNCIL OF EUROPE. (2018) GREVIO - Group of Experts on Action against Violence against Women and Domestic Violence.

PARLIAMENT OF THE UK. *Sexual offences act*. 2003.

HOUSE OF COMMONS. (2017) *Preventing and combating violence against women and domestic violence (ratification of convention) act 2017*.

DE DIOSAS Y HÉROES:
LA PERVIVENCIA DE LA ESTRUCTURA DE DONANTE
SOBRENATURAL DE «LA ODISEA» EN LA LITERATURA
CRISTIANA DE MILAGROS

DR. KHALID SBAI BELMAR
Universidad de Complutense de Madrid, España

RESUMEN

En el estudio estructural del relato, el donante es una figura que aparece fortuitamente en la trama a través de un encuentro inesperado con el héroe: su principal función es proporcionarle algún tipo de ayuda para lograr la consecución de su objetivo último, si bien esta asistencia suele darse a través de una solicitud en forma de prueba, auxilio o intercambio de bienes materiales o inmateriales que llevarán a la transmisión de un elemento sobrenatural que adquiere una pluralidad de formas en función del ámbito del relato y resulta indispensable para realizar el deseo del sujeto de la acción principal. En «la Odisea», Atenea funciona en todo momento como donante respecto a Ulises, el héroe de la obra: en momentos críticos o ante situaciones aparentemente imposibles de superar, la diosa siempre aparece ante él para aportarle las claves con que solucionar el problema, siendo ella la principal responsable de su multiforme ingenio como en su encuentro en las costas de Ítaca (Hom. Od. XIII, 226-440). Paralelamente, en la literatura cristiana de milagros existe un binomio similar entre el héroe cristiano y la figura de la Virgen María, que en el seno de estas narrativas interviene como la figura sobrenatural auxiliadora que ayuda al héroe a conseguir su objetivo; por lo que los paralelismos con aquella estructura de donante trabajada en la obra homérica son más que suficientes para ser considerados una herencia narrativa o una suerte de palimpsesto. Para dilucidar estas y otras cuestiones, el presente trabajo aporta un estudio intertextual entre la Odisea de Homero y El arrepentimiento y apelación a Jesucristo, nuestro Señor, de Teófilo de Adana por intercesión de Santa María, un texto firmado por un tal Eutiquiano que asegura haber sido testigo de los hechos que narra. A través del análisis se pretende demostrar la pervivencia en la Edad Media de la estructura de donante sobrenatural clásica al servicio de la construcción de un héroe que servía a la satisfacción de las necesidades de comunicación de la Iglesia en tiempos donde requería demostrar el carácter extraordinario del mensaje cristiano.

PALABRAS CLAVE

Cristianismo, Homero, intertextualidad, literatura, mitología.

1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO ESTRUCTURAL DE LOS RELATOS

1.1. LA EVOLUCIÓN CULTURAL Y SU REPERCUSIÓN EN LA NARRATIVA

Desde tiempos ancestrales, y gracias a un proceso evolutivo que provocó infinidad de cambios psico-biológicos y sociales, la especie humana se ha caracterizado por la creación de realidades culturales capaces de transmitirse de generación en generación. Este sistema no habría sido posible sin la adquisición de una capacidad de abstracción que permitiese a los individuos resignificar la realidad para dotarla de sentido y subjetividad; interpretándola y atribuyéndole significados polisémicos.

La capacidad de desarrollar lenguajes a través de un conjunto de símbolos limitados es la mayor prueba de ello (López García, 2005, p. 66): de este modo, el individuo comunica abstracciones y amalgama conceptos proyectados en su conciencia. Según Cassirer (1967, p. 27) este hecho permite establecer que el ser humano es un animal simbólico, pues es capaz de reconstruir el entorno a través de representaciones culturales subjetivas que traducen sus preocupaciones interiores y generan un universo artificial.

«[...] el hombre construye su mundo simbólico sirviéndose de los materiales más pobres y escasos. Lo que vitalmente importa no son los ladrillos y las piedras concretos sino su función general como forma arquitectónica. En el reino del lenguaje, su función simbólica general es la que vivifica los signos materiales y los hace hablar; sin este principio vivificador el mundo humano sería sordo y mudo.» (Cassirer, 1993, p. 66).

El arte, la religiosidad y el lenguaje son prueba fehaciente de esta capacidad: este último no sólo sirvió a la resolución de pesquisas meramente informativas en la comunidad, sino que otorgó la posibilidad de

comunicar e iniciar el deseo narrativo en los individuos. De este modo surgió una conciencia narrativa en la que, además de suplir una función lúdica, sirvió a la cristalización de preocupaciones o valores de la sociedad en que se generaban pese a que el devenir de los tiempos ha difuminado estas referencias: esta es, entre otras, la idea de Propp (1998, p. 21-23) en su análisis de estructuras narrativas como el cuento, demostrando que su origen reside en antiguos ritos e instituciones sociales.

En las primeras líneas de este apartado se apuntaba a la importancia de la evolución biológica para el desarrollo de la humanidad: pero, irónicamente, así como se han producido transformaciones en los seres vivos, la generación de nuevos textos reproduce de forma similar aquellos patrones biológicos que intervienen en la evolución de las especies.

«Al igual que los genes se propagan en un acervo génico al saltar de un cuerpo a otro mediante los espermatozoides o los óvulos, así los memes⁶²⁴ se propagan en el acervo de memes al saltar de un cerebro a otro mediante un proceso que, considerado en su sentido más amplio, puede llamarse de imitación» (Dawkins, 1988, p. 212).

Así, la transmisión textual, pese a su conservadurismo, da lugar a multiplicidades narrativas derivadas las necesidades del entorno. Si desde la perspectiva biológica los cambios evolutivos son de orden fisiológico y devienen de la adaptación al medio, desde la narrativa cada relato puede acomodarse a nuevas necesidades sociales que devienen de alteraciones sobre antiguas estructuras y se explican por el nuevo contexto en que se inscriben.

Paradigma de estos procesos son las continuas actualizaciones recibidas por relatos del folclore de determinadas culturas: de este modo, si la estructura de cierta narrativa ha llegado a nuestros días «habrá inevitablemente sobrepasado los originales límites cronológicos de su entorno de

⁶²⁴ Un meme o «mímeme» es una unidad mínima de transmisión cultural sustentada a través de un proceso de imitación, como pueda ser por ejemplo la idea de dios (Dawkins, 1988, p. 213): se desconoce cómo se origina, pero sobrevive por la carga psicológica que comporta para el contexto cultural al dar respuesta a problemas trascendentales.

nacimiento para incorporar detalles y elementos de otras escenografías y latitudes, es decir, para haberse contaminado» (Ballester, 2018, p. 34).

Estudiar las metamorfosis textuales o bien la pervivencia estructuras en nuevos textos se configura como método idóneo para dilucidar el significado pleno de un texto, descubrir las distintas acomodaciones sufridas en sus latitudes diatópicas y cronológicas y evitar todo tipo de falacia que condene al olvido la reminiscencia de los clásicos de la humanidad. Para dilucidar estas y otras cuestiones, el presente trabajo aporta un estudio intertextual entre la *Odisea* de Homero y *El arrepentimiento y apelación a Jesucristo, nuestro Señor*, de Teófilo de Adana por intercesión de Santa María, para demostrar la pervivencia medieval de una estructura clásica denominada «de donante sobrenatural» al servicio de la construcción de un nuevo tipo heroico que servía a la satisfacción de necesidades de comunicación del mensaje cristiano.

1.2. TEXTO ORIGINAL Y TEXTO DERIVADO: CUESTIONES A RESOLVER

El precedente de las teorías intertextuales —es decir, aquellas que señalan la presencia implícita o explícita de un texto en otro— se deben mayoritariamente a los estudios de Kristeva quien, partiendo de la teoría bajtiniana, defiende la ruptura con la autonomía de la obra y la ausencia de un concepto de originalidad de la misma. Así, cualquier texto generado mantiene inevitablemente vínculos con realidades ya existentes puesto que «se construye como mosaico de citas, [...] absorción y transformación de otro texto» (Kristeva, 1986, p. 190).

Otro de los autores imprescindibles en torno a la originalidad textual es Barthes (1992), quien defiende la generación de la nueva obra a partir de un fondo común sometido a permanente actualización. Sin embargo, para mayor comprensión del objeto de análisis, el enfoque versará en las tipologías textuales reseñadas por Genette (1989) cuyo principal centro de atención es la hipertextualidad.

Esta correspondencia textual se construye en torno a la derivación de un texto primigenio respecto a otro; siendo el primero la causa y el segundo la consecuencia de su creación. Sin embargo, esta relación no queda supeditada a una imitación de la estructura primigenia sino a la

transformación de sus elementos externos –como puedan ser los «existentes»; es decir, los personajes y escenarios (Chatman, 1990, p. 19)– manteniéndose las cadenas de sucesos intactas en su mayoría; quedando reconocible aplicando metodologías estructurales de análisis narrativo. Así como su carácter ficticio, el autor señala que esta hipertextualidad será un texto derivado donde...

«B no hable en absoluto de A, pero que no podría existir sin A, del cual resulta al término de una operación que calificaré [...] como transformación y al que, en consecuencia, evoca más o menos explícitamente, sin necesariamente hablar de él y citarlo» (Genette, 1989, p. 14-15).

Por tanto, el tratamiento de esta categoría implica una doble dimensión textual: la existencia de un hipotexto, causa o texto madre, al que denominaremos en el análisis «texto original»; y un hipertexto, consecuencia o nueva realidad generada que llevará por nombre «texto derivado». Pese a que estos postulados teóricos son bastante posteriores al incipiente interés por establecer relaciones entre textos de narradores de culturas muy distantes y con lenguas no emparentadas, ayudaron progresivamente a establecer métodos cada vez más certeros para encontrar analogías entre los diversos motivos y temas de relatos pertenecientes a múltiples géneros y formas independientemente del medio elegido para su expresión.

Sin embargo, cuando se trata de acercarse a estructuras arcaicas y comparar elementos se presentan retos en ocasiones insalvables para el investigador. En uno de sus trabajos dedicados al origen paleolítico de estructuras narrativas, D'Huy (2015, pp. 45-48) ha señalado problemáticas significativas como la ausencia de registros materiales de tradiciones orales, el desvanecimiento de la pureza textual de estos registros en su trasvase literario o la dificultad para catalogar el origen de ciertas narrativas a causa de los préstamos temáticos interculturales, entre otros.

2. LA ESTRUCTURA DE «DONANTE SOBRENATURAL»

2.1. LAS FUNCIONES MÍNIMAS DE LA NARRATIVA

En el presente estudio, sin embargo, dejaremos la cuestión de la oralidad de lado –si bien es indiscutible que ambos objetos de análisis superaron

dicha fase para adquirir su actual forma— para centrarnos concretamente en la pervivencia medieval de la estructura que hemos denominado «donante sobrenatural». Para comprender el significado del término, debe atenderse la existencia de patrones o reglas inalterables en los relatos que pueden transportarse a otros sin demasiados cambios:

«la repetición de funciones por ejecutantes diferentes ha sido observada hace ya tiempo por los historiadores de las religiones en los mitos y creencias, pero que no ha sido por los historiadores del cuento. Así como los caracteres y las funciones de los dioses se desplazan de unos a otros y pasan incluso, finalmente, a los santos cristianos, las funciones de ciertos personajes de los cuentos pasan a otros personajes» (Propp, 1978, p. 32).

Esta premisa es denominada ley de la permutabilidad: todos ellos se configurarían siguiendo una serie de reglas o funciones que marcan el significado del personaje para el desarrollo de la intriga: así, existirá cierto personaje que lleve el peso de la trama (héroe), otro que le socorra en su propósito (donante) u otro cuyo fin sea impedir el resultado último buscado por ese sujeto (agresor); llegando a establecerse siete categorías para los personajes donde confluyen las treinta y una funciones.

A partir de lo establecido por el autor y teniendo en cuenta otros modelos de análisis como el de Greimas (1987, p. 270-275) —que indudablemente simplificaron las bases de la teoría conocida—, se procede a definir la estructura de donante sobrenatural: se trata, pues, de una tipología de escena dentro del relato donde se produce un encuentro entre el sujeto de la acción principal y el personaje que le proporciona las herramientas necesarias para lograr su propósito a satisfacer al final de la obra a través del encuentro fortuito y la superación de una prueba. Las cuatro fases en que se desarrolla la estructura se sintetizan en los siguientes apartados.

2.2. LA PARTIDA DEL SUJETO

La estructura daría inicio con el desplazamiento del héroe a un nuevo espacio tras haberse producido el cambio de estado que desencadena el movimiento o acción principal del relato: así pues, tras desencadenarse una carencia o fechoría en su mundo cotidiano en el planteamiento

narrativo, éste viaja hacia un nuevo umbral donde ya se encuentra definido su propósito.

Por lo que respecta a este personaje, coincidimos con Brémond (1990) en que es preferible denominarlo «sujeto de la acción principal» puesto que el heroísmo es una cualidad altamente subjetiva y cada personaje de la acción narrativa, como sujeto de su propio relato, actúa movido por cierto «heroísmo» que consiste en la fidelidad al propósito que se marcado. Más allá de estas cuestiones, Propp (1977, p. 49) ofrece dos formas de catalogación del personaje en función del cambio de fortuna acaecido sobre él:

Si sus acciones son movidas por una fechoría o carencia a terceros, el héroe recibe el nombre de «buscador» y su partida se realiza motu proprio para conseguir sus propósitos.

Si dichas acciones son consecuencia de un perjuicio ocasionado sobre él por cualquier otro existente del relato, el personaje principal recibe el calificativo de «víctima». Su partida, entonces, responde a una situación forzosa que le proscribe de su mundo cotidiano para adentrarse en las peripecias.

2.3. EL ENCUENTRO CON EL DONANTE

En este nuevo camino a emprender, el héroe se encuentra fortuitamente con un nuevo personaje denominado «donante» cuya principal función es proporcionarle un tipo de asistencia para la consecución de su propósito inicial. Sin embargo, lejos de ser gratuita, su ayuda se somete a una solicitud a la que el sujeto de la acción principal debe responder de manera satisfactoria si es que desea obtener la herramienta necesaria que le ayude a salir indemne del daño causado en la primera fase del relato.

El esquema actancial de Propp señala hasta diez formas diferentes en las que puede producirse el encuentro entre el sujeto de la acción principal y este nuevo personaje, si bien todas ellas podrían sintetizarse de la siguiente forma:

Una solicitud para superar una prueba. El donante pide directa o indirectamente la ayuda del sujeto principal para la resolución de un desafío

físico, bajo la forma de un trabajo o servicio, o un desafío psíquico, como por ejemplo un acertijo, una pregunta o un cuestionamiento.

Una solicitud de auxilio. Sobre el donante ha recaído una fechoría cuya resolución implica necesariamente una intervención del héroe puesto que éste posee, en exclusiva, los medios para hacer cesar el daño sobre él.

Una solicitud de trueque o intercambio. El donante ofrece al héroe una recompensa imbuida de propiedades especiales a cambio de cierta posesión que se encuentra en su poder. Normalmente esta forma lleva a la simplificación del esquema actancial puesto que se produce una entrega directa de la recompensa del donante.

2.4. LA REACCIÓN DEL SUJETO

En esta fase ocurre la materialización de los resultados de la prueba a la que ha sido sometida el sujeto, viéndose satisfecha o truncada. Así pues, para poder recibir la recompensa estipulada el donante debe haber visto resuelto el daño recaído sobre él a través del buen hacer del sujeto para, de este modo, poder transmitirle la recompensa que garantizará que éste pueda alcanzar su propósito a desempeñar. De lo contrario, la estructura de donante sobrenatural desencadenará condiciones de insatisfacción y servirá a la apertura de otro nuevo camino en la trama del relato primero.

2.5. LA RECEPCIÓN DEL COMPLEMENTO O AUXILIAR

La recompensa que el donante provee al héroe es una realidad indispensable para reparar la carencia del sujeto que se produjo durante el planteamiento de la acción principal y recibe el nombre de «auxiliar» o complemento; pues sintácticamente es una agregación indispensable para la acción a desempeñar por el héroe. A su vez, el auxiliar entregado por el donante reviste una pluralidad de formas e incluye realidades materiales, como objetos mágicos o cotidianos, o sustancias inmateriales como cualidades que penetran en la sustancia del personaje.

3. EL PARADIGMA NARRATIVO EN LA ODISEA (XIII, 226-440)

3.1. PRESENTACIÓN DEL OBJETO NARRATIVO

La Odisea es una composición épica atribuida a Homero cuyo origen se remonta a una larga tradición oral de tiempos micénicos. Gracias a ella se conocen las vicisitudes de Ulises, rey de Ítaca, en el largo camino de regreso a su hogar tras su participación en la guerra de Troya; así como la recuperación de su posición como gobernante de la isla tras la toma de su palacio por hombres hostiles que dilapidan sus bienes e insisten en desposarse con Penélope, su mujer, con tal de hacerse con el poder⁶²⁵.

Por lo que respecta a este estudio, la estructura de donante sobrenatural que pretende analizarse –no son pocos los momentos en los que el héroe recibe este tipo de asistencia divina– se da en la segunda mitad del canto XIII (226-440). Con tal de poner en situación al lector no familiarizado con la tradición homérica, proporcionaremos algunas claves indispensables con tal de situar la acción narrativa: así, tras largos años de complicada travesía naval y habiendo perdido a toda su tripulación durante el regreso, Ulises consigue por fin una forma segura de navegar a su patria gracias a la ayuda de Alcínoo y Arete, reyes de los feacios, que le proporcionan una embarcación y los medios indispensables para garantizarle la tranquilidad en este último viaje.

3.2. LA PARTIDA DE ULISES

El análisis narrativo de la Odisea identifica a Ulises como el sujeto de la acción principal y, por tanto, héroe –en términos clásicos– del relato. El alejamiento de la isla de los feacios supone una de las constantes partidas del personaje en sus sucesivos altos en el camino para arribar a su destino por lo que, de este modo, son fácilmente detectables dos tipologías de la estructura de partida.

⁶²⁵ Las teorías intertextuales y los estudios de folclore también se han preocupado en analizar el tema principal de la trama: así, el índice Aarne-Thompson lo cataloga con el título «AT 974 The Homecoming Husband». En esta tipología, un héroe casado parte a tierras lejanas y se mantiene ausente largo tiempo. Su mujer, a causa de un engaño, coacción o por la falta de noticias decide volver a casarse, pero en el último momento reaparece el héroe para impedirlo.

La primera de ellas atañe al macrorrelato de la destrucción de Troya —el ciclo narrativo en que se inserta la composición— y consiste en ese abandono forzoso de su isla para participar en la contienda, testimonio conservado por ciertos autores de la antigüedad clásica (Hig. Fab. XCV) si bien no resta obra épica alguna donde acontezca el desarrollo pormenorizado de los hechos. Sin embargo, la estructura de partida que precede inmediatamente al encuentro con el donante y resulta el verdadero desencadenante del episodio se encuentra en la partida del héroe de la isla de los feacios (Od. XIII, 75-78).

Así, Ulises llega a Ítaca preso del sueño y acompañado por dos hombres que, tras desembarcar, le acomodan en la playa y regresan con esa misma nave a Esqueria dejando junto al héroe los presentes recibidos (Od. XIII, 116-125). No obstante, debe señalarse que tanto el alejamiento del macrorrelato como el de la narrativa analizada es el resultado de una fechoría previa sobre el sujeto principal; pues la ayuda prestada por los feacios se deriva de los continuos ataques de Poseidón sobre el sujeto principal tras haber cegado al gigante Polifemo (Od. I, 68-71; IX, 105-565). Esta misma razón lleva a catalogar a Ulises como héroe víctima, pues aquellos perjuicios ocasionados que mueven la acción narrativa recaen de manera directa sobre el sujeto forzándole a una continua huida del mundo cotidiano para adentrarle en las peripecias.

3.3. EL ENCUENTRO CON ATENEA

Tras despertar de su letargo, Ulises es incapaz de reconocer su patria ya que la diosa Atenea se ha encargado de confundir sus sentidos para evitar decisiones precipitadas y, así, informarle antes del plan para recuperar el poder. Lamentándose por su situación, pues piensa que los remeros feacios no han cumplido con lo prometido, Atenea se aproxima disfrazada de pastor y el héroe no tarda ir al encuentro del extraño para preguntarle en qué tierra se halla (Od. XIII, 187-216). Esta fortuita confluencia de caracteres induce a sospechar que Atenea será el personaje que cumplirá el papel de donante en la trama, pues como advertiremos en lo sucesivo será la responsable de otorgar al héroe los medios necesarios para llevar a término el objetivo de recuperar el poder en la isla.

Por otro lado, en aras de comprender las particularidades que la sitúan como perfecta donante en la narrativa, no deben caer en el olvido ciertas consideraciones en torno a su construcción mitológica. Así pues, su función de guardiana-mentora del héroe en la *Odisea* puede resultar un vestigio de antiguos atributos heredados de la cultura micénica que, según Hand y Rose (2010, p. 180), consistían en custodiar el hogar y las ciudadelas de reyes autóctonos⁶²⁶; si bien destacan otras particularidades más próximas a la tradición mítica clásica como su intelecto y destreza –responsables de su consideración como patrona de artes y oficios (Villing, 2002, p. 154)– o bien su asociación con la labor del telar, hecho que sin duda ensalza su capacidad para remendar la adversidad o trenzar numerosos engaños para uso de sus protegidos.

En la línea de esta ambivalente dimensión, la diosa cede a las preguntas del héroe sin revelar su auténtica naturaleza, confirmándole que se halla en la abundante Ítaca. Sin embargo, con esta interacción ya se han dado las condiciones necesarias para desencadenar la solicitud de desafío propia de la esfera de donante que, concretamente, adquiere la tipología de prueba psicológica o de astucia.

Compartimos con Clay (1983, p. 195) que el discurso no es más que un engaño de Atenea con el propósito de tentar al héroe. El objetivo de la prueba es comprobar si puede mantener en secreto su identidad y ser prudente en un entorno ahora hostil, por lo que en su exordio como pastor «tienta» al héroe informándole de que la fama de Ítaca ha llegado hasta la lejana Troya. Evidentemente, las gestas de Ulises son las desencadenantes de dicha popularidad, pues en el propio relato los aedos las cantan ya (*Od.* I, 325-327; VIII, 487-520) pese a que éste no ha logrado alcanzar su hogar. Gracias a ello es más fácil comprender por qué Atenea ha nublado su razón impidiéndole reconocer su tierra: esta decisión ha

⁶²⁶ Al parecer, su nombre está atestiguado en una tablilla de Cnosos en escritura lineal B bajo la forma A-ta-na Po-ti-ji-na («Señora de Atana»). Para más información, se recomienda la lectura de Milani, C. (2005). *Varia mycenaea* (pp. 29-42). Milano: Pubblicazioni dell' I.S.U. (Università Cattolica).

generado el espacio óptimo para la realización de su particular prueba y, de ser prudente y superarla, le compensará con las herramientas necesarias para cumplir su objetivo final.

3.4. LA REACCIÓN DE ULISES

Las condiciones de satisfacción de la prueba se ven resueltas puesto que Ulises no cae en la trampa para delatarse: en vez de proclamarse el héroe desaparecido años atrás prefiere ser precavido y se presenta ante el falso pastor como un cretense prófugo a causa del asesinato de Orsíloco, hijo del rey de Creta, quien trató de despojarle del botín de guerra obtenido en la empresa troyana (Od. XIII, 256-286). Dichas palabras propiciarán que Atenea descubra su verdadera naturaleza (XIII, 287-290), habiéndose así superado la prueba.

En esta misma parte resulta llamativo el parlamento de Ulises al revelarse la diosa (XIII, 312-328) puesto que adquiere una estructura similar a los modos discursivos del arrepentimiento: tras abrir con una loa y agradecimiento a la figura divina, el héroe relata las miserias acaecidas sobre sí mismo por causas de abandono para, finalmente, reclamar su protección y buen hacer respecto a él.

3.5. LA OBTENCIÓN DE LA RECOMPENSA: EL DISFRAZ DIVINO

La satisfacción de la prueba comporta directamente la recompensa de la diosa, que además de ayudarle a esconder sus tesoros (XIII, 366-369) y ponerle al corriente de la situación en palacio (374-381), le entrega una herramienta que le ayudará a desembarazarse de los hostiles pretendientes: así, gracias a sus poderes, transforma su apariencia en la de un mendigo (XIII, 392-415) y le da indicaciones sobre sus siguientes pasos.

4. LA PERVIVENCIA ESTRUCTURAL EN ÁMBITO CRISTIANO

4.1. PRESENTACIÓN DEL OBJETO NARRATIVO

Quizá bastante menos popular es El arrepentimiento de Teófilo, narrativa escrita en torno al siglo VI d.C. que narra las vicisitudes de un ejemplar vicario que cae en desdicha por su imprudencia. El manuscrito original griego lo firma un cierto EutiQUIANO, quien según Palmer y More

(1936, p. 59) parece ser un escriba que agregó un párrafo final para dar verosimilitud a su relato más que un testigo ocular de los hechos como afirma. Sin embargo, ¿qué paralelismos presentaría una narrativa tan alejada en el tiempo con un texto del mundo helenístico? Para comprenderlo, debe prestarse atención a la herencia clásica recibida por el acerbo cristiano-medieval desde la expansión de dicha corriente religiosa.

El bagaje narrativo del mundo clásico presentaba una severa problemática para los primeros cristianos por el comportamiento de sus personajes —y especialmente la ambivalente figura de Ulises (Arias, 1993, pp. 7-11)—, pues sus actitudes chocan con la pretendida moral promulgada en sus doctrinas. Es innegable que gran parte de los preceptos filosóficos y religiosos generados en esta primera época sientan sus bases en corrientes como el platonismo, por lo que tras un primer momento de rechazo se busca el método pedagógico para admitir dichos textos en sus construcciones culturales.

La solución fue la interpretación de la mitología griega como una narratio fabulosa, es decir, como ficción revestida de verdad religiosa capaz de ser discernida por pocos (Asensi, 1998, p. 220). Este tipo de exégesis, a su vez, habría generado la inspiración necesaria para construir relatos de héroes cristianos —los santos— a partir de la reinterpretación de los sujetos del mundo clásico y, así, reforzar su mensaje religioso. Autores como Cataudella (1981) han señalado la incuestionable inspiración de los motivos de la novela griega en la hagiografía, lo que sumado a la derivación de los primeros respecto a los modos narrativos de aventuras fantásticas como la Odisea (García Gual, 2006, p. 109, 146) explica cómo el género se nutrió de dichas estructuras. Así la difusión del mensaje cristiano adquiere una nueva dimensión, pues encuentra herramientas para narrar las peripecias de los nuevos emisarios que contribuyen al legado de la fe, siendo éstos reflejo de un momento en que...

«la Iglesia decide dar carta de naturaleza a lo maravilloso cristiano a través del milagro operado por los santos como muestra de la «virtus dei» que radicaba en ellos al haber sido elegidos por la santidad» (Montoya Martínez, 1984, p. 8).

El último punto a tener en cuenta en este análisis es la adscripción de El arrepentimiento de Teófilo a la «literatura cristiana de milagros», género que exalta la vida de un santo mediante la intercesión del milagro mariano para solventar la fechoría que recae sobre él. La actuación del donante en la acción narrativa es, así, parte fundamental de su desarrollo y sirve para mostrar la convicción medieval de que la Virgen es la auténtica intermediaria entre Cristo y sus fieles (Murcia Nicolás, 2009, p. 276).

De igual modo que en apartado anterior la estructura de donante sobrenatural aparece en el punto intermedio de la obra, por lo que para mejor comprensión del relato aportamos una breve introducción de los epígrafes precedentes. Así, la acción principal se inicia tras fallecer el obispo de Adana y el posible ascenso de Teófilo al cargo. Sin embargo, éste rehúsa ocuparlo por considerarse indigno y facilita, involuntariamente, la promoción de otro hombre que termina relegándole de sus funciones aconsejado por clérigos deshonestos.

A medida que transcurren los días Teófilo va consumiéndose por el odio y, exasperado, visita a un conocido hechicero hebreo para que solucione su problema. Éste le llevará ante el mismísimo Diablo, quien le ofrecerá su ayuda a cambio de negar a Cristo y su madre a través de un contrato firmado de su puño y letra. Completado el acuerdo Teófilo es restituido, pero no tardará en arrepentirse e implorar el perdón de Santa María.

4.2. La PARTIDA de Teófilo

A partir de los hechos principales, el vicario Teófilo se corresponde con el sujeto de la acción principal e indiscutible héroe cristiano cuyo primer error y posterior penitencia no harán más que lograr inducir el encomio de los receptores del relato, despojándose así de la hidalguía propia de la épica para focalizar en nuevas virtudes inherentes al cristianismo. Así, el individuo queda humanizado y el heroísmo se redefine como la capacidad de reconducirse hacia Cristo tras vislumbrar los errores individuales.

En ese sentido se produce un doble alejamiento en la historia de Teófilo: por un lado de corte espiritual, sintetizado en el nefando pacto diabólico con el que renuncia a la cristiandad para recuperar bienes terrenales; por otro, ese distanciamiento le lleva a un retiro espiritual en el templo de la Virgen María para materializar y dar cuenta del deseo de penitencia. Así,

tras un periodo dominado por la insolencia en que ninguno de sus allegados era capaz de reconocer al virtuoso hombre que había sido (Eutyech. Ad. II, 6), Teófilo recobra la medida y, afligido, guarda ayuno y oración hasta que decide desplazarse al templo de Santa María para redimirse de la condena eterna por su intercesión (II, 7).

4.3. EL ENCUENTRO CON SANTA MARÍA

El vicario sigue ahora su particular penitencia en el templo de la Virgen durante cuarenta días (II, 8) hasta que se aparece ante él en mitad de la noche (II, 9), dando lugar al encuentro fortuito entre el héroe y la figura auxiliadora que facilitará los medios para resolver el conflicto. La prueba en esta ocasión también reviste la forma de superación de un desafío, si bien éste supone un cuestionamiento —o en palabras de Propp, «petición con carácter de debilitamiento» (1978, p. 50)— sobre su terrible acción.

La donante, en este caso, formula una serie de preguntas en las que trata de comprobar si el héroe mantiene su postura en torno a ella y Cristo o bien es capaz de retractarse, denotándose semejanzas con la tentativa de Atenea aunque con objetivos bien diferentes: si ésta buscaba la prudencia de Ulises en la mentira, Santa María desea escuchar la verdad del arrepentimiento puesto que ese es el único camino prudente para la obtención de la recompensa. Estos paralelismos, además, entran en conjunción con las similitudes descritas por Kerényi (1978) en su ensayo en torno a ambas figuras, pues ambas son mujeres vírgenes comprometidas con el mensaje del padre divino y actúan de intercesoras rogándole que libre a sus protegidos de las fechorías cometidas hacia ellos. Así actúa el personaje de Santa María en gran parte de la literatura de milagros, exactamente igual a cómo Atenea rogaba a Zeus por la liberación de su protegido Ulises durante su vagar por los mares (Od. I, 44-62) que, en cierta medida, también podría leerse como una suerte de penitencia del héroe.

4.4. LA REACCIÓN DE TEÓFILO

Formulado el cuestionamiento de la donante, el héroe se dispone a responder sus demandas realizando la tarea de forma satisfactoria: a través de un extenso exordio —en el que no faltarán referencias intertextuales a paradigmas de negación y posterior arrepentimiento, como San Pedro o

San Pablo— e interpelaciones a la gran madre (Eutyech. Ad. II, 10-12) en un discurso cuidado que sigue, como en la Odisea, un esquema compositivo similar incluyendo procedimientos de alabanza, reconocimiento y súplica a la divinidad.

A pesar de que Teófilo no se siente digno de aceptar a Cristo por el daño ocasionado, la Virgen le tranquiliza garantizándole que hará todo cuanto esté en su mano para que sea de nuevo aceptado por su hijo: es entonces cuando la donante marcha confirmando su intercesión, si bien la recepción del objeto de deseo, el perdón divino, todavía se hará esperar varios días en los que el vicario mantendrá su oración y ayuno.

4.5. LA RECEPCIÓN DEL COMPLEMENTO: EL PERDÓN DIVINO

La recompensa que el donante provee al héroe es una realidad indispensable para reparar la carencia del sujeto que se produjo durante el planteamiento de la acción principal y recibe el nombre de «auxiliar» o complemento; pues sintácticamente es una agregación indispensable para la acción a desempeñar por el héroe. A su vez, el auxiliar entregado por el donante reviste una pluralidad de formas e incluye realidades materiales, como objetos mágicos o cotidianos, o sustancias inmateriales como cualidades que penetran en la sustancia del personaje.

En su segunda aparición al vicario (III, 13) la donante entrega al héroe la recompensa divina indispensable que le servirá a la reparación de del daño causado por la fechoría de su agresor: así, envuelta en enorme gozo por la decisión de Cristo, la Virgen confirma su perdón a Teófilo advirtiéndole que deberá mantener dicha postura hasta el final de sus días. Al igual que en el caso anterior, el auxiliar mágico aparece en el relato como una cualidad transferida al sujeto de la acción principal para poder triunfar ante a la adversidad, si bien la «batalla final» es en este caso una confesión pública ante toda la comunidad cristiana. No obstante, el exordio en torno a su penitencia requiere pruebas irrefutables de la veracidad de su relato y, por ello, será necesario recurrir de nuevo a la divinidad.

Paralelamente a la misericordia divina, existe una segunda solicitud en el relato dominada por el procedimiento de inversión en la acción narrativa que desencadenará la recepción de un nuevo complemento para

el héroe. Esta especial circunstancia, que no deja de ser un alargamiento de la intriga que en nada afecta a la estructura analizada, recibe dicha nomenclatura porque es ahora el héroe quien ejecuta la solicitud de auxilio hacia la donante.

De esta manera, Teófilo rogará a la Virgen que recupere su compromiso de las garras del Diablo para, otros tres días más tarde, comprobar que ha cumplido con lo prometido al verlo sobre su pecho tras despertar de buena mañana (III, 14). Esta circunstancia es otra prueba más de la fructífera combinación de las estructuras narrativas en un mismo texto que parecen supeditarse a una glorificación del poder divino y su ámbito de acción en el cosmos; por no señalar las evidentes reminiscencias a episodios cristianos de catábasis protagonizados por Cristo.

5. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

La deconstrucción narrativa y sus rasgos estructurales demuestran cómo el héroe y la donante en su construcción actancial y en sus relaciones de cooperación durante la epopeya homérica, nutren un relato medieval de corte ejemplar al servicio de mostrar la óptima relación entre los cristianos, representados por Teófilo, y su gran madre: pese a los pecados cometidos por el individuo, devenidos del carácter falible como ser finito, es posible recuperar el camino recto siempre que se responda satisfactoriamente a las exigencias de la divinidad. Con tal de ejemplificar adecuadamente las analogías de los relatos, se propone la siguiente tabla:

Tabla 1. Relación de personajes y esferas de acción en las narrativas propuestas dentro de la estructura prototípica de «donante sobrenatural».

ESFERA DE ACCIÓN	LA ODISEA (XIII, 226-440)	EL ARREPENTIMIENTO DE TEÓFILO
Héroe (H)	Ulises	Teófilo
Donante (D)	Atenea	Santa María
Agresor (A)	Los pretendientes	Los clérigos
Mandatario (M)	Poseidón	Satanás
Falso héroe (F)	Antínoo	El hechicero hebreo
Bien amado (B)	Penélope	Dios
Auxiliar mágico (Au)	Poder divino	Poder divino

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en consideración exclusivamente los existentes analizados, la interpretación devuelve los siguientes resultados:

Que Ulises y Teófilo se corresponden con el héroe (H) al tratarse de los sujetos sobre quienes recae el argumento de la trama. En ambos casos, sus relatos pueden sintetizarse como un regreso del protagonista desde un marco espacial concreto (E1) a su lugar de origen (E2), si bien la principal diferencia entre ellos estriba en el carácter de dicho tránsito, contraponiéndose un viaje espacial con múltiples peripecias a uno espiritual que contempla el breve desplazamiento en el espacio.

Que Atenea y Santa María cumplen la función de donante (D) al prestar al héroe los medios necesarios para el buen desempeño de su propósito inicial siempre que supere satisfactoriamente un cierto desafío (X1). Dichas figuras femeninas convergen además en su estrecha y óptima relación con el gobernante del cosmos (Zeus/Cristo), sus atributos virginales y el deseo de protección a quienes se adscriben al culto de su religión.

Que el poder divino, indistintamente de la forma manifestada en el seno de la narrativa –una transfiguración externa o interna del héroe– constituye el auxiliar mágico (Au) indispensable para la resolución satisfactoria de su objetivo principal, caracterizado por la readmisión en la comunidad. En cuanto a Ulises, el disfraz sirve para infiltrarse en palacio sin ser reconocido, mover hilos a expensas y buscar el momento adecuado para recuperar el trono mientras que el perdón de Teófilo conlleva su reintegración en un espacio que se le ha vetado por su herejía.

Tras el reconocimiento de los agentes narrativos y sus complementos en el relato, resulta mucho más fácil ofrecer un esquema pormenorizado de la estructura narrativa donde se aprecia el dominio de los verbos que van a regir esta construcción en particular. Conocer estas marcas semánticas ayudará a detectar el conjunto de sucesos del enunciado narrativo propio de estructuras similares al haberse reducido a la mínima expresión todos los sucesos trascendentales relatados que desencadenan la progresión de la narración.

Tabla 2. Estructura prototípica de donante sobrenatural a partir del análisis realizado.

ESTRUCTURA PROTOTÍPICA DE DONANTE SOBRENATURAL
(H) viaja de (E1) a (E2)
(D) se aparece ante (H)
(D) prueba a (H) con (X1)
(H) supera el (X1) de (D)
(H) recibe (Au) de manos de (D)

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, el análisis intertextual ayuda a comprender que la mayoría de narrativas generadas se sustentan en la selección, transformación y combinación de referentes culturales previos a través del préstamo de temas, estructuras y motivos de la herencia recibida; siendo quizá el hito de cada texto generado un replanteamiento estructural o un trasvase a una nueva sustancia expresiva –el cine, la televisión, la ópera o el teatro– más que una narrativa original sensu stricto. Así pues, se hace patente la pervivencia de un motivo clásico en época medieval para nuevas necesidades, si bien éste sólo constituye uno de los múltiples casos en que fueron aplicadas estas transformaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, R. (1993). Introducción. En: *La navegación de Ulises: auto sacramental*. Kassel: Reichenberger.
- Asensi, M. (1998). *Historia de la teoría de la literatura: desde los inicios hasta el siglo XIX*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Astey, L. (1995). La leyenda de Teófilo. *Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, vol. 41, pp. 7-24.
- Ballester Gómez, X. (2018) *Gemelos, Ciclópes y Chamanes. Tres Exegēsis Míticas*. Madrid: Mitáforas.

- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- (1992). *S/Z*. México: Siglo Veintiuno.
- Brémond, C. (1990). *Análisis estructural del relato*. Mexico: Ediciones Coyoacán.
- Cassirer, E. (1992). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. Buenos Aires: FCE.
- Cataudella, Q. (1981) *Vite di santi e romanzo*. En: *Letterature comparate: problemi e metodo*. Bologna: Patrón.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Clay, J. S. (1997). *The wrath of Athena: Gods and men in the Odyssey*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Dawkins, R. (1988). *El gen egoísta: Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat.
- D'Huy, J. (2015) Polyphemus: a Palaeolithic Tale? *The Retrospective Methods Network Newsletter*, Department of Philosophy, History, Culture and Art Studies, University of Helsinki, pp.43-64.
- García Gual, C. (2006). *Historia, novela y tragedia*. Madrid: Alianza.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Hard, R., & Rose, H. J. (2010). *The Routledge handbook of Greek mythology*: London: Routledge.
- Higino. (2009). *Fabulas*. Madrid: Gredos.
- Homero (2002). *Odisea*. Madrid: Gredos.
- Kerényi, K. (1978). *Athene: Virgin and mother in Greek religion*. Texas: Spring Publications.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.

- López García, A. (2005). *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universitat de València.
- Montoya Martínez, J. (1984). Introducción. En: *El libro de los Milagros de Nuestra Señora*. Granada: Universidad de Granada.
- Murcia Nicolás, F. (2010). Magia y milagro en los manuscritos de Gautier de Coinci. *El milagro de Teófilo*. Imafronte, vol. 21-22, pp. 269-276.
- Palmer, P. y More, R. (1936). *The sources of the Faust tradition: from Simon Magus to Lessing*. New York: Octagon Books.
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- (1987). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Uther, H.-J. (2004). The types of international folktales: A classification and bibliography. Part II: Tales of the stupid ogre, anecdotes and jokes, and formula tales. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Villing, A. (2002). Athena as ergane and promachos: the iconography of Athena in archaic east Greece. En Fisher, N. & Wees, H. (eds.) *Archaic Greece: New approaches and new evidence*. London: Duckworth.

A CRIAÇÃO LEXICAL COMO ATITUDE DE RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA E CULTURAL

DRA. TABITA FERNANDES DA SILVA
Universidade Federal do Pará-Br

DRA. SILVIA HELENA BENCHIMOL BARROS
Universidade Federal do Pará-Br

RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo sobre a criação lexical na prática linguística de indígenas Guajajára habitantes da aldeia Angico Torto, situada na Amazônia Oriental brasileira. Tem como principal objetivo refletir sobre a criação lexical como forma de resistência linguística e cultural adotada por esse povo. Associados a esse objetivo, outros podem ser elencados, tais como, analisar a estrutura morfológica dos novos elementos lexicais criados e o campo semântico a que pertencem; discutir sobre o fazer tradutório requerido na criação lexical e refletir sobre a atitude do falante subjacente à prática da criação lexical. Os indígenas Guajajára são um povo de origem Tupi, falantes da língua Guajajára, pertencente à família linguística Tupí-Guraní. Esse povo tem vivido a experiência de contato intenso, desde a colonização da região quando foram localizados pela primeira vez nos idos do século XVII. Os indígenas Guajajára sofrem as pressões da língua oficial majoritária, o português, assim como as perdas culturais das tradições de seus ancestrais, o que os coloca em situação de hibridização marcante e verificável em vários aspectos do cotidiano. Mesmo vivendo sob a pressão linguística e cultural que lhes é desfavorável, observam-se modos de resistência desse povo no cotidiano. É esse o ponto central de observação escolhido para analisar o uso da língua e sua relação com as lutas e enfrentamentos do povo Guajajára. Para subsidiar, teoricamente, o trabalho, recorre-se a autores representativos dos três eixos requeridos na discussão, a saber: dos estudos do léxico (Biderman, 1987; Cabré, 1993; Alves, 1996, 2007); da tradução (Robinson, 2002; Franchetto, 2005 e Berman, 2013); da linguística indígena (Rodrigues, 1984/1985, 1986; Bendor-Samuel, 1970; Harrison, 1986; Silva, 2010) e da historiografia Guajajára (Gomes, 2002; Zanoni, 1999). O percurso metodológico do trabalho envolveu pesquisas bibliográfica e de campo na Aldeia angico Torto, no estado do Maranhão, região nordeste do Brasil. A aquisição dos dados deu-se por meio de observação participante, com gravação de entrevistas, de narrativas orais e conversas informais, contando com a colaboração de sujeitos indígenas Guajajára, de faixa etária entre 25 a 80 anos. A abordagem do estudo é qualitativa. O estudo

indica que há razões suficientes para se conceber a prática da criação lexical entre o povo indígena Guajajara como atitude e estratégia de resistência frente à força da língua majoritária e à inevitável presença de elementos culturais sem denominação correspondente na língua indígena.

PALAVRAS- CHAVE

Atitude linguística, Criação lexical, Estratégia de resistência, Povo Guajajara, Tradução

1. INTRODUÇÃO

Tratar da criação lexical e, como tal, de neologismo em línguas sem material lexicográfico como dicionários os quais, tradicionalmente, sempre tiveram um importante papel como parâmetro para medir o caráter neológico de uma palavra, é tarefa complexa, especialmente, porque os parâmetros adotados hão de ser outros. É o caso do estudo da criação lexical na língua Guajajara, ora proposto. Trata-se de uma língua que não dispõe de material lexicográfico e cuja tarefa de criação lexical é deliberada, consciente e proposital, com a função de recurso adicional para a preservação da língua.

Assim, o presente trabalho consiste em um estudo sobre a criação lexical na língua Guajajara, considerando-a como um modo de resistência linguística e cultural frente à gradativa perda de práticas culturais e à supremacia do português. O objetivo é analisar aspectos da criação lexical Guajajara, associando-a ao contexto histórico, social e cultural desse povo.

Para este estudo, foram selecionados 30 itens lexicais (IL), cuja análise concentra-se em dois aspectos fundamentais: os processos morfológicos operantes na criação lexical e as estratégias tradutórias adotadas para esse fim. O percurso metodológico contou com pesquisa bibliográfica e de campo na Aldeia Angico Torto, no estado do Maranhão, região nordeste do Brasil. A aquisição dos dados deu-se por meio de observação participante, com gravação de entrevistas, narrativas orais e conversas informais, contando com a colaboração de sujeitos indígenas Guajajara, de

faixa etária entre 25 a 80 anos. A abordagem do estudo é, essencialmente, qualitativa.

Pela necessidade e particular importância para o entendimento do objeto de estudo, debruçamo-nos, ainda que brevemente, sobre o povo Guajajara, situando-o em seu contexto histórico, social e cultural.

2. O POVO INDÍGENA GUAJAJÁRA: HISTÓRIA, CONTATO E RESISTÊNCIA

Os indígenas Guajajara descendem, juntamente com os Tembé, do povo Tenetehára, de origem Tupí – localizado pela primeira vez na área do RioPindaré, situada no estado do Maranhão, região Norte do Brasil. (Wagley & Galvão, 1961, p. 23). O povo Tenetehára viveu um período de migração, no século XIX, ocasionando uma cisão que gerou os dois grupos Tenetehára da atualidade, a saber, os indígenas Tembé e os Guajajara, que habitam, respectivamente, nos estados do Pará e do Maranhão. Quanto à afiliação linguística, os Guajajara falam a língua Guajajara, classificada por Rodrigues (1985) como pertencente ao subramo IV da família linguística Tupí-Guaraní.

Considerando a trajetória histórica dos Tenetehára, Gomes (2002, p.112) propõe 5 períodos, compreendidos entre 1613 a 2000, ressaltando formas peculiares de relações interétnicas entre os Tenetehára e os não indígenas. Em todos os períodos, é evidente o papel de subserviência que as forças colonialistas e seus representantes posteriores impuseram aos Guajajara assim como aos demais indígenas brasileiros.

A historiografia do povo Tenetehára evidencia que, desde o início da colonização, a situação de contato por eles vivenciada, criou condições desfavoráveis à sua continuidade como povo com língua e cultura específicas. Os Tenetehára experienciaram situações de escravidão, servidão, relações comerciais desvantajosas e, ainda depois da grande cisão dos Tenetehára que originou os Guajajaras e os Tembé, as relações interétnicas continuaram desfavoráveis à continuidade da cultura e da língua desses povos.

Sobrevivendo em contextos linguística e culturalmente desfavoráveis, coube aos próprios Guajajara a responsabilidade de autopreservação,

autodefesa e luta pela garantia de sua terra, pela continuidade de sua língua e cultura, revelando que a história desse povo não é marcada pela passividade, mas pela luta e protagonismo de sua própria história por meio de estratégias variadas de enfrentamento e resistência em contextos muito adversos.

Embora tenham enfrentado muitas vicissitudes em decorrência do contato intercultural e das conseqüentes baixas demográficas, estes vêm experimentado um expressivo crescimento demográfico, totalizando 27.616 Guajajara (Fonte Siasi/Sesai, ISA, 2020), segundo o censo de 2014. As aldeias Guajajara totalizam mais de dez Terras Indígenas distribuídas no estado do Maranhão.

A aldeia Guajajara Angico Torto, onde realizamos a pesquisa de campo, localiza-se no estado do Maranhão-Br, na Terra Indígena Arariboia, município do Arame, bem próxima à cidade. Tal proximidade possibilita um maior intercâmbio entre a aldeia e a sociedade do entorno. Segundo dados de representantes da Secretaria de Saúde, a aldeia Angico Torto contava, à época da pesquisa, com uma população de 239 indivíduos, distribuídos em 55 famílias. No que respeita ao aspecto sociolinguístico, os falantes são bilíngües na língua Guajajara e no português. A aldeia contava, no ano de 2009, com uma escola municipal que oferecia ensino de 1ª a 4ª séries do ciclo fundamental, com o ensino das duas línguas.

Observava-se, na aldeia, muitas marcas da hibridização cultural, desde a arquitetura do povoado à prática linguística de seus habitantes, bastante perceptíveis na convivência entre elementos e práticas interculturais. A prática cultural e tradicional de produzir a farinha, por exemplo, ilustra com clareza a “luta” visível para a manutenção desse fazer com a utilização de um maquinário como forno, tacho e motor industrializados ao lado de prensas e cochos à maneira tradicional, feitos de troncos de árvores. O mesmo se nota na prática da tecelagem em que as redes e outros artefatos são tecidos usando o fio comprado na cidade.

Esses exemplos revelam que o homem Guajajara contemporâneo ainda vive sob a mesma condição de seus antepassados, ou seja, sob a égide inevitável da dualidade: ele existe como o indígena brasileiro, bilíngue,

nas línguas Guajajára e português, esforçando-se para compreender e aprender práticas e valores da sociedade não indígena, na qual está irremediavelmente inserido, para sobreviver.

Esse modo dual de existir entre duas línguas e duas culturas, forçou o homem Guajajára a tomar atitudes e a fazer escolhas para garantir um modo de viver sob tal condição. Isso pôde ser observado em algumas decisões tomadas no dia a dia da aldeia tais como: dirigir-se às crianças na língua Guajajára, tratar dos assuntos do dia, cumprimentar uns aos outros, realizar pequenas interlocuções diárias, conduzir reuniões litúrgicas bem como praticar todos os cantos da liturgia em língua Guajajára, apoiados por livros de cânticos disponíveis para a participação coletiva. Essas decisões revelam o incentivo ao uso da própria língua no cotidiano da aldeia.

Entre as atitudes de incentivo ao uso e conservação da língua Guajajára destaca-se a que selecionamos como objeto deste estudo: a criação lexical na língua indígena para nomear itens da cultura não indígena (CNI) que adentraram o cotidiano da aldeia. Embora a criação lexical possa parecer uma atitude simples e, aparentemente, pouco eficaz para conter o avanço da língua majoritária, compreendemo-la como importante atitude de resistência e passamos a abordá-la no tópico a seguir.

3. CRIAÇÃO LEXICAL NA LÍNGUA GUAJAJÁRA

Conforme previamente mencionado, os Guajajára da aldeia Angico Torto convivem entre duas culturas e, por isso, itens da tradição cultural indígena coexistem, lado a lado com elementos contemporâneos da CNI. A recusa por adotar passivamente nomes e itens desta outra língua-cultura fez com que os Guajajára, com a iniciativa de suas lideranças, adotassem a prática de criação de IL para denominar e assimilar certos elementos da CNI. Do material lexical criado na língua Guajajára, na referida aldeia, selecionamos 30 itens, apresentados no Quadro 1.

	IL CRIADOS EM GUAJAJÁRA	PALAVRA EM PORTUGUÊS	Nº	IL CRIADOS EM GUAJAJÁRA	PALAVRA EM PORTUGUÊS
01	<i>topozakaŋwer</i>	‘blusa’	16	<i>zeŋeŋ p̄hikaw</i>	‘gravador’
02	<i>kam riru</i>	‘sutiã’	17	<i>zeŋarhaw</i>	‘rádio’
03	<i>p̄iaohaw</i>	‘meia’	18	<i>iŋemhaw ~ iŋemaw</i>	‘torneira’
04	<i>ŋawmum̄ikaw</i>	‘prendedor de cabelo’	19	<i>rezepinaw</i>	‘tesoura’
05	<i>tehaitá</i>	‘óculos’	20	<i>ihejhaw</i>	‘esponja’ (de lavar louça)
06	<i>təjkatiŋ ŋokaw</i>	‘escova de dente’	21	<i>iŋikwara iŋmut̄ikaw</i>	‘poço artesiano’
07	<i>Kerahaw</i>	‘cama’	22	<i>iŋakaŋrehehár</i>	‘capacete’
08	<i>ip̄ihun</i>	‘café’	23	<i>purumumuhaŋhaw</i>	‘posto de saúde’
09	<i>zemi ŋuapohaw</i>	‘fogão’	24	<i>purumumuhaŋ-maŋe</i>	‘médico’, ‘enfermeiro’
10	<i>irusaŋ imonohaw</i>	‘geladeira’	25	<i>təj iŋokar</i>	‘dentista’
11	<i>kəmiərana</i>	‘moto’	26	<i>Purukutukaw</i>	‘injeção’
12	<i>tataini</i>	‘lâmpada’, ‘vela’	27	<i>puru-muŋe-maŋe</i>	‘professor’
13	<i>tataini ŋiw</i>	‘poste’	28	<i>zemuŋehaw</i>	‘escola’
14	<i>namikweruhu</i>	‘orelhão de telefone’	29	<i>munəhaw</i>	‘borracha’
15	<i>imuepaw</i>	‘interruptor’	30	<i>kaŋr haw</i>	‘caneta’

Quadro 1⁶²⁷: Itens lexicais Guajajára e palavras de referência no Português

Os IL criados denominam elementos que passaram a integrar o cotidiano da comunidade e pertencem a campos semânticos diferentes tais como: a. *vestuário e objetos pessoais* [1 a 6]; b. *eletrodomésticos e itens do lar* [7 a 10]; c. *tecnologia* [11 a 22]; d. *saúde* [23 a 26]; e. *escola* [27 a 30]. Nota-se que a criação de novas palavras amplia o léxico em campos semânticos referentes às necessidades mais básicas do cotidiano.

No tocante à criação lexical, convém esclarecer que essa prática de criar palavras na própria língua para denominar material cultural da CNI já se identificava em registros mais antigos dos Tenetehára, como nos de Ciryaco Baptista (1932)⁶²⁸, conforme ilustrado no Quadro 2:

⁶²⁷ Todos os Quadros foram elaborados pelas autoras com base na coleta de dados

⁶²⁸ Ciryaco Baptista foi um indígena Tenetehára Tembé que fez registro escrito da língua Tembé contendo lista de palavras e narrativas com a correspondência em português. O material foi publicado em 1932.

	IL CRIADOS EM TENETEHÁRA-TEMBÉ	PALAVRA EM PORTUGUÊS
01	<i>tátápópók</i>	‘foguete’
02	<i>itázýtúkáhár</i>	‘ferreiro’
03	<i>zapatúápóhár</i>	‘sapateiro’
04	<i>kuaráhÿrahagapáu</i>	‘relógio’

Quadro 2: Itens lexicais Tenetehára-Tembé e palavras de referência no Português

Nos exemplos de Ciryaco Baptista constatam-se elementos que não eram típicos da cultura indígena. Para os objetos ‘foguete’ e ‘relógio’ e os ofícios ‘ferreiro’, e ‘sapateiro’ foi necessária a criação de novos nomes na língua para referi-los. No caso de ‘sapateiro’ nota-se uma adaptação de ‘sapato’ para ‘zapatu’ no item lexical criado. Constata-se, assim, que a prática de criar novos itens é antiga entre os Tenetehára e coexistia com a de fazer empréstimos e adaptações de termos do português com os quais entravam em contato (Silva, 2010).

3.1 A CRIAÇÃO LEXICAL

As línguas renovam seu acervo lexical por meio do constante movimento de abandono e criação de novas palavras. A criação lexical tem sido estudada no campo da Neologia e a nova palavra criada tem sido, largamente, denominada neologismo. Não obstante a definição de neologismo abrigue muitas complexidades, é consensual que os falantes das línguas do mundo, em algum momento, deparam-se com palavras que eles reconhecem serem novas em suas línguas, o que constitui um sinal de vitalidade linguística. Segundo Ferraz

Por outro lado, uma das provas de vitalidade de uma língua é a sua capacidade de gerar novas palavras. A criação de palavras novas e a reutilização de palavras já existentes a partir de novos significados, constituem, portanto, um processo geral do desenvolvimento do léxico de uma língua (Ferraz, 2006, p. 219)

Essa possibilidade existe, por um lado, em virtude de o léxico ser um campo aberto cuja dinâmica reflete as necessidades de seus falantes; por outro, porque as línguas dispõem de recursos que permitem tal criatividade. Neste trabalho, a exemplo de outros como os de Ferraz (2006) e

Alves (1990) usaremos o termo neologismo para indicar o elemento que resulta do processo de criação lexical. E a concepção de neologismo aqui considerada é que o define como uma “unidade léxica de formação recente, uma aceção nova de um termo já existente ou um termo emprestado há pouco de um sistema linguístico estrangeiro” (Cabré, 1993, p. 444).

A criação lexical ocorre por várias razões, a saber, a dinâmica da sociedade em constante mudança, o surgimento de novos produtos culturais que requerem denominações e, também, as necessidades do ato de tradução. No caso da língua Guajajára, os neologismos foram, deliberada e propositadamente, criados para suprir a necessidade de denominação, na própria língua, de elementos oriundos de outra cultura. Assim, a necessidade de traduzir, para a língua Guajajára, conceitos expressos em outra língua, constituem a razão fundamental para a criação lexical do material a que nos referimos.

Para a criação de novos elementos do léxico, o falante lança mão de recursos e estratégias disponíveis na própria língua. Biderman (2001, p.15) chama a atenção para esse fato ao referir, “contudo, cada comunidade humana que forja o seu instrumental linguístico para designar conceitos novos utiliza o modelo linguístico herdado por seu grupo social”. Desta feita, a criação lexical segue padrões e possibilidades oferecidos naquela língua.

Assim, no ato da criação lexical estão envolvidos processos de formação de palavras e estratégias de tradução. No primeiro caso, o apoio teórico advém da Neologia, conforme já mencionado, e, também, da Lexicologia que, segundo Biderman (2001, p.16)

Tradicionalmente os estudiosos de lexicologia tem-se ocupado da problemática da formação de palavras, província em que essa ciência confina com a Morfologia, dita lexical. Os lexicólogos vêm-se dedicando, também, ao estudo da criação lexical, ou seja, dos neologismos.

No segundo caso, os Estudos da Tradução oferecem suporte teórico para discutir as estratégias envolvidas no processo de criação lexical ligadas às conversões interlinguísticas. Nas seções seguintes, esses dois aspectos norteiam a análise dos dados de criação lexical da língua Guajajára.

3.1.1 Criação lexical em Guajajára: processos de formação

Antes de se proceder à análise da estrutura morfológica dos IL criados, importa tratar de alguns aspectos da língua Guajajára referentes à sua morfologia, sobretudo os processos de formação de palavras, em particular, a formação dos nomes. Estes são formados, predominantemente, por derivação e por composição. No caso da derivação, esta é, quase sempre sufixal. Exemplos de derivação com os sufixos ‘ á ? ’, ‘ á ? ’, ‘ á ? ’ e ‘ á ? ’ são apresentados a seguir:

CRIAÇÃO POR SUFIXAÇÃO		PALAVRA(S) EM PORTUGUÊS
01	arapuharán(a)	‘carneiro’
02	zawár uhu	‘onça’
03	tukumə?iw	‘tucumanzeiro’
04	kan itikwér	‘garapa’, ‘caldo de cana’

Quadro 3: Exemplos de criação lexical por derivação de sufixação

Os nomes derivados na língua Guajajára admitem a estrutura: prefixo + base temática (nominal, verbal, posposicional⁶²⁹, adverbial) + sufixo, conforme representados no Quadro 4.

⁶²⁹ A língua Guajajára apresenta ‘posposições’ e não ‘preposições’ e estas podem receber sufixos derivadores, cujo resultado é uma nominalização.

ESTRUTURA SEGMENTADA DOS ITENS GUAJAJÁRA	PALAVRA(S) EM PORTUGUÊS
<i>t-íwí-paw</i>	'cemitério'
r4- terra- DER6	
Prefixo –base nominal- derivador de nome	
<i>Ø-puru-muʔe-maʔe</i>	'professor'
R ⁴ -gente-ensinar- DER2	
prefixo- nome-base verbal- derivador de nome	
<i>kəŋ r-ehé-har</i>	'cocar'
cabeça r1-rel- nom4	
Prefixo + base posposicional + derivador de nome	
<i>se-har</i>	'a daqui'
aqui- DER4	
base adverbial + sufixo derivador	

Quadro 4: Estrutura de itens Guajajára com sufixos derivadores e bases e suas correspondências no Português

Os exemplos mostram que os sufixos derivadores agregam-se a bases nominal [exemplo 1], verbal [exemplo 2], posposicional [exemplo 3] e adverbial [exemplo 4].

Bendor-Samuel (1972, p. 116-122) ao tratar da derivação na língua Guajajára, embora sem proceder a uma análise ampla do processo, identificou os seguintes morfemas derivadores de nomes nessa língua: *-mi-*, *-hár*, *-arer*, *ma'é*, *-háw*, *-awer*, *w m*, *pyr* e *-kwér*.

Silva (2010, p. 733), em seu estudo sobre a derivação de nomes nas línguas Tembé e Guajajára propõe uma análise com base na proposta de Rodrigues (1953; 1981) para os morfemas derivadores de nomes em Tupinambá e na família Tupi-Guaraní em geral. Silva identifica, conforme demonstra o Quadro 5, os derivadores de nomes na língua Guajajára cuja estrutura resultante, a partir deles, é sempre nominal: a. *emi* [derivador de nome de objeto]; b. *ma'é* [derivador de predicado]; c. *p r-* [derivador de paciente]; d. *hár* [derivador de circunstância]; e. *har* [derivador de agente]; f. *haw -aw* [derivador de circunstância]. A seguir

apresentamos alguns exemplos com três desses derivadores: *-ma* é, *-hár* -- ár e *-haw* ~ *-aw*.

ESTRUTURAÇÃO DE IL E SENTENÇAS E CORRESPONDÊNCIAS EM PORTUGUÊS							
Ex. 01	<i>aʔe</i>	<i>u-itaw-maʔe</i>					
	Ele	3-nadar- NOM2					
'ele é o nadador'							
Ex. 02	<i>kəŋ r-ebé-har</i>						
	cabeça	R ¹ -rel- NOM4					
'cocar'							
Ex. 03	<i>ibe</i>	<i>zawaruhu</i>	<i>i-zuka-har</i>		<i>Repe</i>	<i>Ibe</i>	
	1	onça	R ² - matar- NOM5		por. Profissão	1	
'eu sou um matador de onça' (matador profissional)							
Ex. 04	<i>He</i>	<i>ʔar-haw</i>	<i>Na</i>	<i>i-katu</i>	<i>pitik</i>	<i>kwaw</i>	<i>Kwej</i>
	1	cair- NOM6	NEG	R ¹ - bom	INT ⁶	NEG	RLZ
'a queda foi muito feia'							
Ex. 05	<i>pinik-aw</i>						
	dançar- NOM6						
'lugar de dançar' 'festa'							

Quadro 5: Estruturação de itens lexicais e sentenças Guajajára e correspondências em português











Observa-se, em cada exemplo, a posição sufixal do derivador ligado a algum tipo de base, seja ela verbal [exemplos 1, 3, 4 e 5] ou posposicional [exemplo 2]. Nota-se que a forma derivada resultante, em cada exemplo, é nominal: *nadador*, *cocar*, *matador*, *queda*, *festa*.

O emprego desses sufixos derivadores é um recurso bastante produtivo na língua Guajajára e é identificado tanto nos nomes derivados que integram o léxico mais antigo da língua quanto nos novos nomes advindos de criação lexical mais recente

Nos dados selecionados e apresentados no Quadro 6, observa-se e confirma-se o processo de derivação operante nos novos IL criados. Extraímos alguns exemplos representativos do Quadro 1.

DERIVAÇÃO NAS CIRAÇÕES LEXICAIS GUAJAJÁRA		
01	<i>Kerabaw</i>	'cama'
	<i>ker(a)+ haw</i>	
	<i>dormir+sufixo derivador</i> 'o lugar de dormir'	
02	<i>namikwerubu</i>	'orelhão de telefone' ⁵
	<i>nami + kwer + ubu</i>	
	<i>orelha + sufixo "ex"/separado do corpo+sufixo ubu 'grande'</i> 'orelha grande'(separada do corpo)	
03	<i>kəmiɔrana</i>	'moto'
	<i>kəmiɔ + rana</i>	
	<i>caminhão + sufixo que significa semelhante, falso (Às vezes é pejorativo) (Boudin, p. 225)</i> 'o falso caminhão'	
04	<i>purumumubaŋ-maʔe</i>	'médico', 'enfermeiro'
	<i>puru+mumubaŋ-maʔe</i>	
	<i>gente+remédio+sufixo derivador</i> 'aquele que faz dar remédio à gente'	
05	<i>təj iʔokar</i>	'dentista'
	<i>təj+ iʔok+ar</i>	
	<i>dente+arrancar+sufixo derivador</i> 'o arrancador de dente'	
06	<i>Purukentukaw</i>	'injeção'
	<i>puru+ kentu+k+aw</i>	
	<i>gente+furar+sufixo derivador</i> 'a furada de gente' 'o furador de gente'	
07	<i>ʔeʔeŋ pihiikaw</i>	'gravador'
	<i>ʔeʔeŋ+ pihiik+aw</i>	
	<i>fala, voz+ agarrar, prender, reter +sufixo derivador</i> 'o que agarra/retém a voz'	

Quadro 6: Derivação nas criações lexicais Guajajára e correspondências em português

O novo repertório lexical que denomina elementos oriundos da cultura externa segue os padrões normais da língua e, na grande maioria dos casos, utilizando-se de elementos do léxico já existentes, embora possam ser encontradas formas adaptadas da outra língua como é caso da palavra       para denominar 'moto' cuja base a que o sufixo '   

Além do processo de derivação, os nomes, na língua Guajajára, também são formados por composição como se pode conferir nos exemplos do

Quadro 7 – construções morfológicas do vocabulário mais antigo da língua.

COMPOSIÇÕES POR JUSTAPOSIÇÃO		
01	<i>zahi tatá</i>	'estrela'
	<i>zahi + tatá</i>	
	lua+ fogo	
02	<i>íwi tʃiŋ</i>	'areia'
	<i>íwi + tʃiŋ</i>	
	terra, solo+ branco	
03	<i>apiá kwára</i>	'buraco do ouvido'
	<i>apiá + kwára</i>	
	ouvido + buraco	
04	<i>arapuhá moj</i>	'jiboia'
	<i>arapuhá + moj</i>	
	veado + cobra	

Quadro 7: Elementos Lexicais compostos formados por justaposição e correspondências em português

Nota-se, nos exemplos de 1 a 4, o elemento lexical composto formado a partir da justaposição de duas bases já existentes na língua, funcionando com significados próprios e independentes. Quanto ao significado dos compostos formados, os três primeiros exemplos são razoavelmente óbvios, podendo ser inferidos a partir do significado de seus elementos em particular. No exemplo 4 *arapuhá mój*, entretanto, o significado não é transparente e seu significado só pode ser recuperado a partir do contexto cultural.

O processo da composição é bastante produtivo na língua e também aplicável aos novo IL criados como demonstram os exemplos do Quadro 8.

COMPOSIÇÃO DOS NEOLOGISMOS		
01	<i>topozakaŋwer</i>	'blusa'
	<i>topoz + kaŋwer</i>	
	<i>tecido, roupa + esqueleto</i>	
	<i>'a roupa do esqueleto'</i>	
02	<i>kam riru</i>	'sutiã'
	<i>kam + riru</i>	
	<i>seio+ cesto, saco</i>	
	<i>'o cesto do seio'</i>	
03	<i>ipihun</i>	'café'
	<i>i+ pihun</i>	
	<i>água + preto</i>	
	<i>'água preta'</i>	
04	<i>tataini</i>	'lâmpada', 'vela'
	<i>tatá + ini</i>	
	<i>fogo + lume/facho/ estar sentado (Boudin, p. 245)</i>	
	<i>'o lume de fogo sentado'</i>	
05	<i>tatainiʔñw</i>	'poste'
	<i>ta(ta)+ ini+ ʔñw</i>	
	<i>fogo + lume, facho, + árvore de</i>	
	<i>'uma árvore de fogo (sentado)'</i> <i>'um pé de fogo(sentado)'</i>	
06	<i>Tehaitá</i>	'óculos'
	<i>tehá + ita</i>	
	<i>olho+ pedra</i>	
	<i>'o olho de pedra'</i>	

Quadro 8: Princípios da composição dos neologismos

Os seis exemplos reforçam o princípio da composição ativo na criação de neologismos na língua Guajajára em que o falante busca no repertório lexical de sua língua as bases que, justapostas, possam servir de veículo para o novo conceito que querem conduzir da língua fonte para a sua própria língua, indicador de um esforço de tradução.

Sobre os processos morfológicos operantes na criação lexical da língua Guajajára, importa ainda esclarecer que, os exemplos selecionados como ilustração revelam bem mais do que foi possível explorar neste capítulo, assim como há outras criações lexicais que agregam maiores complexidades, cuja discussão extrapolariam os objetivos deste estudo.

3.1.2 Criação lexical E tradução

Os Estudos da Tradução (ET) têm se engajado ao longo de décadas na abordagem de estratégias utilizadas por tradutores no trânsito das conversões interlinguísticas. É extensa a literatura com propostas que tentam desvendar os complexos meandros do processo tradutório por meio de sistematizações de movimentos de conversão baseados nos polos – literalidade e obliquidade.

As estratégias têm se mostrado mecanismos imprescindíveis de suporte às análises de traduções tanto quanto como recursos de orientação prévios ao processo de conversão. Datam de 1958, os estudos seminais realizados por Vinay e Darbelnet em que as categorias direta e oblíqua são apresentadas com suas subdivisões.

TRADUÇÃO DIRETA	TRADUÇÃO OBLÍQUA
Empréstimo	Transposição
Decalque	Modulação
Tradução Literal	Equivalência
	Adaptação

Quadro 9: Estratégias de Tradução por Vinay e Darbelnet (1995)

Outras propostas teórico-práticas abordando estratégias de tradução emergiram, posteriormente e proporcionalmente aos avanços dos ET, ancoradas em diferentes perspectivas do ato de traduzir (Catford, 1965-2000; Aubert, 1993; Vázquez-Ayora, 1977; Bassnett, 1991; Newmark, 1981). Mais recentemente, os estudos de Chesterman (1997, p.89) considerando princípios linguísticos e extralinguísticos definem as estratégias como “formas explícitas de manipulação textual” e as categorizam em três dimensões – sintáticas [gramaticais], semânticas e pragmáticas, respectivamente – abordando particularidades de forma e estruturas linguísticas, negociação de sentido e filtros culturais.

Em diferente perspectiva, Alves (Alves, Magalhães e Pagano, 2009) concebe as estratégias como mobilizações de recursos cognitivos como a memória e mecanismos inferenciais para a solução de problemas

tradutórios. Os esquemas internos acionados pelo tradutor, segundo o autor, ancoram-se no conhecimento de mundo e enciclopédico, na bagagem cultural além do conhecimento procedimental.

Robinson (2002), assentado nos postulados de Pierce (1931) referentes à importância do instinto, da experiência e do hábito, sugere ser o processo tradutório uma sequência que envolve a intuição do tradutor na compreensão da sintaxe e da semântica e, posteriormente, a aplicação de fórmulas resultantes das regularidades encontradas como fruto da experiência do trânsito entre-línguas (Pierce, 1931 apud Robinson, 2002, p. 137).

Apresentam-se, portanto, atrelados de forma indissociáveis neste estudo, os construtos estratégias de tradução, equivalência e unidades de tradução-UT (Vinay e Darbelnet, 1958 apud Hatim e Munday, 2004, p. 18). Tomando-se a palavra ou o texto como pontos de referência do movimento de inicialização do processo tradutório, o que se manifesta, claramente, em quaisquer dos casos é a busca por elementos equivalentes ou que encontrem correspondência semântica nas línguas e culturas distintas. Neste fluxo, surgem os desafios de (in)traduzibilidade quando equivalentes não se encontram disponíveis na língua alvo.

Rodrigues (1999) refere com propriedade que,

não existe intercâmbio com perfeito equilíbrio entre duas línguas nem mesmo internamente a uma língua, a tradução exige uma reflexão sobre a questão da diferença, da semelhança, da alteridade, do poder. Uma reflexão sobre esses pontos evidencia que pressupor a equivalência é apenas um movimento com o objetivo de mascarar que as relações que estão em jogo na tradução não são simétricas (Rodrigues, 1999 p. 225).

Cabe ressaltar que o polêmico e plástico conceito de equivalência, preconizado por Eugene Nida nos anos sessenta, conduzido por dados científicos e evidências empíricas, sofreu transmutações no seu percurso teórico-histórico que o levaram de uma perspectiva essencialmente formal à uma concepção dinâmica ou funcional (Nida, 1990). É ponto pacífico o fato de que não se traduzem palavras, mas seus sentidos e que são os significados e não os significantes que estão na base das dinâmicas tradutórias.


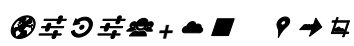
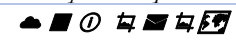
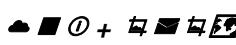
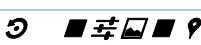
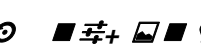


Este estudo clarifica o processo da tradução, que toma como UT os IL de línguas indígenas, tendo como objeto de interesse as estratégias utilizadas por falantes da língua indígena Guajajára e as transformações semântico-morfológicas operadas na busca por correspondentes próximos, que culminam na criação de novos IL.

Nosso propósito foi estabelecer um paralelo entre a teoria das estratégias de tradução e a realidade observada junto à comunidade Guajajára, onde o controle de conversão de IL do português para a língua nativa do grupo não perpassa por análises de profissionais da tradução, mas aporta-se na competência bilíngue e na influência exercida pelos líderes da aldeia que, em evidente movimento de preservação de sua língua e cultura, fazem a deliberada opção por inserir IL representativos da cultura dominante não indígena, em suas interações comunicativas, recriando-os com base em suas vivências e contexto próprios.

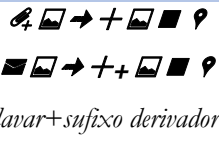
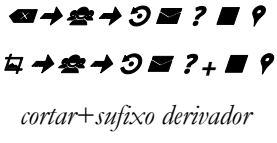
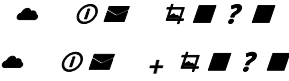
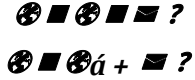
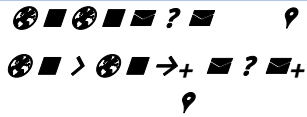
Machado (2016) assevera que nomes e conhecimentos que integram o repertório de línguas indígenas são do acesso restrito de quem as domina, e que, por constituírem patrimônio da humanidade, cabe-nos a responsabilidade de proteger e entender os processos sociais e de memória e esquecimento desses bens culturais. (Machado, 2016). Neste sentido, a utilização de nomes e conhecimentos Guajajára na formação de neologismos repercute como responsabilidade de autopreservação. Defende Franchetto (2005) que embora não se confundam as diversidades *linguística e cultural*, a perda da primeira implica a perda da segunda.



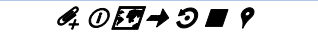
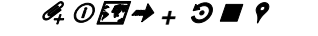



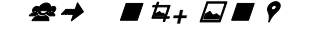


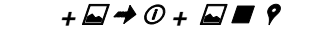
Uma dimensão de inegável influência nesta ação de linguagem é o *contexto*, o que Robinson (2002) define como “A ambiência na qual algo é encontrado ou ocorre (...) extremamente importante para as associações tão cruciais para a memória. Sem esse contexto [o fato linguístico] é apenas um item isolado; no contexto, é parte de toda uma rede interligada de coisas significativas” (Robinson, 2002, p.53). É, precisamente, o contexto, ambiente de imersão e emergência natural da cultura e línguas Guajajára que definirá as estratégias de tradução utilizadas, movidas pela força da resistência à substituição imperiosa da língua majoritária.

Como corpus de análise, foram selecionados trinta itens durante a pesquisa de campo, os quais foram subdivididos em cinco campos semânticos: *vestuário e objetos pessoais; utensílios domésticos, tecnologia, saúde e escola*. Estes campos trazem em comum aspectos da cultura dominante com os quais a comunidade indígena passou a ter contato e que refletem características da aculturação, hibridização e do “desenvolvimento” na perspectiva ocidentalizada. Em movimento de resistência e preservação, os novos itens incorporados à vida e ao vocabulário da comunidade Guajajára foram se estruturando a partir de processos tradutórios que passamos a analisar após a apresentação do Quadro 10. O quadro apresenta os campos semânticos; as criações lexicais em língua Guajajára e o item lexical correspondente em língua portuguesa

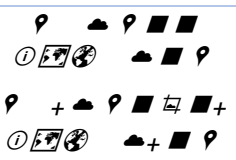
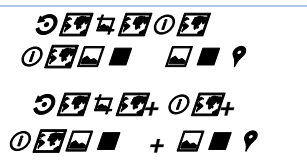
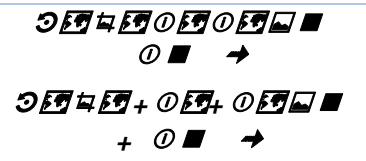
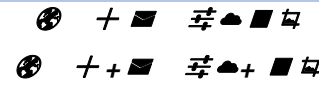

CAMPO SEMÂNTICO	N.º	CRIAÇÃO GUAJAJÁRA	PORTUGUÊS
VESTUÁRIO E OBJETOS PESSOAIS	01	  <i>tecido, roupa + esqueleto</i> <i>'a roupa do esqueleto'</i>	'blusa'
	02	  <i>seio+ cesto</i> <i>'o cesto do seio'</i>	'sutiã'
	03	  <i>pé-forrar+nominalizador</i> <i>'o forro do pé'</i>	'meia'
	04	  <i>cabelo + apertar, atar, prensar+nominalizador</i> <i>'o apertador de cabelo'</i>	'prendedor de cabelo'





























	05	<p>Olbo+ pedra 'o olbo de pedra'</p>	'óculos'
	06	<p>cabeça+rel.a+sufixo derivador 'em relação à cabeça'</p>	'capacete'
	07	<p>dente+mau cheiro/catinga+arrancar (tirar) +nominalizador 'o arrancador de mau cheiro / catinga do dente'</p>	'escova de dente'
UTENSÍLIOS DOMÉSTICOS	08	<p>Kerahaw ker +haw dormir + nominalizador (Boudin, p.102) 'o lugar de dormir'</p>	'cama'
	09	<p>água + preto 'água preta'</p>	'café'
	10	<p>comida + o lugar onde se faz ou fabrica + nominalizador</p>	'fogão'

		<i>‘o lugar onde se faz comida’</i>	
	11	 <p><i>lavar</i>+<i>sufixo derivador</i> <i>‘o lavador’</i></p>	<i>‘esponja’</i> (de lavar louça)
	12	 <p><i>cortar</i>+<i>sufixo derivador</i> <i>‘o cortador’</i></p>	<i>‘tesoura’</i>
	13	<p><i>rusa imonobav</i> + <i>rusa</i> + <i>imono</i>+ <i>bav</i> <i>água</i>+<i>frio/gelado</i> + <i>fazer</i> + <i>nominalizador</i> <i>‘o fazedor de água fria/gelada’</i></p>	<i>‘geladeira’</i>
TECNOLOGIA	14	 <p><i>caminhão</i> + <i>sufixo que significa semelhante, falso (As vezes é pejorativo)</i> (Boudin, p. 225) <i>‘o falso caminhão’</i></p>	<i>‘moto’</i>
	15	 <p><i>fogo</i> + <i>lume/facho/ estar sentado</i> (Boudin, p. 245) <i>‘o lume de fogo sentado’</i></p>	<i>‘lâmpada’, ‘vela’</i>
	16	 <p><i>fogo</i> + <i>lume, facho,</i>+ <i>árvore de</i> <i>‘uma árvore de fogo sentado’</i></p>	<i>‘poste’</i>

		<i>'um pé de fogo/sentado'</i>	
17	  <i>orelha + sufixo "ex"/separado do corpo+grande</i> <i>'orelha grande'(separada do corpo)</i>	<i>'orelhão de telefone'⁶³⁰</i>	
18	  <i>apagar, extinguir luz+ acabar</i> <i>'o que faz acabar, extinguir a luz'</i>	<i>'interruptor'</i>	
19	  <i>fala, voz + agarrar + nominalizador</i> <i>'o agarrador da fala, da voz'</i> <i>'aquele / aquilo que segura, agarra, captura a fala, a voz'</i>	<i>'gravador'</i>	
20	  <i>cantar + nominalizador</i> <i>'o cantador'</i> <i>'aquele/ aquilo que canta'</i>	<i>'rádio'</i>	
21	   <i>Água+ sair+sufixo derivador</i> <i>Obs.: bembarr: saída</i>	<i>'torneira'</i>	

⁶³⁰ Nomenclatura utilizada para os telefones públicos que possuem a forma de uma orelha.

		<p><i>'A saída da água'</i> <i>'o que faz emergir, sair água'</i></p>	
	22	 <p><i>terra(solo)+buraco+puxar+sufixo derivador</i> <i>'o puxador de água do buraco no solo'</i></p>	'poço artesiano'
SAÚDE	23	 <p><i>gente+ causativo+ remédio+nominalizador</i> <i>'lugar onde se dá remédio para gente'</i> <i>'o lugar de se fazer remediar gente'</i></p>	'posto de saúde'
	24	 <p><i>gente+ causativo+ +remédio+nominalizador</i> <i>'aquele que dá remédio para gente'</i> <i>'aquele que faz remediar gente'</i></p>	'médico'
	25	 <p><i>dente + arrancar, tirar+nominalizador</i> <i>'aquele que arranca dente'</i> <i>'o arrancador de dente'</i></p>	'dentista'
	26		'injeção'





















		    <i>gente+furar+nominalizador</i> <i>'aquilo que fura gente'</i> <i>'o furador de gente'</i>	
ESCOLA	27	        <i>ensinar + sufixo derivador</i> <i>'o lugar de ensinar'</i>	'escola'
	28	<i>puru-mu e-ma é</i> <i>puru+mu e-+ma é</i> <i>gente+ ensinar + sufixo derivador</i> <i>'o ensinador de gente'</i>	'professor'
	29	        <i>arranbar + sufixo derivador</i> <i>'o que arranba'</i>	'caneta'
	30	        <i>apagar espalhando+ nominalizador</i> <i>'o que apaga espalhando, fazendo movimento'</i>	'borracha'

Quadro 10: Campos semânticos: Itens lexicais criados e correspondentes em português

Observa-se, nessas criações, que o procedimento adotado foi o de justaposição de unidades lexicais pré-existentes na língua meta [Guajajára] e que a busca de tais unidades constituiu ato de associação por proximidade [equivalência semântica]. Esse procedimento tanto pode ser verificado nos neologismos criados pelo processo da composição, quanto no da derivação como nos exemplos do Quadro 11:

NEOLOGISMO POR COMPOSIÇÃO		
01	<i>kam riru</i>	'sutiã'
	<i>kam + riru</i>	
	<i>seio + cesto, saco</i>	
	<i>'o cesto do seio'</i>	
02	<i>tehaitá</i>	'óculos'
	<i>tehá + ita</i>	
	<i>olho + pedra</i>	
	<i>'o olho de pedra'</i>	

Quadro 11: Neologismos criados por derivação

Os itens criados em Guajajára para denominar 'sutiã' e 'óculos' buscam proximidade a partir da função e aspecto do elemento cultural. A tradução de 'sutiã' recorre aos elementos lexicais:     'cesto/saco' e    'seio'; A palavra     permite inferir que a interpretação do elemento cultural feita pelo tradutor pertence ao vestuário e cuja função é 'conter, carregar, guardar' e cujo aspecto é similar ao de um 'saco' ou 'cesto' para um conteúdo específico e tal especificidade extrapola os limites do significado do vocábulo 'saco/cesto' de modo que esta requer outro item da língua:    'seio'. Assim, o novo IL criado revela a iconicidade operando na escolha da criação – já que a tradução literal de       é a de 'cesto/saco do seio' – o que, para o tradutor, seria arbitrário.

No caso de 'óculos' a busca por proximidade dá-se mais pelo aspecto do item cultural. Na ausência de um equivalente em Guajajára busca-se uma aproximação pelo material do qual os óculos são feitos – o elemento *itá* 'pedra' cuja função liga-se ao elemento do corpo *tehá* 'olho'.

As segundas e terceiras linhas da coluna de criação lexical apresentam o isolamento dos elementos de sentido – os morfemas derivadores nas línguas meta [Guajajára] e fonte [português] e as palavras. Esta distinção existente entre palavras e morfemas, particularmente útil na tradução, acentua-se quando se está lidando com neologismos, como este caso evidencia.

A criação dos novos IL perpassa, portanto, por um processo tradutório peculiar e caracteriza com evidência a procura por equivalentes representativos de elementos da realidade da aldeia – referentes reconhecíveis naquela cultura. Por inexistirem tais equivalentes o processo caracteriza-se por uma dinâmica de tradução-criação.

A criação de um IL para o elemento cultural ‘poste’ em Guajajára pauta-se novamente na aparência do objeto cultural e na tradução do novo nome - *tataini?ɨw* – que designa algo como “pé de fogo’ ou ‘árvore de fogo’ – uma construção pautada na semelhança e, portanto, metafórica, icônica. Na impossibilidade de traduzir diretamente de uma língua a outra, o movimento do tradutor-criador é oblíquo e duplo: criar traduzindo e traduzir criando, como exemplificado no Quadro 12.

TRADUÇÃO - CRIAÇÃO	
	<i>tataini?ɨw</i>
	<i>ta(ta)+ ini+ ?ɨw</i>
	<i>fogo + lume, facho, + árvore de</i>
	<i>‘uma árvore de fogo (sentado)’</i>
	<i>‘um pé de fogo(sentado)’</i>
	‘poste’

Quadro 12: Exemplo de tradução-criação

A tradução-criação dá-se em linha com a percepção de Rodrigues (1999) por não existir intercâmbio com perfeito equilíbrio entre as duas línguas em questão, exigindo uma reflexão sobre a questão da diferença e da semelhança.

É indiscutível a relevância do contexto – ambiência da aldeia Guajajára onde o fenômeno linguístico foi observado com todas as suas especificidades – deixando visível a rede de interligação das coisas que são significativas aos atores envolvidos (Robinson, 2002).

O exemplo do Quadro 13 revela a importância da percepção dos falantes no contexto da aldeia do que seja o traço caracterizador da profissão de dentista: aquele que ‘arranca dente’, provavelmente pautada na experiência mais remota da atuação desse profissional. Assim, na escolha dos elementos que compõem a nova palavra criada, estão indicadas a

percepção e a concepção o tradutor tem do mundo e dos objetos que o constituem.

TRADUÇÃO POR CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL	
<i>təj iʔokar</i>	‘dentista’
<i>təj+ iʔok+ar</i>	
<i>dente+arrancar+ sufixo derivador</i>	
<i>‘o arrancador de dente’</i>	

Quadro 13: tradução-criação pela caracterização do fazer profissional

Percebe-se na criação em Guajajára para ‘motocicleta/moto’, que o tradutor recorre ao elemento cultural mais próximo da palavra que nomeia esse objeto. Lança mão da palavra *k mi* adaptada do português ‘caminhão’, cujo referente carrega algumas similaridades com ‘motocicleta’. Embora saiba que ‘motocicleta’ não corresponde a ‘caminhão’, o tradutor escolhe esse nome, porque sua competência na língua lhe permite usar o ‘sufixo’ *■ ? ■* cujo significado é ‘similar’, ‘parecido’, ‘falso’, ‘não original’, resultando, assim, na construção derivada *k mi rana*, significando ‘similar a caminhão, ou ‘falso caminhão’.

TRADUÇÃO POR APROXIMAÇÃO	
<i>kəmiərana</i>	‘moto’
<i>kəmiə + rana</i>	
<i>caminhão + sufixo que significa semelhante, falso (Às vezes é pejorativo) (Boudin, p. 225)</i>	
<i>‘o falso caminhão’</i>	

Quadro 14: Tradução pela correspondência do elemento cultural mais próximo

É analogamente evidente no processo de tradução-criação, a presença da sequência *intuição – experiência*, a primeira, na compreensão dos significados na língua/cultura fonte e, a segunda, na prática do trânsito entre línguas, decorrente da competência bilíngue já instalada.

Subjacente à prática da criação lexical, percebe-se a atitude de preservação identitária e cultural característica da comunidade Guajajára, a qual contrapõe-se nos níveis ideológico e prático à situação de perdas culturais das tradições de seus ancestrais, decorrentes do processo de

hibridização ao longo do extenso período de contato, relações e fricções interétnicas (Oliveira Filho, 1980).

Ao mesmo tempo em que na tradução-criação evidencia-se a “hospitalidade” derridiana, na abertura da “casa” dos Guajajára, “cedendo lugar” ao Outro, deixando-o chegar e ter um lugar “sem exigir dele sequer reciprocidade” (Derrida; Dufourmantelle, 2003, p.23 -25), ficam claros os “jogos de significantes” no “trabalho sobre a letra” (Berman, 2002, p. 21), observáveis no esforço da tradução a partir dos significantes de outra cultura. As tendências deformadoras e etnocêntricas preconizadas por Berman, neste caso, emergem de um processo onde a não existência do “mesmo” – o equivalente – evoca a criação que, simultaneamente, acolhe o Outro e produz uma tradução-criação de natureza “apropriadora” que investe, em contrapartida, empenho no seu apagamento – o desvanecimento do estrangeiro.

Embora as reflexões de Berman e Derrida emerjam do fértil cenário do texto literário, são princípios perceptíveis e que reverberam por outras ambiências teóricas, e que nos mobilizam para as constatações *suigeneris* decorrentes da originalidade do contexto em questão.

3.1.3. A criação lexical como atitude de resistência linguística e cultural

A criação lexical adotada pelo povo Guajajára da aldeia Angico Torto tem especificidades que requerem alusão a aspectos fundamentais e que podem ser subsumidos no que segue: a. o propósito com que a criação lexical é realizada?; b. a finalidade prática dessa criação lexical ; c. quem é o tradutor-criador?; d. para quem a tradução-criação é feita?

A criação lexical Guajajára tem o claro propósito de se constituir como uma espécie de freio à entrada de palavras do português em seu léxico. Revela uma atitude deliberada, consciente, assumida e refletida. Certamente o propósito não é apenas diminuir o avanço do português sobre a língua indígena, mas alcançar o fim prático, entre a comunidade Guajajára – o uso da língua indígena o máximo possível. Buscam criar novas palavras para que estas estejam disponíveis e refreiem o uso do português pela falta de palavras indígenas para nomear objetos ou expressar conceitos.

Reflete-se também sobre quem realiza a tradução-criação. Entre os Guajajára, esta não é a decisão de uma única pessoa. A liderança indígena associada a mais um grupo de pessoas assume e compartilha esse processo com os demais. Trata-se da ação de indivíduos bilíngues, falantes do português e do Guajajára.

O público alvo da criação lexical é a comunidade Guajajára e quem mais se interessar em conhecer a língua. A criação é para si próprios – um fazer “de si para si”.

Ressalta-se, em relação ao ato da criação lexical, que o(s) tradutor(es), por ser(em) bilíngues, têm dois elementos diante de si: o elemento cultural e o seu nome na língua fonte. Assim, a criação lexical é, ao mesmo tempo, denominação e tradução.

A preocupação com o futuro da língua revelada de modo prático pelos indígenas Guajajára da aldeia Angico Torto, via criação lexical, sinaliza sua resistência frente às forças de dominação representadas pela língua portuguesa. Mesmo bilíngues, em sua maioria, optam por disponibilizar um repertório criado para nominar elementos da CNI que passaram a fazer parte da vida cotidiana, impondo resistência linguística e cultural e persistência em suas crenças, ainda que sob contexto fortemente desfavorável.

Vislumbramos ainda que, mesmo tendo pouca repercussão para a manutenção da língua, a resistência Guajajára, por si só, tem o importante papel de educar as gerações futuras a assumirem atitudes frente a questões que lhes digam respeito

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O povo indígena Guajajára, como os demais indígenas brasileiros, ainda enfrentam muitos desafios para se manter como povos indígenas vivenciando sua cultura e língua dentro de uma dinâmica natural de mudanças. A história do antigo povo Tenetehára, ancestral dos atuais povos indígenas Tembé e Gauajajára é uma história de luta e de resistência frente às vicissitudes enfrentadas em seu percurso. Desde os confrontos empreendidos pela posse da terra até os demais enfrentamentos que ainda perduram nos tempos atuais, o povo tem adotado diversas

estratégias de resistência, incluindo fuga das frentes colonialistas para lugares de difícil acesso, silenciamento, embates frontais, acordos etc. Foram estratégias reveladoras do desejo de sobrevivência.

Tal desejo de sobrevivência também pode ser observado no modo de recepção que os indígenas Guajajara da aldeia Angico Torto, têm em relação ao aparato linguístico e cultural com que entraram em contato desde há muito. No aspecto linguístico, tomam a decisão de criar palavras que possam nomear, na própria língua, elementos oriundos da CNI.

Comparando a magnitude do desafio que é tentar manter uma língua viva com as dificuldades do entorno, a atitude dos Guajajara em proceder à criação lexical parece ser ínfima em relação ao problema maior. Todavia, se o desafio tem tal magnitude e, ainda assim os Guajajara continuam lançando mão de mecanismos estratégicos como a criação lexical, aparentemente tão inexpressiva, deduzimos que a história desse povo continua, não acabou e que, desde a colonização, estão lutando e resistindo, a seu modo, adotando formas diversas para se manter. Pensamos, portanto, que eles agem com sabedoria e consciência, e no tocante a isso, a história mostra que este povo têm mais vivências e mais experiências a nos ensinar do que possamos supor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (2000). Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto.
- ALVES, I.M. (1996). O conceito de neologia: da descrição lexical à planificação linguística. *Alfa*, São Paulo: v 40: p. 11-16.
- _____. (2007). Neologia e níveis de análise linguística. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. III. Campo Grandet: Humanitas, pp. 77-91.
- AUBERT, F. H. (1993). *As (in)Fidelidades da Tradução: Servidões e autonomia do tradutor*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

- BASSNETT, S. (1991). *Translation Studies: Revised Edition*. London and New York: Routledge.
- BENDOR-SAMUEL, D. (1972). Hierarchical structures in Guajajara. *Summer Institute of Linguistics Publications in Linguistics and Related Fields*, 37. Norman: Summer Institute of Linguistics. xiv, 214 p.
- BIDERMAN, M. T. C. (1987) (Teoria Linguística. Linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro, Livros Técnico e científico.
- _____. (2001). *As Ciências do Léxico*. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pires de & ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *AS CIÊNCIAS DO LÉXICO: lexicologia, lexicografia, terminologia – 2 ed.* – Campo Grande, MS: ed. FMS, p. 13 – 22.
- BERMAN, A. (2013). *A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo*. 2ª ed. Trad. Marie-Hélène Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerrini. Florianópolis: PGET/UFSC, 200 p.
- BOUDIN, M. H. (1978). *Dicionário de Tupi-Moderno (dialeto Tembê - Ténêthár do alto rio Gurupí)*. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 2 v.
- CABRÉ, M. T. (1993). *La Terminología*. Barcelona, Editorial Empurries S.A.
- CATFORD, J.C. (1965/2000). *Translation Shifts* [First published in 1965]. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 141–147). London: Routledge.
- CHESTERMAN, A. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 87-116.
- DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade. Trad. de Antonio Romane. *Rev. téc. Paulo Ottoni*. São Paulo: Escuta, 2003.
- EHRENREICH, P. M. (1895). *Zur Sprachenkunde Brasiliens: IV. Vocabulare der Guajajara und Anambê (Para)*. *Zeitschrift für Ethnologie*, 27.163-168.

- FERRAZ, A. L. (2006). Inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. (organizadora). O léxico em estudo. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG.
- FRANCHETTO, B. (2005). Línguas em perigo e línguas como patrimônio imaterial: duas ideias em discussão. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, n. 32, p. 182-205.
- GOMES, M. P. (2000). O índio na história: o povo Tenetehára em busca da liberdade. Petrópolis: Vozes, p. 632.
- HARRISON, C. H. (1986). Verb Proeminence, Verb Initialness, Ergativity and Typological Disharmony in Guajajára. In: Handbook of Amazonian Languages – volume I. Desmond Derbyshire C. Pullum, Geoffrey K. ed. Berlin; New York; Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- HATIM, B.; MUNDAY, J. (2004). Translation: and advanced resource book. Routledge.
- ISA-INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Quadro Geral dos povos do Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em 20/11/2020.
- MACHADO, A. (2016) Kuadpayzu, Tyzytaba'u na'ik Marynau: aspectos de uma história social da língua Wapichana em Roraima (1932-1995). 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- NEWMARK, P. (1981). Approaches to translation. Oxford, Pergamon, 200 p.
- NIDA, E. (1990) "Equivalência formal vs equivalência dinâmica: O modelo de Nida". In BARBOSA, H. G. – Procedimentos teóricos da tradução. Campinas Pontes, 1990.
- OLIVEIRA FILHO, J. P. Notas metodológicas sobre o estudo histórico de populações tribais e do fenômeno do contato interétnico. In: REUNIÃO DA ABA, 12., Rio de Janeiro. Comunicação... Rio de Janeiro, 1980. 9 p.
- ROBINSON, D. (2002). Construindo o Tradutor. (trad. de Jussara Simões). Bauru, SP: EDUSC.

- RODRIGUES, A. D. (1985). Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní, *Revista de Antropologia*, p.27/28:33-53. São Paulo.
- _____. (1986). *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola.
- RODRIGUES, C.C. (1999). *Tradução e Diferença*. São Paulo: UNESP.
- SILVA, T. F. (2010). *História da língua tenetehára: Contribuição aos estudos histórico- comparativos sobre a diversificação da família lingüística Tupí-Guaraní do tronco Tupí*. Tese de doutorado. UnB.
- VÁZQUEZ-AYORA, G. (1977). *Introducción a la traducologia: curso básico de traducción*. Washington Georgetown University. 471 p.
- VINAY, J.-P.; DARBELNET, J. (1958/1995). *A Methodology for Translation*. [An excerpt from *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*, trans. and eds. J. C. Sager & M.-J. Hamel, Amsterdam: John Benjamins.
- WAGLEY, C., GALVÃO, E. (1995). *Os índios Tenetehára: uma cultura em transição*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.
- ZANNONI, C. (1999). *Conflito e coesão: O dinamismo Tenetehára*. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, (Coleção Antropologia; v 2).

EL ARTE COMO POSTRADUCCIÓN DE LA PANDEMIA POR LA COVID-19: EL CASO DE THE COVID ART MUSEUM

MARÍA CANTARERO MUÑOZ
Universidad de Salamanca, España
*GIR Tradic*⁶³¹

RESUMEN

En plena pandemia de imágenes, los estudios visuales y los debates sobre la cultura visual son imprescindibles para indagar en la práctica de la imagen y su circulación en el entorno digital. En este contexto, la traducción como concepto viajero (Bal, 2002, 2009) no solo resulta útil para describir los procesos comunicativos diarios, sino que, además, es esencial para detallar procesos de migración o (in)estabilidad de significados.

El lenguaje, asunto central de esta disciplina a lo largo de su historia, ha devenido los lenguajes en la era de la hiperconexión. El plural señala la posibilidad de transmitir o manipular significados a través de otros modos distintos a la palabra. En consecuencia, el significado de texto, como tantos autores vienen defendiendo y revisando desde hace años, se amplía y la traducción se convierte en una metáfora apropiada para definir las prácticas artísticas transnacionales actuales.

Nuestra propuesta se centra en diversas formas de traducción que se inscriben entre lo virtual y lo real. Para ello, desdibujamos los límites (auto)impuestos a la disciplina y nos centramos en dos corrientes traductológicas actuales que van en esta dirección: el llamado giro hacia afuera (Bassnett, 2017; Bassnett y Johnston, 2019) y los estudios de post-traducción (Gentzler, 2017).

Las obras de arte como práctica de traducción ya han sido analizadas desde diferentes perspectivas (Klein, 2019; Di Paola, 2018, 2017, 2007; Ortega Arjonilla y Martínez López, 2006), y el museo se ha analizado como zona de traducción (Cronin y Simon 2014) en diversas ocasiones (véase Neather, 2021).

⁶³¹ Este capítulo parte del Proyecto: VIOSIMTRAD (“Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global”), FFI2015-66516-P MINECO/FEDER. La autora es beneficiaria de una ayuda para la Formación de Profesorado Universitario, que financia un contrato predoctoral, concedida por la Universidad de Salamanca y cofinanciada por el Banco Santander.

Con el objetivo de ilustrar estas corrientes y arrojar luz sobre los procesos de traducción a los que nos referimos, abordaremos como postraducciones las obras expuestas en la cuenta de Instagram The Covid Art Museum. Al igual que sucede con otras páginas en internet, el espacio construido mediante esta red social es fluido y diluye el concepto de fronteras en dos sentidos: el físico (creando el espacio del museo a medida que los usuarios aportan su visión de la pandemia y siendo accesible para cualquier persona con conexión) y el lingüístico (dando lugar a una polifonía de voces y ofreciendo una pluralidad de lenguajes más allá del verbal).

PALABRAS CLAVE

Arte digital, Cultura visual, Postraducción, Traducción visual.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Puede que el año 2020 se rememore como el año de la pandemia; lingüistas y academias coinciden en que voces como “cuarentena” o “pandemia” pueden considerarse palabras del año. Sin embargo, el paso al 2021 nos recuerda que, al igual que las fronteras, los calendarios son un constructo que dividen lo que en realidad es una continuación, en este caso, del tiempo. Los acontecimientos que han sobrevenido a la humanidad a lo largo de los siglos se han traducido constantemente en diversas narrativas que los rememoran y revisitan. Puesto que todavía estamos inmersos en la realidad de la pandemia, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de cómo el arte está postraduciendo la Covid-19 en el espacio digital.

Como explica Neather (2021, p. 306), “[m]useums are important sites of cultural representation in which translation plays a crucial part”. Así, a lo largo de este trabajo revisaremos: primero, las representaciones artísticas como traducciones de la realidad; después, desarrollaremos los estudios de postraducción y el giro hacia afuera de la disciplina para, a continuación, explorar las representaciones museísticas digitales desde una perspectiva traductológica diferente a otras más asentadas en el discurso académico (museos como traducciones y traducción dentro del museo). Finalmente, utilizaremos The Covid Art Museum para analizar como postraducciones multimodales las obras expuestas en este museo digital.

1. HACIA UNA AMPLIACIÓN DEL CONCEPTO DE TEXTO: TRADUCIR (CON) LA MIRADA

Todo se construye a través del lenguaje y la realidad, tal y como la definimos, no existe fuera de las interpretaciones que, mediante el lenguaje, hacemos de ella. En consecuencia, podemos deducir que lo que existe no es lo real, sino traducciones de lo real mediante diferentes textos. Estos no se construyen únicamente con palabras, sino que pueden ser representaciones que emplean un amplio abanico de recursos semióticos (Dovchin y Pennycook, 2017). Estas ideas, ya presentes en las teorías de Foucault (1966) o en los planteamientos de la producción/recepción de signos de Barthes (1977) o Baudrillard (1977), siguen siendo esenciales para abordar la actualidad, cada vez más re-presentada y re-escrita desde el medio digital. De ahí parten otras teorías posteriores en las que se pone de manifiesto que no hay una separación entre “‘reality’ and symbolic representation” (Castells 2010, p. 403). Como se ha señalado en numerosas ocasiones desde los estudios de traducción y, especialmente, a partir del giro cultural de la disciplina (Bassnett y Lefevere, 1990), traducir es reescribir. Al mismo tiempo, como explica Vidal Claramonte, “el lenguaje determina nuestra visión de la realidad, porque vemos y creamos el mundo a través del lenguaje” (1998, p. 18). Aunque es notable la distancia temporal con estas ideas y teorías, el panorama digital actual y la constante hibridación y multimodalidad de los textos hacen urgente una revisión constante del concepto central de la disciplina.

Hace ya años que el arte ha ido a la cabeza en este sentido; ha experimentado con diversos lenguajes, desde la música hasta la escultura, para alterar ese orden simbólico y poner en jaque conceptos que parecían certeros e inamovibles, como el de autor, copia, original o frontera. Para ello, ha difuminado los límites entre disciplinas, ha transgredido barreras entre áreas lejanas y ha puesto de manifiesto que, para dar cuenta de lo caleidoscópico de la realidad es necesario, precisamente, una transdisciplinariedad que nos saque de nuestra zona de confort.

Hoy en día, urge poner en práctica esa transversalidad por diversos motivos. Primero, la comunicación actual conjuga imágenes, sonidos,

palabras (en *stories* con música, tuits con imágenes o, simplemente, a través de iconos, gifs, *stickers* y memes). En consecuencia, y como argumentan Wilson y Maher (2012, p. 1), las experiencias culturales de la globalización contribuyen “to increased critical interest in intercultural notions of language and in new forms of textuality”. Por otro lado, a muchos de estos mensajes aparentemente simples y que circulan a escala global subyacen narrativas en las que intervienen culturas, ideologías y, consecuentemente, poderes. Asimismo, la globalización y el cosmopolitismo, y sus experiencias locales, han contribuido a la proliferación de sistemas semióticos híbridos que pueden, pero no tienen por qué ser verbales. Desde el giro cultural previamente mencionado, se sucedieron otros, como el sociológico (Wolf y Fukari, 2007) o el traslativo (Bachmann-Medick, 2009) que subrayaron la importancia de la traducción cultural en las sociedades cosmopolitas. Este último, además, guarda estrecha relación con lo que Mieke Bal denominó conceptos viajeros en las disciplinas (2002) para demostrar que estas no son compartimentos estancos y claramente separados, sino que, al contrario, existen espacios de negociación entre ellas.

Al mismo tiempo, y frente al logocentrismo que tradicionalmente había imperado en los estudios de traducción, en el ámbito de los estudios visuales y culturales se empieza a expandir el concepto de texto para incorporar otros sistemas de signos diferente a la palabra, como las imágenes. De hecho, en la actualidad, de entre todos los lenguajes posibles para comunicar, informar o narrar, son las imágenes, el llamado “idioma compartido” (Monge, 2019), las que parecen primar en la época de las pantallas. A través de ellas, recibimos y compartimos información en un incesante intercambio de mensajes, en un ir y venir de códigos que pone de manifiesto que las fronteras en general, y las de los lenguajes en particular, tienden a ser más permeables que como se había concebido tradicionalmente (Gentzler, 2015, p. 1). Por eso, la tarea del traductor va más allá de los espacios monolingües y monomodales.

Como ya hemos mencionado, el arte ha sido pionero en introducir conceptos de otras disciplinas, entre ellos, la traducción. No solo el arte, sino otras áreas epistemológicas han utilizado este concepto. Sin embargo, como plantea Zwischenberger (2019, 2017), el uso de un sentido

más amplio de la traducción en diversas disciplinas no se ha visto reflejado en los estudios de traducción de forma notable. Este planteamiento está muy en línea con la idea de Bassnett (2017b, p. 150) de la traducción como un proceso en el que todos nos vemos inevitablemente inmiscuidos, ya sea de forma intralingüística o intersemiótica. Así, la traducción deja de verse como un proceso secundario para revelarse como inherente a cada proceso comunicativo diario (Gentzler, 2017, p. 8). Habida cuenta de que los procesos comunicativos actuales son, en su mayoría, multimodales (con una gran presencia del visual sobre otros modos), puede que el primer paso para entender la traducción en el sentido que defiende Gentzler (*id.*; véase también Gentzler, 2015) sea traducir desde la mirada.

Hace décadas que Berger expuso que no solo miramos una cosa, sino la relación entre las cosas que vemos y nosotros mismos (Berger 1972: 14). En este sentido, los avances sociales y culturales, las nuevas corrientes filosóficas e inventos como la cámara, van cuestionando las representaciones. En el plano artístico, del mismo modo, la primacía de la perspectiva única comienza a ser replanteada por las vanguardias. Así, se empezaron a poner en jaque conceptos como los de representación, origen, autenticidad, etc. Las copias y reproducciones dejan también de tener un estatus secundario, pues, además de hacer sus propias referencias al original, se convierten en punto de referencia y, en consecuencia, en nuevos originales (*id.*).

Asimismo, tanto el giro pictórico de Mitchell (1994) como el giro icónico de Boehm (1994) vinieron a poner de manifiesto la importancia de las imágenes y la necesidad de estudiarlas en función de su contexto, algo que Barthes (1980) había apuntado años antes al señalar que todo se transforma imagen. Para estos autores, las sociedades más actuales se rinden ante simulaciones visuales que producen sentido.

Como consecuencia de un giro hacia las imágenes y lo visual desde diferentes ramas epistemológicas, en 2002 se inauguró la publicación *Journal of Visual Culture* con la intención de establecer un diálogo transdisciplinar sobre la cultura visual. Cinco años más tarde, el término traducción interviene visiblemente en el número 6 de la revista. A lo

largo de sus páginas autores como Bal, Morra o Apter participan en este diálogo entre traducción y medios visuales. Este número es de especial trascendencia en los estudios de traducción que, poco a poco, virarán hacia nuevos derroteros multimodales. La comunicación a través de pantallas ha incrementado el uso de elementos visuales para comunicarnos, por eso urge desafiar el modelo logocéntrico basado en la lectura, y poner el énfasis en la mirada, en palabras de Apter (2007), convertir “the reading” en “the looking”. Artista y traductor ponen la mirada y hacen mirar a través de determinados signos.

Este no es el único alegato en esta dirección, por ello, parece que desde hace años asistimos a un giro multimodal de la disciplina (más allá de los estudios de traducción audiovisual); autores como Dicerto (2018), Bennett (2019) o Boria, Carreres, Noriega-Sánchez y Tomalin (2020), entre otros, abogan por una ampliación del concepto de texto, en línea con el expuesto por Gottlieb: “any combination of sensory signs carrying communicative intention” (2005, p. 35). Así, en el caso de las representaciones museísticas, como explica Sturge (2007, p. 164), estas son multimodales y, en consecuencia, espolean el debate académico para expandir la visión de la traducción hacia formas diferentes de representar al otro. Por ello, al navegar por The Covid Art Museum y describir sus obras, trataremos estas como textos, independientemente de su naturaleza puramente visual, audiovisual o verbal.

2. LA OBRA DE ARTE: POSTRADUCCIÓN Y MULTIMODALIDAD

Las obras de arte como práctica de traducción ya han sido analizadas desde diferentes perspectivas por autores como Ortega Arjonilla y Martínez López (2006), Di Paola (2018), Klein (2019) o Vidal Claramonte (2019). De igual manera, el arte como medio para reflexionar sobre la traducción y el significado también ha sido explorado, un claro ejemplo son los proyectos de Antoni Muntadas titulados *On Translation* (1995-) a través de las que el autor reflexiona sobre diferentes procesos comunicativos en el entorno transnacional y multimedia.

Sin duda, al situarnos delante de un cuadro, por ejemplo, reconstruimos el mensaje que, mediante colores, formas y perspectivas su autor/traductor trató de transmitir. No obstante, es necesario cuestionarse si verdaderamente podemos acceder al significado, si es que lo tiene, y si este es estable. Al traducir, al completar una obra, tratamos de descifrar lo que representa y, en este acto, también intervienen otros elementos, como el contexto (el de la obra, el actual y el nuestro), el conocimiento (de la obra, del mecenaz, del arte mismo), etc. (véase Bal, 2020). De este modo, podemos decir que cada receptor reescribe la obra de arte al contemplarla y, en consecuencia, hemos de desechar la idea de que hay una traducción fija, única y estable, del mismo modo que no existe una realidad unívoca, sino interpretaciones de esta. Así pues, vemos como traducción y arte no solo están relacionadas, sino que se complementan. Por ello, desde las corrientes de traducción que hemos mencionado previamente hasta el giro hacia afuera y los estudios de postraducción, cada vez el traductor debe buscar más lo obtuso (utilizando la terminología de Barthes, 1982) que el sentido obvio.

Habida cuenta de que la realidad se traduce de diversas formas y, entre estas, destaca el uso de la imagen para representarla, el traductor actual debe mirar para traducir y traducir para devolverle al otro el derecho a mirar (Vidal Claramonte 2019, p. 223), pues lo que se dice no se transmite exclusivamente a través de la palabra, como ya hemos dicho. Por eso Gentzler, siguiendo a Arduini y Nergaard (2011), explica que el objetivo de la nueva generación de traductores no es tanto alcanzar la precisión lingüística como facilitar la comunicación, abrir las vías para avanzar y reflexionar sobre los encuentros en los que esta interviene (Gentzler 2017, p. 5). Para ello, propone los estudios de postraducción, en los que la teoría y la práctica de la disciplina pongan la mirada no en textos originales y secundarios, sino en cada referencia cultural y cada eco que se produce en las diversas reescrituras desde las cuales estudiar interacciones, no solo entre repetición y original, sino también entre el pasado y el presente, entre las diversas narrativas y su manipulación, es decir, en esa zona en la que interviene la traducción como interpretación.

En este sentido, la teoría de la postraducción se complementa a la perfección con el llamado giro hacia afuera que plantea Susan Bassnett (2014). Con él, se pretende derribar barreras autoimpuestas a la traducción para alcanzar otras disciplinas, a la vez que se abre a ideas de asuntos translativos en los que se han centrado investigadores que, en primera instancia, no están relacionados con la traducción en el sentido tradicional del término. Este giro permitiría, para Bassnett (2017, p. ix-x), un fructuoso intercambio de metodologías e ideas de otras disciplinas.

Con estos teóricos y otros (Johnston, 2017; Inghilleri, 2017), la nueva definición de la traducción pasa por hacer de la misma una definición móvil en la que los lenguajes construyen realidades y en la que el original supone una reescritura en sí mismo. Así, para Gentzler, los estudios de postraducción se encargan de observar la compleja circulación de los textos, no solo desde el origen al meta, sino también el resto de movimientos y flujos que intervienen en la comunicación, incluso si esta se hace a través de múltiples lenguas, o entre palabras e imágenes, culturas o géneros (Gentzler, 2017, p. 112-113). En el contexto de los museos, esto es lo que también se propuso Sturge, sobre todo, al defender la estrecha relación entre la etnografía y la traducción en tanto no existe un original con el que comparar el texto meta (2007, p. 129) y la traducción interviene irremediablemente como una mediación entre culturas; las representaciones culturales en los textos etnográficos y en los espacios museísticos son simultáneamente y por derecho propio independientes y traducciones.

Partiendo de estas teorías, las imágenes expuestas en un museo digital en continua construcción en tanto espacio y exposición devendrían traducciones de traducciones en las que los símbolos forman parte de la narrativa a la vez que la construyen. Al mismo tiempo, y puesto que en el caso escogido las obras no son limitadas ni pertenecen a uno o varios autores concretos, sino que se añaden a medida que pasa el tiempo, podemos ver cómo los mismos elementos se utilizan de diferentes formas para dar consistencia a la narrativa. La pandemia no tiene a corto plazo una fecha de fin, así, se deduce que las obras expuestas son interpretables en la actualidad con múltiples sentidos que son constantemente actualizados y, todavía así, constituyen traducciones de la misma pandemia,

vista desde diferentes partes del globo y, en consecuencia, reinterpretada glocalmente a través de estas representaciones. Paradójicamente, el hecho de que la narrativa visual en torno a la pandemia se esté construyendo a la vez que se padece no significa que las formas de representarla se estén forjando de manera estable. Probablemente, en el futuro se reinterpretarán tanto los acontecimientos como sus representaciones y se originarán nuevas reescrituras, postraduccion, de lo real.

3. EL MUSEO COMO TRADUCCIÓN, EL MUSEO TRADUCCIDO

De lo anteriormente expuesto se deduce que la traducción en el museo puede analizarse desde un prisma diferente al del “museo como traducción” y a la traducción dentro del museo. No obstante, primero veremos someramente cómo se han tratado ambos desde la disciplina.

Neather (2021, p. 316) explica que

The concept of museums as translation zones may be understood in different ways. Translation may refer in a broad sense to the translation of cultures within the exhibition space, whether or not that involves interlingual transfer, while at a more specific level it involves the interlingual translation of materials to create a bi/multilingual exhibition space.

Los museos son espacios en los que la naturaleza dialógica y dinámica de todo contacto intercultural se pone de manifiesto en distintos niveles. Ayudan a replantearnos concepciones del otro y a hacer que nos encontremos con él, incluso frente a él, o que nos veamos rodeados por lo desconocido.

Al igual que sucede con las obras de arte, los museos son inevitablemente espacios multisemióticos en el que intervienen diferentes recursos para producir narrativas o significados. Con esto, no nos referimos a las obras como textos, sino al propio espacio del museo. En este sentido, es interesante la división en “registros” que hace Whitehead (2012). Para este autor, hay tres tipos de registro: el verbal, el ambiental y el de la experiencia. Así, en el primero se incluyen los textos escritos, explicaciones orales, y cualquier elemento verbal. El segundo abarca los recursos no

verbales, desde la iluminación hasta la disposición espacial de las obras y el color de las paredes. Estos dos registros están influidos y controlados por los comisarios encargados de la exposición o la sala en concreto. Finalmente, el tercer registro depende de la experiencia del visitante del museo (desde el tiempo que puede pasar en él hasta los servicios que ofrecen las instalaciones) y, para Whitehead, es el más importante en la construcción de significado.

Como vemos, el contenido verbal de los museos, desde los paneles de información, pasando por los catálogos, hasta los títulos de las obras es relevante y significa, tanto de manera independiente como en su conjunto, pues ayuda a construir, junto al resto de elementos, la narrativa del museo o el tema que guía una exposición en concreto. Los textos que acompañan a los objetos e imágenes del museo, además, son traducciones cuidadosamente elaboradas que ofrecen al visitante información. Como explica Sturge, “[c]urators make some objects ‘speak’ through arrangements, juxtapositions and definitions while relegating others to the silent basement, but they also provide verbal interpretation which guide the visitors’ interpretation” (2007, p. 158).

El significado de la exposición es dinámico y en continua construcción es, consecuentemente, volátil, mutable, inestable. Como indica Neather (2021, p. 313), en cualquier museo los objetos tienen diferentes estatus ontológicos para cada visitante o cada grupo de visitantes. Estos dependerán de la experiencia de cada uno de ellos, pero también de la memoria, personal y colectiva, por la que se vean influidos (*id.*). De estas ideas podemos deducir que en función del lugar de procedencia, la incidencia de la pandemia en ese lugar y en el ámbito privado del receptor, la experiencia del museo que analizamos puede variar. En consecuencia, este espacio no solo ofrece múltiples representaciones, sino que cada una de las interpretaciones del receptor se convierten en nuevas traducciones.

A continuación, aplicaremos las ideas anteriormente expuestas al espacio de representación escogido: The Covid Art Museum. Este presenta diferencias con otros espacios virtuales museísticos, como el caso de las colecciones online del British Museum o las visitas virtuales del Louvre, que cuentan con sus propias páginas web como un producto terminado

en lugar de estar incluidas en una red social virtual, Instagram, en continua construcción. No obstante, podemos aplicar las mencionadas teorías de la traducción y los museos en tanto su nombre como los propios comisarios de la página lo definen como tal.

4. THE COVID ART MUSEUM COMO ESPACIO *EN* TRADUCCIÓN

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ENFOQUE

La pandemia nos recuerda lo que Beck y Beck-Gernsheim (2008) llamaron riesgos o miedos globales (véase también Bauman, 2006), y la forma de representarla, desde distintos lugares del globo, pone de manifiesto esta realidad múltiple y fragmentada que, además, hace visible las zonas de contacto (Pratt 1991) en las que operamos; concepto del que derivó el de zona de traducción (Apter, 2006; Simon 2012, 2018). Clifford (1997) ya aplicó la noción zona de contacto a los museos en relación con la traducción y Sturge (2007, p. 164) se sirvió del mismo para cuestionar el modelo del texto origen y del texto meta y, en su lugar explica que la direccionalidad del museo es variada y confusa a través de las culturas que participan en él.

Por otro lado, algunos autores sostienen que la creatividad puede ser una “adaptive response to a changing environment” (Kapoor y Kaufman, 2020, p. 1) y, en este caso, la pandemia no ha sido una excepción, especialmente debido a los confinamientos domiciliarios en muchas partes del mundo, que han servido no solamente en cuanto a profusión creativa, sino también como tema de inspiración para traducir la realidad en obras de arte. Asimismo, el aislamiento ha contribuido a un mayor uso de las redes sociales virtuales y de herramientas digitales en general. Todas estas circunstancias han resultado en una ingente cantidad de obras artísticas publicadas en la web⁶³².

⁶³² Junto al Covid Art Museum de Instagram, encontramos otras propuestas como la página <https://www.instagram.com/artcovid/>, la exposición online ARTEINFORMADA - #arteCOVID-19 comisariada por Natalia Alonso Arduengo, o la propuesta de Catherine White

En este contexto, Irene Llorca, José Guerrero y Emma Calvo, tres creativos publicitarios, decidieron abrir una cuenta en la red social Instagram para compartir obras de lo que ya se ha denominado Arte Covid (el movimiento artístico inspirado en el virus y sus consecuencias). El resultado ha sido The Covid Art Museum, en el que se recopilan diversas miradas y puntos de vista de la misma realidad: la pandemia debido a la Covid-19. Este espacio que no tiene lugar recuerda al museo imaginario, sin paredes, de Malraux (1947), en tanto la página (y el museo) se forman a medida que se añaden imágenes de fotografías, vídeos, esculturas, pinturas o diseños digitales. En definitiva, de traducciones varias de lo real; concretamente, 736 traducciones en el momento de escribir este trabajo. Es importante destacar que muchas obras no han sido realizadas específicamente para la página del museo. En este sentido, su recontextualización entre el resto de los trabajos da lugar a una polifonía de miradas sobre la pandemia y los principales temas en los que esta se traduce visualmente.

4.2. ESPACIO Y LENGUA(S) DE THE COVID ART MUSEUM

Como hemos visto anteriormente, el espacio del museo también influye en la construcción de significado. En nuestro caso de estudio, este es puramente digital. Sin embargo, al contrario de las características previamente expuestas de Whitehead (2012), los comisarios no pueden controlar las “instalaciones” o sus servicios. La experiencia y, en consecuencia, el sentido y el significado del museo dependerá, en gran medida, del visitante. De hecho, este puede controlar elementos mencionados anteriormente, como la luz (mediante el ajuste de luminosidad de su pantalla) o el recorrido (el orden puede ser totalmente aleatorio, incluso puede acceder a la obra de un autor en concreto, fuera de esta página) que influirán en cierto grado en su experiencia del museo. Asimismo, no existen galerías virtuales, colecciones o proyectos que dividan el tema según diferentes perspectivas o estilos.

“#CoronaArtBalance” en la que se pide a los participantes la creación de esculturas con objetos domésticos.

La lengua utilizada en el museo, si bien es importante, no es objeto de análisis de este trabajo, por eso tratamos someramente este tema. Por un lado, es interesante el multilingüismo de la página. Pese a que los títulos y descripciones de las obras aparecen en inglés, muchas de ellas se forman a través de texto en otras lenguas, como el español, el portugués o el húngaro. Del mismo modo, puesto que los visitantes del museo son de diferentes partes del mundo, los comentarios a las obras pueden aparecer en distintos idiomas o, en su defecto, mediante iconos. Aunque desconocemos el criterio de selección de los comisarios para publicar en la página determinadas obras, cabe destacar que en la sección “Etiquetadas” (en las que autores han etiquetado a la cuenta The Covid Art Museum, pero no han sido publicadas por esta) aparecen idiomas como el francés, el alemán, el coreano o el italiano, entre otros.

Por otro lado, aunque como hemos mencionado no hay diferentes espacios en la página que organicen las obras por temas o estilos, las etiquetas descriptivas de los museos físicos se ven reflejadas en las etiquetas virtuales o hashtags (#). En el caso que nos ocupa, observamos que las imágenes sí son catalogadas mediante diferentes agrupaciones de etiquetas. Por ejemplo, se usan “#Stayhome” o “#covidisolation”, entre otras, cuando el tema principal es el aislamiento social o el confinamiento domiciliario; por su parte, “#humansareavirus” o “#humans” se utilizan en aquellas que reflejan la dispersión del virus, el contagio o al propio virus. La mayor parte de estas describen en cierta medida la representación visual o reproducen literalmente el texto que contiene la imagen, si es el caso y, en su mayoría, usan el inglés. Del mismo modo, el autor de la obra se menciona mediante el uso del “@” característico en redes sociales, de esta forma, se enlaza directamente con su cuenta de Instagram en la que, por norma general, encontramos otras producciones. Entre los autores encontramos algunos de renombre como Banksy, Dave Pollot o Katherine Lam, pero no todas pertenecen a autores conocidos. Motivados por el hecho de que las obras expuestas se han presentado en la red social, en los ejemplos que trataremos en adelante, utilizaremos el nombre de usuario (por ejemplo, @iconeo) para referirnos a la autoría. Para construir la narrativa del museo, es irrelevante el hecho de que los

autores de las obras sean monolingües o multilingües. Una vez recontextualizadas sus obras, contribuyen al tema central, la pandemia.

Aunque consideramos que las representaciones artísticas de la Covid-19 merecen atención y serán revisitadas en un futuro, las limitaciones de este trabajo impiden un análisis de cada una de las más de setecientas postraduccion. Por ello, a continuación, trataremos en líneas generales los temas tratados y la forma de hacerlo deteniéndonos en obras representativas.

4.3. ELEMENTOS RESIGNIFICADOS: DE LO COTIDIANO AL SÍMBOLO

Este museo ofrece una narrativa enfocada no solo desde varias artes (desde el diseño gráfico o el grafiti a la pintura), sino a través de elementos resignificados, como el papel higiénico, la mascarilla, la ventana o el balcón. Habida cuenta de que sus autores proceden de diferentes lugares, es interesante el enfoque glocal de algunas obras.

En el caso de las fotografías, es muy ilustradora la aclaración de Gardner respecto a qué constituye una traducción fotográfica para que se considere que muestra la identidad cultural nacional, para él “[i]t is not enough for the photograph to have been taken in China, Mexico or the Congo. Some element of these national cultures must be present and visually recognizable by the non-national eye” (Gardner, 2020, p. 68). En nuestro caso, vemos también cómo algunos elementos locales se instalan en la obra e interactúan con la narrativa global. Por ejemplo, la fotografía de @sarahaddouh en la que dos manos distantes y protegidas por unos guantes amarillos protagonizan una escena cotidiana: una de ellas sirve el té, mientras la otra lo recibe. La descripción de la foto: "This photography represents sharing while respecting social distancing due to coronavirus. It also shows how we have to be careful in every simple task we have to do like serving a glass of tea" esconde, sin embargo, el título de la obra en otro contexto, el Instagram de la autora: “Cov-eid moubarak”. No obstante, la invisibilización lingüística de este caso es imposible en el plano visual, en el que lo local (Casablanca) se representa a través de una tetera y un vaso con características visiblemente árabes.

En otra fotografía, de @constanzo_dangelo, se muestra cómo un vecino ofrece el desayuno, mediante una bandeja que le pasa desde su ventana, al vecino del balcón de enfrente. Esta escena podría haber tenido lugar en cualquier parte del globo durante el confinamiento de no ser porque una bandera que, en realidad, ocupa parte central de la obra, nos informa de que está situada en Italia. En este caso, la fotografía carece de título o descripción, pero, una vez más, si recurrimos a la información en el Instagram del autor, observamos la misma obra, esta vez con un marco en blanco en el que reza el título “Risvegli all’Italia”, “Vasto 1 Maggio 2020”. De nuevo, el recorte de la obra recontextualizada en The Covid Art Museum no ha impedido que la imagen pierda esa traducción visual gracias a un elemento local como es la bandera.

En otro estado de cosas, como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la pandemia y sus representaciones en los diferentes medios, tanto las mascarillas como el papel higiénico han adquirido un significado especial y ocupan ahora un lugar simbólico en la memoria de la pandemia. La primera aparece más de 100 veces como protagonista de las obras, generalmente en contraste con otros elementos. Por su parte, el papel higiénico es central en alrededor de 30 obras, igualmente reinterpretado. Ambos han pasado a tener un capital simbólico para representar la pandemia independientemente del lugar en el que nos encontramos. Podemos argüir que, a pesar de las diferencias en muchos aspectos de la pandemia, la narrativa global visual sobre la misma se está construyendo en torno a objetos comunes que han cambiado su significado.

Aunque, como hemos dicho, las traducciones son múltiples, destacan algunas, como la imagen del proyecto @thelegalburqa de @ersemencil. La imagen representa, según el propio subtítulo de la obra “[a] resistance piece, combining the silhouette of the illegal, with the material of the mandatory”⁶³³; el primero hace referencia al burka y el segundo a la mascarilla. De esta forma, el autor/traductor se sitúa en un espacio liminal entre la obligatoriedad y la ilegalidad para reflexionar y hacer reflexionar sobre una realidad global.

⁶³³ Disponible en <https://www.ersemencil.com/the-legal-burqa/>

4.4. POSTRADUCCIONES: RETRADUCIR LO RETRADUCIDO *AD HOC*

La repetición de los elementos mencionados, o la manipulación de obras, iconos y símbolos anteriores no cuestiona, sin embargo, la originalidad de las obras. Es en este punto en el que, precisamente, consideramos que podemos tratarlas como postraduccion, en tanto todas ellas son a su vez originales y se complementan, dando sentido y continuidad al tema del museo. La postraduccion se instala así para recordarnos que los lugares seguros y estables que constituían los términos en los que nos movíamos (como autoridad, original o meta), ya no existen como agentes estabilizadores, sino que, más bien, se reconfiguran y adquieren nuevos significados en función de los contextos y los implicados, conectados a su vez a otros contextos, otras traducciones y otras narrativas que descartan, del mismo modo, la posibilidad de una linealidad.

Algunas obras conocidas también se han postraducido para representar la pandemia. Entre ellas, destacan las versiones digitales de los autorretratos de Frida Kahlo postraducidos con el uso de la mascarilla (de @failunfailunmefailun, o de @meru.creates); técnica empleada también en diferentes versiones de *La Gioconda*. Esta última ofrece, además, varias postraduccion: la de @allad8 en la que la protagonista, rodeada de papel higiénico y visiblemente más robusta, hace la peineta y sostiene una bolsa de patatas; la de @karencantuq, en la que, menos editada que la anterior, sujeta rollos de papel higiénico; o la de @vitu_od, donde, además de mascarilla lleva pantalla y guantes, y se observa un bote de gel hidroalcohólico en el fondo, entre otras.

Estos mismos objetos para asegurar la distancia se han usado en personajes de obras cinematográficas como *La Dama y el Vagabundo* (postraducida por @steve_cutts_official), los personajes de la saga *Star Wars* (por @artofalexgross) o Son Goku, volando sobre un termómetro, de @tanaka_tatsuya. Asimismo, destacan otros montajes que se han hecho virales, como el de Julie Andrews en las montañas nevadas de *Sonrisas y lágrimas* siendo detenida por dos policías con mascarilla. No obstante, no todas las postraduccion parten de elementos del arte o la cultura popular, encontramos, por ejemplo, el interesante caso de la pintura y montaje de @jtordjman que, dentro de su proyecto de confinamiento,

ha compartido la imagen de su pintura inspirada en una foto de Joanna Mangote (@johannamangote) en la que la protagonista toma el sol desde la ventana. En el cielo de la imagen destaca un elemento que no pertenece a la pintura: una captura de Google Maps Street View, como referencia al anhelo de la protagonista. Fotografía y pintura que recuerdan, además, a las obras de Edward Hopper.

Como vemos, los elementos más característicos de la pandemia y los confinamientos, debido a su constante inclusión en debates públicos y los medios, se han convertido en símbolos de la pandemia que sirven al artista para reescribir, esto es, postraducir, sus obras o las de otros dándoles nuevos sentidos y significados.

5. CONCLUSIONES

Siguiendo a Bassnett y Johnston (2019), hemos usado la traducción con una mirada hacia afuera, en este caso al arte y la cultura visual para dar cuenta a través de la disciplina de la continua dialéctica de los ejes global/local en la representación de un tema concreto. En este sentido, ha resultado especialmente fructífera la aportación de Gentzler (2017) de incluir otros análisis que superasen el de texto origen-meta y que fuesen más allá. Como zonas de contacto, las redes sociales virtuales no solo se consolidan en tanto que espacio de encuentro de individuos, sino también, y lo que es más importante, de culturas y sociedades diferentes, inexorablemente unidas por vínculos en constante negociación de los ejes locales y globales. Los textos multimodales que surgen en este espacio pueden considerarse postraducciones; despiertan narrativas anteriores, las manipulan, las reformulan, les otorgan nuevos significados que se recontextualizan una y otra vez a medida que son compartidos. Por ello, en la aparente simplicidad del mundo de las imágenes, las pantallas y lo digital, urge cuestionarse más que nunca cómo interviene la traducción, qué se traduce e incluso qué significa traducir.

Gardner (2020: 65) explica que las traducciones visuales abren nuevas vías para comprender lo marginal. En su análisis del trabajo fotográfico de Klich introduce importantes ejemplos de cómo los proyectos fotográficos sobre la crisis pueden servir para representar aquellas voces que, a menudo, son excluidas. Nergaard (2021), por su parte, ve en los

enfoques transdisciplinarios una forma de analizar cómo representamos al otro que, en definitiva, surge de nuestra forma de *mirarlo*; estas representaciones tienen consecuencias en los discursos públicos y políticos y, en consecuencia, también moldean y configuran la mirada del resto. Consideramos que la narrativa visual de la pandemia en la cuenta The Covid Art Museum, si bien es transnacional por los diferentes motivos expuestos previamente, no contempla estas otras voces, la otra cara de la crisis por la Covid-19. Pensamos que las imágenes y obras que intervienen en estas postraducciones son estéticamente normativas en tanto homogenizan visualmente las consecuencias de la pandemia: aislamiento social, soledad, uso de mascarilla, distancia física, etc. El enfoque de las obras en este espacio resulta positivista en este sentido, lo cual puede responder la idea de lo pulido y lo bello digital a los que se refiere Han (2018). De esta forma, se excluyen realidades que pertenecen todavía al otro: hambre, falta de servicios sanitarios, difícil acceso a elementos de protección como la propia mascarilla, etc. Asimismo, la leve, pero significativa alteración de algunas obras (bien por omisión del título, bien por modificación) que hemos contemplado, solo puede esconder al espectador pasivo la obra al completo, tal y como el autor la presentó en su red social.

Puesto que en el momento de escribir seguimos inmersos en la pandemia, el verdadero interés y enfoque del que hemos partido ha sido analizar cualitativamente las representaciones de la situación actual como postraducciones en la red. Reconociendo los límites de este trabajo, consideramos también que es un punto de partida para futuras investigaciones en este sentido. En ellas, el marco de la postraducción en una mirada hacia fuera, a los estudios visuales, resulta esclarecedor en la negociación global de símbolos traducidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APTER, E. (2007). Untranslatable? The 'Reading' versus the 'Looking'. *Journal of Visual Culture*, 6(1), 149-156.
<https://doi.org/10.1177/1470412907075075>
- APTER, E. (2006). *The Translation Zone. A New Comparative Literature*. Princetown University Press.

- ARDUINI, S., y NERGAARD, S. (2011). Introduction. Translation: A New Paradigm. *translation: A Transdisciplinary Journal*, inaugural issue, 8-18.
- BAL, M. (2020). *Exhibition-ism Temporal Togetherness*. Berlin: Sternberg Press.
- BAL, M. (2009). Working with Concepts. *European Journal of English Studies*, 13(1), 13-23. <https://doi.org/10.1080/13825570802708121>
- BAL, M. (2002). *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide*. University of Toronto Press.
- BAL, M. y MORRA, J. (2007). Editorial: Acts of Translation. *Journal of Visual Culture*, 6(1), 5-11. <https://doi.org/10.1177/1470412907076198>
- BARTHES, R. (1992). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. (J. Sala-Sanahuja, trad.). Paidós (original publicado en 1980).
- BARTHES, R. (1977). *Image, Music, Text* (S. Heath, trad.). Fontana Press.
- BASSNETT, S. (2017). Foreword. En Gentzler, Edwin: *Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies* (pp. ix-x). Routledge.
- BASSNETT, S. (2017b). On the direction of Translation Studies. Susan Bassnett and Anthony Pym in dialogue. *Cultus. The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 10, 145-152.
- BASSNETT, S. (2014). Translation Studies at a Cross-Roads. En Brems *et al.* (eds.): *The Known Unknown of Translation Studies* (pp. 17-27). John Benjamins.
- BASSNETT, S. y JOHNSTON, D. (2019). The Outward Turn in Translation Studies. *The Translator*, 25(3), 181-188. <https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1701228>
- BAUDRILLARD, J. (1977). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Gallimard.
- BAUMAN, Z. (2006). *Liquid Fear*. Polity Press.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2008). *Generación global: El arco de Ulises* (R. Gross, trad.). Paidós Ibérica (original publicado en 2007).
- BENNETT, K. (2019). Editor's Introduction. *Translation Matters*, 1 (2), 1-8.
- BERGER, J. (2016). *Modos de ver* (J. G. Beramendi, trad.). Gustavo Gili (original publicado en 1972).

- BORIA, M., CARRERES, Á., NORIEGA-SÁNCHEZ, M. y TOMALIN, M. (eds.) (2020). *Translation and Multimodality*. Routledge.
- CASTELLS, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Blackwell (original publicado en 1996).
- CLIFFORD, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Harvard University Press.
- CRONIN M. y SIMON, S. (2014). Introduction: The City as Translation Zone. *Translation Studies*, 7(2), 119-132.
<https://doi.org/10.1080/14781700.2014.897641>
- DI PAOLA, M. (2018). *Cosmopolitics and Biopolitics. Ethics and Aesthetics in Contemporary Art*. Edicions Universitat.
- DI PAOLA, M. (2017). Internacionalización y globalización del arte: la necesidad de traducir en contextos expositivos. *ACTA ARTIS: Estudis d'Art Modern*, 99-107.
- DI PAOLA, M. (2007). El Arte que Traduce: Sobre On Translation de Antoni Muntadas, *Journal of Visual Culture*, 6(5).
- DICERTO, S. (2018). *Multimodal Pragmatics and Translation. A New Model for Source Text Analysis*. Palgrave Macmillan.
- DOVCHIN, S., y PENNYCOOK, A. (2017). Digital Metroliteracies. Space, Diversity, and Identity. En Kathy A. Mills et al. (eds.), *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures* (pp. 211-222). Routledge.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses, Une Archeologie Des Sciences Humaines*. Gallimard.
- GARDNER, N. (2020). Visual Translations: Lessons from Kent Klich's *El niño*. En C. E. Carrasco López (ed.), *Traducción y violencia simbólica. Reescrituras polifónicas de lo plural* (pp. 65-80). Comares.
- GENTZLER, E. (2017). *Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies*. Routledge.
- GENTZLER, E. (2015). Translation without Borders. *translation: A Transdisciplinary Journal*, 4, 1-15.

- GOTTLIEB, H. (2005). Multidimensional Translation: Semantics Turned Semiotics. *MuTra— Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings*, 1-29.
- HAN, B. (2018). *La salvación de lo bello* (A. Ciria, trad.). Herder (original publicado en 2015).
- INGHILLERI, M. (2017). *Translation and Migration*. Routledge.
- JOHNSTON, D. (2017). Prólogo. En M. C. A. Vidal Claramonte, «*Dile que le he escrito un blues*»: *Del texto como partitura a la partitura como traducción en la literatura latinoamericana* (pp. 11-14). Iberoamericana Vervuert.
- KAPOOR, H. y KAUFMAN, J. C. (2020). Meaning Making Through Creativity During Covid-19. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.595990>
- KLEIN, G. (2019). Artistic Work as a Practice of Translation on the Global Art Market: The Example of “African” Dancer and Choreographer Germaine Acogny. *Dance Research Journal*, 51 (special issue 1), 8-19. <https://doi.org/10.1017/S0149767719000019>
- MITCHELL, W. J. T. (1994). *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press.
- MONGE, E. (2019, 27 de abril). El idioma compartido. *El País*.
- NEATHER, R. (2021). “Museums as Translation Zones. En E. Bielsa y D. Kapsaskis (eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Globalization* (pp. 306-319). Routledge.
- NERGAARD, S. (2021). *Translation and Transmigration*. Routledge.
- ORTEGA ARJONILLA, E. y MARTÍNEZ LÓPEZ, A. B. (2006). La traducción del arte: una operación de mediación intercultural "estéticamente" condicionada. *Hikma: estudios de traducción*, 5, 179-199. <https://doi.org/10.21071/hikma.v5i5.6691>
- PRATT, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33-40.
- SIMON, S. (2012). *Cities in Translation. Intersections of Language and Memory*. Routledge.

- SIMON, S. (2018). Space. En S. Harding y O. Carbonell-Cortés (eds.), *Routledge Handbook of Translation and Culture* (pp. 97-111). Routledge.
- STURGE, K. (2007). *Representing Others: Translation, Ethnography and the Museum*. St. Jerome.
- VIDAL CLARAMONTE, M. C. Á. (2019). Violins, Violence, Translation: looking outwards. *The Translator*, 25(3), 218-228.
<https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1616407>
- VIDAL CLARAMONTE, M. C. Á. (1998). *El futuro de la traducción. Últimas teorías nuevas aplicaciones*. Diputación de València Institució Alfons El Magnànim.
- WHITEHEAD, C. (2012). *Interpreting Art in Museums and Galleries*. Routledge.
- WILSON, R., y MAHER, B. (2012). Introduction: Transforming Image and Text, Performing Translation. En R. Wilson y B. Maher (eds.), *Word, Images and Performances in Translation* (pp. 1-6). Continuum.
- ZWISCHENBERGER, C. (2019). From Inward to Outward: The Need for Translation Studies to Become Outward-Going. *The Translator*, 24(3), 256-268. <https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1654060>
- ZWISCHENBERGER, C. (2017). Translation as a Metaphoric Traveler across Disciplines. Wanted: Translaboration! *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 3(3), 392-410.
<https://doi.org/10.1075/ttmc.3.3.07zwi>

SOBRE LOCALIZACIÓN DE VIDEOJUEGOS Y NOMBRES PROPIOS

DRA. ISABEL BRIALES BELLÓN
Universidad Pablo de Olavide, España

RESUMEN

Enter the Gungeon es un juego *bullet hell dungeon crawler* multiplataforma, y constituye un gran desafío para el localizador, ya que parte de su éxito radica en la invención de una terminología muy elaborada acorde a la temática del juego, es decir, ligado a la balística y a las armas.

Presentamos aquí el análisis trilingüe llevado a cabo de los nombres propios de los personajes denominados «enemigos» presentes en Enter the Gungeon, en concreto un estudio comparativo de las versiones inglesa, española y francesa, desde un plano tridimensional: término, imagen y contexto, con la finalidad de poner en relieve las buenas prácticas y la creatividad que se requieren al localizador de videojuegos, siendo el término la unidad mínima con la que el traductor ha trabajado, la imagen como elemento indisoluble al que está ligado el contenido y el contexto como parte integradora del todo, siempre presente en cualquier reflexión sobre la labor traductora.

Además, analizaremos las referencias extratextuales insertas de modo ingenioso en los nombres de los mencionados enemigos en la lengua original, así como el resultado tras la labor de localización del videojuego en español y francés, con el objetivo de comprobar si esa carga semántica se ha trasladado correctamente a las lenguas meta.

En resumen, nos adentraremos en Enter the Gungeon con el objetivo de analizar el trabajo que ha llevado a cabo el localizador, lo que puede aportar ideas de buenas prácticas en este ámbito de la profesión tan demandado actualmente.

PALABRAS CLAVE

Localización, Traducción, Videojuegos, Creatividad, Nombres propios.

INTRODUCCIÓN

El localizador de videojuegos tiene como principal objetivo reproducir la experiencia que tuvo el receptor de la versión original en la lengua meta. En el caso de *Enter the Gungeon*, un juego *bullet hell dungeon crawler* multiplataforma, el desafío para el traductor es enorme, ya que parte de su éxito radica en la invención de una terminología muy elaborada acorde a la temática del juego, que originalmente se ha desarrollado en inglés y ha sido localizado al español, francés, italiano, alemán, portugués, polaco, ruso, japonés, coreano y chino.

Del buen hacer del localizador de videojuegos depende en gran medida que el jugador de la versión traducida se zambulla en la historia como lo hizo el receptor del original y disfrute de ella sin percibir que el juego no se ha desarrollado en la lengua en la que lo vive. ¿Cómo llevar a buen puerto tan ardua tarea?

Empecemos por explicar el corpus de *Enter the Gungeon* y las peculiaridades que nos han llevado a elegirlo como objeto de estudio. *Enter the Gungeon* es un juego cuyos enemigos son, en su mayoría y como se puede observar a continuación en la figura 1, balas animadas.

Todo comienza con el *Balanomicón*, denominado *Ammonomicon* en la versión inglesa y *Encyclopédie gungeonesque* en la francesa, que es el libro que agrupa las descripciones de las armas (220), los objetos (263), los jefes (27) y los enemigos (103) del juego, y entre todos suman un total de 613 elementos.



Figura 1: Balanomicón
Fuente. Enter the Gungeon (2016)

En la página de la izquierda del Balanomicón se pueden observar los 21 primeros de los 103 enemigos que forman parte del juego. En la de la derecha, el nombre (Balín de ceniza), el subtítulo (Balicienta) y la descripción del enemigo seleccionado como ejemplo.

En este artículo nos vamos a centrar en analizar los nombres de los enemigos presentes en el juego y, en casos puntuales, los subtítulos, siempre en conexión con la imagen, pues lo planteamos como un estudio trilingüe (inglés, francés y español) y tridimensional, ya que término, imagen y contexto están vinculados entre sí, con la finalidad de poner en relieve las buenas prácticas y la creatividad que se requieren al localizador de videojuegos, siendo el término la unidad mínima con la que el traductor ha trabajado, la imagen como elemento indisoluble al que está ligado el contenido y el contexto como parte integradora del todo, siempre presente en cualquier reflexión sobre la labor traductora.



Figura 2: Plano tridimensional: término, imagen y contexto

Además, cabe destacar la importancia de la homogeneidad de la terminología a la hora de acometer la tarea de la formación de las palabras inventadas en cada una de las lenguas estudiadas, así como la relevancia, en el caso que nos ocupa, de la traducción de los nombres propios. El localizador se guía en todo momento por el enfoque funcional que se presupone al resultado de su labor. Esta homogeneidad, ligada a la creatividad antes mencionada, aporta, como veremos, una gran calidad al resultado final.

1. OBJETIVO: CALCAR LA EXPERIENCIA ORIGINAL

A estas alturas, pocas dudas caben con respecto al objetivo que se plantea el localizador de videojuegos. Su principal afán debe ser reproducir la experiencia que el jugador del producto original vive, centrándose, por tanto, en realizar una traducción del material con un enfoque funcional. Sirva como imagen la que evoca el título del apartado: calcar la experiencia original. Calcar, según la segunda acepción del Diccionario de la Real Academia (RAE, 2014) es «2. tr. Imitar, copiar o reproducir algo con exactitud y a veces servilmente». Igual que aprender un idioma es, al fin y al cabo, imitar el acento, el momento y la forma en que los

hablantes originales emplean expresiones y estructuras, localizar un videojuego se basa en la idea de imitar, traspasar y volcar el contenido de una lengua a otra con el fin de que el jugador de la lengua meta disfrute en la misma medida, sin percibir el resultado como una traducción, sino que el localizador le brinda la oportunidad de zambullirse en la experiencia sin distracciones.

Esta idea la recoge Méndez González de la siguiente manera:

Todos los creadores de videojuegos han de tener claro que su objetivo fundamental es satisfacer al consumidor, para que este pueda sumergirse en la producción que se les presenta, adquiera el producto de ocio electrónico en cuestión y, por tanto, permita a los creadores recuperar la inversión del juego y poder seguir así trabajando en nuevas propuestas. En la actualidad, los videojuegos disponen de cinco armas básicas para conseguir satisfacer al consumidor: gráficos, sonido, interfaz, sistema de juego e historia. Cuantas más de estas armas funcionen, más se cumplirán las expectativas del usuario y mejor funcionará el producto en el mercado. Pero a diferencia de los otros cuatro elementos, la historia requiere un cuidado especial con la traducción y adaptación cultural de los textos a tantos idiomas y mercados como sea posible (o en los que se quiera tener interés en triunfar) (2015: 92).

Creemos, por tanto, que el enfoque de la localización en *Enter the Gungeon* no es otro sino el funcionalista, que se basa en la teoría del escopo de Reiss y Vermeer (1996), que se centra en que la finalidad condiciona de forma determinante el proceso de traducción.

2. EL FUNCIONALISMO EN TRADUCCIÓN

La teoría del escopo (Briales, 2015, p.108 y ss.) descansa sobre dos pilares fundamentales: el encargo de traducción y el concepto de adecuación (Reiss, 2009, p.143; Reiss y Vermeer, 1996, p.124; Mayoral, 1999, p.148). El enfoque que aportan los funcionalistas alemanes al introducir esta teoría se desmarca por completo del concepto de equivalencia de Nida (2003, p.159), pues la prioridad en la equivalencia dinámica se basa no en trasladar los significados de las palabras del texto origen a otra lengua, sino en producir en el lector del texto meta el mismo efecto que produjo en el del origen. Sin embargo, los funcionalistas, encabezados por Nord, Reiss y Vermeer, van más allá y contemplan la posibilidad

de que la función del texto se vea alterada por las especificaciones recogidas en el encargo de traducción (Mayoral, 1999, p.148). En el caso de la localización de *Enter the Gungeon*, deducimos, ya que no hemos tenido acceso a él, que el encargo se centra en la reproducción de la experiencia, como hemos comentado con anterioridad. Se trataría de volcar el contenido del texto origen en la lengua meta respetando la carga referencial que posee, es decir, los guiños extratextuales que el receptor del original puede apreciar.

Desde el punto de vista de Vermeer (apud Reiss y Vermeer, 1996, p.84), la importancia que se le otorga al texto origen en la teoría del escopo es menor que en otras teorías basadas en la equivalencia, habida cuenta de que el protagonismo está en la función del texto meta en la cultura de llegada. La perspectiva, por tanto, varía. Tanto es así, que Reiss (2009, p.41) argumenta que, a partir de 1950 la cantidad de traducciones de textos pragmáticos se incrementa considerablemente, por lo que se hace imprescindible tener muy presente los datos recogidos en el encargo (finalidad, receptores) a la hora de afrontar el reto de la traducción. De esta forma, la siguiente afirmación de Holz-Mänttari (apud Nord, 2001, p.12) sustenta esta teoría al afirmar que “translation is a complex action designed to achieve a particular purpose”.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, según las especificaciones definidas en el encargo, el traductor optará por unas estrategias u otras a la hora de enfrentarse a su labor. Lo ideal sería que en el encargo de traducción se recogiesen todos los detalles posibles sobre el escopo de texto meta:

In an ideal case, the client would give as many details as possible about the purpose, explaining the addressees, time, place, occasion and medium of the intended communication and the function the text is intended to have. This information would constitute an explicit translation brief (Übersetzungsauftrag) (Nord, 2001, p.30).

Mayoral (1999, p.182) reflexiona sobre los condicionantes previos de la traducción que considera relevantes y que el traductor debe tener presentes antes de abordar el encargo. Sería interesante decidir si la traducción se centrará en el autor, en el texto o en el lector. La decisión sobre

si dar más importancia al autor o al texto depende del enfoque del texto origen, pero si la traducción se centra sobre todo en el lector, significa que se prioriza la reacción de este frente al texto meta (Hatim y Mason, 1995, p.28). En el caso que nos ocupa, se centrará, casi con toda seguridad, en el lector, que toma forma como jugador dado el formato en el que se encuentra inserto el contenido.

Según Nord (2001, p.29 y ss), el traductor debe poder siempre justificar la elección de un determinado escopo para una situación en particular, lo cual no significa que siempre tenga que adaptar el texto original a la cultura de llegada para que las funciones de ambos textos sean equivalentes, sino argumentar de forma coherente el porqué de su estrategia. Además, Nord se hace eco de reglas que Vermeer ya había esbozado, relacionadas con la fidelidad y la coherencia en la traducción.

En primer lugar, la regla de la fidelidad en la traducción, según la cual debe existir una coherencia intertextual entre el TO y su traducción, y que depende de la interpretación del traductor y del escopo. En segundo lugar, la regla de la coherencia en la traducción, que plantea que el TM debe ser aceptable e ir en consonancia con la situación del receptor. De hecho, Nord defiende que un mismo texto adquiere diferentes significados dependiendo del receptor que lo lea o del momento en que se encuentre cada receptor.

Por último, Vermeer (1996, p.5) resume, de forma clara y concisa, la teoría del escopo en los dos párrafos siguientes:

Suppose someone needs a translation. That someone is called the “commissioner” of the translation. The commissioner engages a “translator” to design a target-text. The translator is engaged to write a translation or for oral translating; in the latter case he is called “interpreter”. The commissioner “orders” a translation. With Toury (1980 et passim) and others, the act of translating is called “translating”, the product a “translation” (or a “translatum” or a “target-text”). I understand translating roughly as a procedure initiated by a commission consisting of a set of (verbal and non-verbal) instructions (plus additional material) to prepare an (oral or written) “target-text” for transcultural interacting on the basis of “source-text” material.

Functional approach means: whenever someone – the so-called “commissioner” (Auftraggeber) – “commissions” or “orders” (in Auftrag geben) a translation, he wants it for a particular purpose. The translation is meant to serve its intended purpose in the target-culture as well as possible, including, naturally, the intended recipients (“addressees”). What will be considered the best possible translation is determined by the circumstances actually prevailing at the moment of translating. A text is produced for a certain immediate “aim” (German: Zweck) or an overall, perhaps long-term “purpose” (German: Ziel).

Vermeer considera que la traducción se realiza con un objetivo concreto, en una cultura determinada y para unos receptores específicos, siendo las circunstancias del momento las que determinan cuál es la mejor traducción posible.

Sin embargo, no todos han visto con buenos ojos el planteamiento que ofrece la teoría del escopo. Algunas de las críticas más feroces giran en torno al estatus del texto origen; la posibilidad de que no exista una función predeterminada para el texto origen en la cultura de llegada; el papel de la adaptación en el funcionalismo o la falta de fidelidad al texto origen (Nord, 2001, p.109).

De igual forma, Nord reflexiona sobre la posibilidad de que exista un conflicto de intereses entre autor y traductor, diferentes formas de pensar que hagan que el traductor, con el pretexto de adaptar la traducción a la cultura de llegada, altere el contenido del original. Para Nord (2001, p.126), la teoría funcionalista debe asentarse sobre los dos siguientes pilares: función y fidelidad, con idea de que, aunque se otorgue libertad al traductor para alcanzar el escopo, se favorezca la coordinación entre este y el autor. Sería interesante investigar en futuros estudios aquellos videojuegos que tengan un enfoque opuesto, es decir, que tengan como objetivo transmitir la cultura de origen y, como consecuencia, den más importancia al autor o creador de la narrativa con idea de mostrar la carga cultural con la que nació la idea, a pesar de que esto pueda “distracer” al jugador, pero a la vez le da un conocimiento enriquecedor.

3. CREATIVIDAD Y TRADUCCIÓN DE NOMBRES PROPIOS

Cabría en este momento reflexionar sobre la necesidad de que el traductor o el localizador sea una persona creativa. Podríamos plantear, por ejemplo, que depende del tipo de texto al que se enfrente, pues no requieren las mismas dosis de creatividad, a priori, un videojuego que un prospecto de medicamento. ¿O tal vez sí? Habría que cambiar el prisma y pensar entonces no en el tipo de texto, sino en la función que el texto va a cumplir en la cultura de llegada.

En la reciente obra de Abraham (2018: 1-23) se realiza una exhaustiva revisión sobre las bases fundamentales de la creatividad. Se apunta que, en términos generales, los dos factores principales que determinan si una idea es creativa son su originalidad (originality) y su adecuación (appropriateness) (Runko y Jaeger 2012). Abraham señala además que, a la hora de evaluar el nivel de creatividad de una idea, se deben tener en cuenta otros factores, como son la sorpresa (surprise) -es decir la capacidad de hacer algo fresco, novedoso y valioso (Boden 2004)- y la realización óptima (optimal realisation) (Mackinnon 1965), ya que solo se puede hablar de verdadera creatividad cuando una idea se ejecuta, se materializa. Asimismo, la magnitud de una idea creativa se debe ponderar (Kaufman y Beguetto 2009), ya que no es lo mismo la creatividad que puede demostrar un niño pequeño al realizar trabajos manuales que la genialidad de Picasso. (Alonso y Vázquez Medel, 2020, p.162)

En el contexto de la localización de *Enter the Gungeon*, creatividad se traduce en imaginación, en vinculación entre imagen y denominación, con el fin de fundir en los nombres propios de los enemigos la carga semántica que poseen los originales, que a su vez están ligados, como no podía ser de otra forma, a la apariencia de los personajes.

Teniendo, por tanto, presente la importancia de la creatividad y el enfoque funcionalista en la labor del localizador, ¿cuál es el resultado en *Enter the Gungeon*?

Quizá sea la eterna pregunta del estudiantado en Traducción e Interpretación y una de las grandes reflexiones de los profesionales: ¿los nombres propios se traducen?

Moya (1993, p.246) indica al respecto que la obligatoriedad de traducir los nombres de ficción está en proporción directa a la carga simbólica

del signo de dicho nombre. Teniendo esto en cuenta, en Enter the Gungeon es prioritario, pues la carga simbólica está presente en la mayor parte de los nombres propios, lo que enriquece la ambientación del juego y, en caso de perderse en la lengua meta, restaría calidad a la traducción y, por tanto, a la experiencia del receptor.

3.1 LA FORMACIÓN DE NOMBRES PROPIOS: LOS ENEMIGOS

En la siguiente tabla presentamos de forma ordenada una muestra de los nombres propios de los enemigos del corpus de estudio. Recordemos que la lengua original del juego es el inglés y que, a partir de ahí, se ha traducido al español y al francés, entre otras.

EN	ES	FR
Arrowkin	Flechín	Flèche
Ashen Bullet Kin (Cinder Fella)	Balín de ceniza (Balicienta)	Balle Cendrée (Balle au bois dormant)
Bandana Bullet Kin (Strapped)	Balín con cinta (Loco de atar)	Balle à bandana (Bandanaï)
Blobulin	Blobulín	Blobulin
Bloodbulon	Sangrulón	Sangbulon
Bombshee	Bombshee	Fée carabombe
Bookklet	Balibro	Grimoire
Bullat	Municiélago	Chauve-balle
Bullet Kin	Balín	Balle
Cardinal	Cardenal	Cardinal
Chance Kin	Ocasín	Balle-Loterie
Chancebulon	Azarulón	Débulon
Det	Det	Exploseur
Executioner	Verdugo	Cartouche-Bourreau
Green Bookklet	Balibro verde	Grimoire vert
Gummy	Armomia	Momie
Gunjurer	Pistolomante	Enchantueur
Gunsinger	Balabardo	Cloportuniste
Pinhead	Granadín	Goupillée
Poopulon	Caculón	Bouebulon
Rubber Kin	Gomín	Caoutchouté

Shelleton	Escopeleto	Cartouch'os
Shotgat	Cartuchélago	Chauve-fusil
Skullmet	Cascoleto	Casqu'os
Spirat	Fantasmuciélago	Chauve-esprit
Spogre	Espogro	Spogre
Tombstoner	Balápida	Pierre Tomballe

Si analizamos el resultado en español, vemos que la formación de los nombres propios se basa fundamentalmente en cinco estrategias:

1. Combinación de palabras: Balibro, Cartuchélago, Armomia. Se trata de términos propios del ámbito de la balística y el armamento, ya que los personajes, en su mayoría, son balas o emisores de balas, unidos a la unidad léxica que describa al enemigo, esto es, bala + libro (Balibro), cartucho + murciélago (Cartuchélago), arma + momia (Armomia).
2. Nombres que aparentemente permanecen en la lengua de origen: Bombshee, Det. En estos dos casos, a priori se puede pensar que los nombres se han dejado en lengua inglesa. Sin embargo, al entender el origen de la formación se comprende que realmente bien podría tratarse de homógrafos, ya que se escribirían de igual forma en inglés y en español, aunque el origen de las palabras sea diferente en cada lengua. En la versión en inglés, Bombshee proviene de Bomb + Banshee, mientras que en español, es la unión de Bomba + Banshee. En el caso de Det, es probable que provenga de Detonate/Detonation en lengua inglesa, mientras que en español, puede ser Detonador/Detonación (Gamepedia, 2021) (véase el apartado 4.1).
3. Diminutivos: Flechín, Gomín, Ocasín. Si el original termina en *kin*, el localizador ha optado por emplear un diminutivo en español. De ahí, Arrowkin->Flechín o Chance Kin->Ocasín. No obstante, en francés se prefiere neutralizar el nombre y eliminar connotaciones relacionadas con la temática (Flèche) o mantener el hilo conductor general que incluye el uso de terminología armamentística a la hora de formar los nombres propios y no usar

una estrategia unificada siempre que el nombre en inglés termine en *kin*, como por ejemplo, Balle-Loterie.

4. Aumentativos: Sangrulón, Azarulón, Caculón. En caso de que la terminación del nombre propio en la versión original sea –ulon, tanto el español como el francés harán exactamente lo mismo (Bloodbulon, Sangrulón, Sangbulon). Es probable que sea la única estrategia en la que coinciden las dos lenguas meta estudiadas.
5. Sin connotaciones adicionales: Cardenal, Verdugo.

4. TRADUCCIÓN, CREATIVIDAD Y REFERENCIAS EXTRATEXTUALES

Los nombres de los enemigos en la lengua original se caracterizan por haber sido creados de una forma muy creativa, pero además, muchos de ellos por contener referencias extratextuales, es decir, a elementos que no forman parte a priori del juego en sí. De los 103 enemigos que recoge el Balanomicón y forman parte del corpus de estudio, hemos seleccionado 23 que figuran en la Gamepedia (2021) como creados con referencias extratextuales en la versión en lengua inglesa. ¿Y qué ocurre en las versiones española y francesa? Los 23 nombres propios mencionados de la versión original se podrían clasificar en cinco categorías según diversas características:

1. Nombres creados a partir de juegos de palabras o palabras compuestas
2. Nombres creados con referencias a otros videojuegos
3. Nombres creados basándose en películas y libros
4. Nombres creados a partir de referencias a objetos y personas
5. Nombres cuya frase explicativa o subtítulo contiene una referencia cultural o extratextual

4.1. JUEGOS DE PALABRAS O PALABRAS COMPUESTAS



Figura 3: Armago y Bombshee
Fuente. Enter the Gungeon (2016)

EN	ES	FR
Bombshee	Bombshee	Fée carabombe
Skusket	Mosqueleto	Crâne garni
Wizbang	Armago	Magibang
Det "Add and Multiply"	Det "Suma y multiplica"	Exploseur "Deux-en-un"
Shelleton	Escopeteleto	Cartouch'os

Las referencias que la Gamepedia (2021) recoge son:

EN	
Bombshee	The Bombshee's name is a portmanteau of the words Banshee, a female spirit whose screeches were said to warn of impending death, and bomb, more specifically a bombshell.
Skusket	The enemy's name is a combination of the words "Skull" and "Musket", implying it is based upon a musket ball.
Wizbang	The name 'Wizbang' comes from 'whiz bang,' a slang term for light artillery in the first World War, referring to both the sound an approaching shell would make as well as the resulting explosion.

Det	The blurb "Add and Multiply" is in reference to their attack patterns, + and x respectively, being the mathematical signs of addition and multiplication. The name is possibly a play on words, combining "detonate/detonation" and the mathematical term "determinant", which involves long sequences of addition and multiplication.
Shelleton	"Shelleton" is a portmanteau of "Shell" (A bullet casing) and "Skeleton".

Es especialmente interesante el caso de Bombshee, pues tiene su origen en una referencia a las Banshees (Gamepedia, 2021), personajes femeninos del folclore irlandés “que, según la leyenda, se aparecen a una persona para anunciar con sus llantos o gritos la muerte de un pariente cercano.” (Wikipedia, 2021). El hecho de que el subtítulo en el Balanomicón sea “Shriek and Awe” en inglés y “alarido y pavor” en español, no hace más que reforzar la referencia a las Banshees. Adicionalmente y dada la temática del juego, se ha cambiado el comienzo de la palabra (Ban) por Bomb, que funciona tanto en inglés como en español (*bomb-bomba*). De hecho, habría sido también una buena opción para la versión francesa (*bombe*). Sin embargo, en este idioma el localizador ha optado por Fée carabombe, lo que elimina parte de la connotación del original, aunque mantiene el subtítulo “cri et effroi”.

En el caso de Det, podría pensarse que permanece en inglés en el juego en español. No obstante, parece provenir de “detonación”, por lo que no se está manteniendo el nombre sin traducir. Por otro lado, en francés podrían haberse decantado por la misma estrategia (*détonation*), pero se ha elegido Exploseur, que se aleja del original y elimina la connotación de *determinant* a la que alude la Gamepedia.

4.2. OTROS VIDEOJUEGOS



Figura 4: Pistolomante aprendiz y Hada de las balas

Fuente. Enter the Gungeon (2016)

EN	ES	FR
Minelet	Minetes	Dynamineurs
Poopulon	Caculón	Bouebulon
Gigi	Yiyi	Gigi
Apprentice Gunjurer	Pistolomante aprendiz	Apprenti Enchantueur
Gun Fairy	Hada de las balas	Fée d'armes

Las referencias que la Gamepedia (2021) recoge son:

EN	
Minelet	Minelets are a possible reference to Mets from the Mega Man series because of their similar behavior. They both hide under their helmets to protect themselves and attack when they emerge.
Poopulon	The flavor text is a reference to "Great Mighty Poo" from Conker's Bad Fur Day.
Gigi	The name and behavior of Gigi may be a reference to Papis from Mega Man 2—a robotic bird that flies overhead and drops the egg it carries, which then hatches into many smaller birds that fly towards the player.
Apprentice Gunjurer	Gunjurers may be a reference to the Magikoopa from the Super Mario series. This is seen in their similar cloaked appearance, and the apprentice's bullet clusters having a striking resemblance to the Magikoopa's projectile attack.

Gun Fairy	The Gun Fairy's design, Ammonomicon entry and ability to heal when put in a bottle are a reference to fairies from the Legend of Zelda series.
-----------	--

En estos casos, la referencia está más ligada a la apariencia que a los nombres de los personajes, pero igualmente requiere por parte del localizador conocimiento de otros videojuegos, ya que de lo contrario podría perderse la referencia que liga a Enter the Gungeon con juegos tan conocidos como Super Mario o Legend of Zelda.

La versión en francés, en general menos creativa que la española, tiene en este apartado un gran punto a su favor: *Apprenti Enchantueur*, ya que modifica la terminación de *enchanteur* con el fin de añadir connotaciones de la terminología del juego (*tueur*: asesino).

4.3. PELÍCULAS Y LIBROS



Figura 5: Profesional
Fuente. Enter the Gungeon (2016)

EN	ES	FR
Mutant Shotgun Kin	Escopetín mutante	Cartouche mutante
Professional	Profesional	Professionnelle
Leadbulon "L-1000"	Plomulón "P-1000"	Plombulon "P-1000"
Flesh Cube "A pound of flesh"	Cubo carnoso "Libra de carne"	Cube de Chair "De la viande"
Phaser Spider "Set Spiders to Gun"	Araña fáser "Ajustar arañas para disparar"	L'Arme-Araignée "Des araignées qui tirent ?"

Las referencias que la Gamepedia (2021) recoge son:

EN	
Mutant Shotgun Kin	The appearance and quote of the Mutant Shotgun Kin are a reference to the Mutant gang from Batman: The Dark Knight Returns.
Professional	Professional's namesake and appearance (a black skullcap and small round sunglasses) are a reference to the movie Léon: The Professional.
Leadbulon	The flavor text "L-1000" is reference to the T-1000 from the Terminator movie series. This model was composed of fluid-like metal. In the movie, the Terminator is defeated by falling into molten steel, where it melts beyond its ability to reform, a behavior referenced by the Leadbulon when it ignites which causes it to fade away.
Flesh Cube	The Ammonomicon quote, "a pound of flesh", is possibly a reference to a line from Shakespeare's "The Merchant of Venice". The villain, Shylock, demands a pound of flesh from the main character.
Phaser Spider "Set Spiders to Gun"	This enemy is a reference to Phase Spiders from Dungeons and Dragons. "Set Spiders to Gun" is a reference to a popular phrase from the Star Trek franchise: "set phasers to stun".

Una imagen vale más que mil palabras, por lo que al observar la caracterización del enemigo llamado Profesional, se adivina claramente la referencia a la película *El Profesional (Léon)*. Llama la atención el hecho de que en francés el personaje se llame Professionnelle, en femenino, aunque puede que el motivo sea que concuerde con el género de la palabra bala (*balle*).

Quizá de todos los ejemplos de este apartado, el más llamativo sea el de Phaser Spider. La Gamepedia (2021) alude a una posible relación entre el subtítulo "Set Spiders to Gun" y la conocida frase de Star Trek "set phasers to stun". Sin embargo, esa referencia se pierde en la versión en español, pues se ha optado por "ajustar arañas para disparar", que poco tiene que ver con "pongan los fásers para atudir", que es lo que se menciona en el filme. La versión francesa, de hecho, se aleja incluso más, si cabe, de la referencia original ("des araignées qui tirent ?").

4.4. OBJETOS Y PERSONAS



Figura 6: Atascamarlengo y Doncella de plomo
Fuente. Enter the Gungeon (2016)

EN	ES	FR
Rubber Kin	Gomín	Caoutchouté
Tazie	Taserín	Taiseur
Jamerlengo	Atascamarlengo	Enrayeur-de-tourner-en-rond
Lead Maiden	Doncella de plomo	Vierge de Plomb
Revolvenant	Armaparición	Préliche tourneur

Las referencias que la Gamepedia (2021) recoge son:

EN	
Rubber Kin	Rubber Kin are a reference to rubber bullets, a non-lethal type of bullet that tends to bounce uncontrollably.
Tazie	The name Tazie is a reference to the Taser, a brand of electrical weapon that disrupts muscle control.
Jamerlengo	The Jamerlengo's name is a pun on "Camerlengo", an office of the Roman Catholic Church.
Lead Maiden	The Lead Maiden is based on the presumed torture device, the iron maiden.
Revolvenant	The name Revolvenant is a reference to Revenants, visible ghosts or animated corpses that are believed to have revived from death to haunt the living.

En este apartado, una de las referencias que de manera más fiel se ha transmitido en las tres lenguas de estudio a través del nombre ha sido la de Taser (Tazie-Taserín-Taiseur). Y tal vez una de las más ingeniosas haya sido la de Lead Maiden, como referencia al instrumento de tortura *iron maiden* (Gamepedia, 2021), en español “doncella de hierro”, reproduciéndose la referencia y la estrategia en la formación del nombre propio en inglés, español y francés (Lead Maiden-Doncella de plomo-Vierge de Plomb).

No obstante, cabe destacar la distancia que toma el francés en el caso de Jamerlengo, a pesar de contar con la palabra *camerlingue* en francés, pues opta por Enrayeur-de-tourner-en-rond, perdiendo la referencia al camarlengo, que se define como “título de dignidad entre los cardenales de la Iglesia católica, presidente de la Cámara Apostólica y gobernador temporal en sede vacante.” (RAE, 2014). De ahí, de hecho, la imagen relacionada con este personaje.

4.5. SUBTÍTULOS CON REFERENCIAS EXTRATEXTUALES



Figura 7: Ocasín y Escopetín rojo
Fuente. Enter the Gungeon (2016)

EN	ES	FR
Chance Kin "No Second Chances"	Ocasín "No hay segundas oportunidades"	Balle-Loterie "Offre limitée dans le temps"*
Red Shotgun Kin "Red, Dead"	Escopetín rojo "Rojo, muerto"	Cartouches rouges "Rouge, mortelle"

Las referencias que la Gamepedia (2021) recoge son:

EN	
Chance Kin "No Second Chances"	The Chance Kin's subtitle is a reference to the common phrase "No Second Chances."
Red Shotgun Kin "Red, Dead"	The subtitle "Red, Dead." may be a reference to the phrase people use in real life to determine whether their gun has the safety on.

El subtítulo que acompaña al primer caso recoge una idea popular relacionada con el *carpe diem* y vivir el momento, pero en francés, si bien podría haberse optado por una traducción más fiel al original, se distancia del concepto original.

En el segundo ejemplo, la referencia solamente funciona en inglés, pues no es de conocimiento generalizado en las culturas de llegada el color

del seguro de las armas. Sin embargo, entendemos que ha tenido que mantenerse la alusión al color en las versiones localizadas, ya que el personaje es rojo y, como hemos mencionado con anterioridad, imagen, término y contexto están vinculados entre sí.

5. CONCLUSIONES

Enter the Gungeon es un videojuego muy bien localizado al español, dada la complejidad que se deriva de la terminología creada en la versión original, que recrea un mundo íntimamente ligado a la balística y el armamento. El resultado de la traducción de los nombres de los enemigos en español goza del mismo nivel de creatividad que el videojuego en inglés, por lo que el receptor podrá disfrutar en igual medida de la experiencia. Asimismo, el trabajo realizado por el localizador para recrear los nombres propios con carga referencial, son un buen ejemplo de cuándo traducir los nombres propios. Los ejemplos presentados sirven, sin lugar a dudas, como ejemplos y justificación.

Por su parte, la versión francesa se aleja en ocasiones del original, neutralizando elementos que en las versiones inglesa y española tienen una carga semántica ligada a la temática (Gummy-Armomia-Momie; Arrowkin-Flechín-Flèche; Booklet-Balibro-Grimoire). Al neutralizar los nombres propios (por ejemplo, Momie), se pierde el guiño a la apariencia de los enemigos vinculada a la temática del juego (arma + momia = Armomia). Aun así, hay que tener presente que este estudio se centra en la traducción de los nombres propios de los enemigos de Enter the Gungeon. Cabría, pues, preguntarse si, tal vez, las posibles pérdidas referenciales y creativas que pudiera tener la versión francesa en determinados momentos se compensa en otros aspectos del juego.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, E. Y VÁZQUEZ MEDEL, M.A. (2020). Creatividad y traducción. Puentes hacia la neurociencia. En SUSANA ÁLVAREZ ÁLVAREZ Y M^a TERESA ORTEGO ANTÓN (eds.) *Perfiles estratégicos de traductores e intérpretes. La transmisión de la información experta multilingüe en la sociedad del conocimiento del siglo XXI*. Colección Interlingua. Granada: Comares, pp. 161-182. ISBN: 978-84-9045-956-0.

- BRIALES, I. (2015). *La transferencia socio-cultural en Bienvenue Chez les Ch'tis* (Tesis Doctoral). Sevilla, Universidad Pablo de Olavide.
- DEVOLVER DIGITAL. (2016). Enter the Gungeon (Versión Microsoft Windows) [Videojuego]. Texas: Dodge Roll.
- ENTER THE GUNGEON WEBSITE (s.d.). Recuperado de <https://www.enterthegungeon.com/>
- GAMEPEDIA. ENTER THE GUNGEON WIKI (2021). Recuperado de <https://tinyurl.com/y4yw98nn>
- HATIM, B. Y MASON, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ediciones Ariel
- MAYORAL ASENSIO, R. (1999). *La traducción de la variación lingüística*. Soria: Diputación Provincial de Soria
- MÉNDEZ GONZÁLEZ, R. (2015). La localización como factor clave en el proceso de desarrollo de un videojuego. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº9. Castellón: Asociación para el Desarrollo de la Comunicación adComunica, Universidad Complutense de Madrid y Universitat Jaume I, 77-95. Recuperado de <https://tinyurl.com/y48nnd4p>
- MENDOZA GARCÍA, I. (2018). Unidades de traducción culturalmente marcadas: propuesta de clasificación dinámica con fines traductológicos. En: *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* nº 58. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5h3pm9j>
- MOYA, V. (1993). Nombres propios: su traducción. En: *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna* nº12, 233-247
- NIDA, E.A. (2003). *Toward a science of translating*. (1a. ed., 1964). Leiden (Países Bajos): Brill
- NORD, C. (2001). *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. (1a. ed., 1997). Manchester: St. Jerome
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23a. ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe. Recuperado de <http://www.rae.es/>

- REISS, K. Y LADMIRAL, J.-R. (2009). *Problématiques de la traduction: les conférences de Vienne*. (C.A. Bocquet, Trad.). París: Económica
- REISS, K. Y VERMEER, H. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción* (1a. ed., 1991; S. García y C. Martín de León, Trads.). Madrid: Ediciones Akal
- VERMEER, H. (1996). *A skopos theory of translation. Some arguments for and against*. Heidelberg (Alemania): TextconText
- WIKIPEDIA. ENCICLOPEDIA LIBRE (2021). *Banshee*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Banshee>

LA MEMORIA CONSTRUIDA DEL EROS SOBRE EL
THÁNATOS EN *LOS HELECHOS*
ARBORESCENTES DE FRANCISCO UMBRAL

DR. SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

En *Los helechos arborescentes*, la Historia de España pasa ante los ojos de Francesillo, un adolescente que vive en Valladolid. En esta ciudad coinciden personajes y hechos históricos de diferentes épocas que, sin embargo, se relacionan con naturalidad. De modo que «Francesillo ha reunido, y confundido [...] su historia con la Historia» (Martínez, 2004, pp. 215-216). Se produce así una «simultaneidad» (Haro, 1999, p. 9) que le permite a Francesillo narrar la Historia de España en su conjunto y otorgarle un sentido: la «eterna guerra civil...» (157). La Historia se pliega como un abanico, de modo que los acontecimientos dispersos representan la oposición entre la violencia militar y la imaginación que permite la libertad del personaje. El narrador maneja el tiempo de la historia para generar un efecto fantástico detrás del que hay un ejercicio crítico y una parodia al poder. Dicho en otras palabras, el mismo lenguaje que utiliza sirve para dotar de sentido a la historia y para tomar distancia de la misma. Este trabajo rinde homenaje a los 40 años de la publicación de la novela de Francisco Umbral y resulta de especial interés por la falta de estudios críticos sobre esta obra en concreto. Se analizan las técnicas narrativas que permiten la confusión de los tiempos y que otorgan un sentido a una historia en un primer momento dispersa. Asimismo, se abordan los aspectos thanáticos del ideal militar aparente y caduco frente a los aspectos eróticos que permiten la imaginación de Francesillo.

PALABRAS CLAVE

Historia, construcción discursiva, poder, narrador, eros, thánatos, fantástico.

INTRODUCCIÓN

Tal como ha señalado Carlos Peinado, la novelística de Francisco Umbral ficcionaliza la Historia, de modo que no se ocupa de la precisión de los hechos acontecidos, sino que los dota de un sentido vital (2012, pp. 87 y ss.). En *Los helechos arborescentes*, Francesillo es testigo de la Historia de España. Los personajes y los hechos que se mencionan pertenecen a la realidad y se puede decir que esta novela es un conjunto de «episodios nacionales» (Martínez, 2004, p. 62), aunque Francisco Umbral no emplea los datos fielmente sino que le sirven para expresar una tesis acerca del sentido que tiene para el narrador lo vivido. Así, en esta novela presenta hechos históricos de diferentes épocas de modo simultáneo mediante una estetización del conjunto (Castellani, 1988, pp. 139-140) para representar un aspecto mucho mayor que los hechos recogidos (Scholes, 1979, p. 201). En el caso que nos ocupa, se relatan distintos conflictos militares que llevan a dibujar la Historia de España como una constante guerra interna.

Para exponer esta tesis, escoge a Francesillo como narrador, que se desdobra en Paquito, y a Valladolid como escenario por el que desfilan personajes de diferentes épocas. Por un lado, *Los helechos arborescentes* y otras novelas de Francisco Umbral son narradas por este personaje que va descubriendo la realidad supuestamente histórica de España, aunque más bien podemos decir que se trata de una realidad cronotópica. En este sentido, es muy interesante desde el punto de vista del género literario porque las novelas líricas protagonizadas por Francesillo tienen algunos rasgos que han hecho que la academia se refiera a sus obras como neopicarescas (Vadillo, 2017) o, en otros casos, se ha señalado que funcionan como un caso particular de la *Bildungsroman* o novela de formación (Villanueva, 2009, pp. 159-160).

Este trabajo no va a discutir en detalle la cuestión del género literario, pero resulta de mucha utilidad tomarlo como punto de partida para observar que la narrativa umbraliana se construye desde la experiencia de un aprendizaje muy particular. *Los helechos arborescentes* no sería estrictamente ni una obra (neo)picaresca ni una novela de formación, pero está en un ámbito cercano y esto nos permite entender mejor el

propósito de la obra. Esta obra no es propiamente picaresca porque no tiene por objetivo principal la crítica social de distintos grupos específicos ni el protagonista pretende ascender socialmente. Tampoco es una *Bildungsroman* o novela de formación porque no ofrece modelos de comportamiento para que Francesillo se integre en la sociedad. La novela lírica no pretende encajar en las estructuras de estos dos géneros, sin embargo, guarda parentesco con ambos en cuanto que tiene un narrador con características picarescas, un joven que observa a la sociedad, en su belleza y en su fealdad, y que, si bien no lleva a cabo acciones para cambiar su estatus social, aprende a situarse en una realidad que va construyendo conforme a su sensibilidad.

Por otro lado, Francisco Umbral manipula la situación donde transcurren los hechos para dar lugar a un cronotopo de un gran simbolismo y que responde a un estilo trasgresor que invierte el centro y la periferia. Así, en *Los helechos arborescentes*, la Formalita, un prostíbulo, se convierte en el centro de la Historia del país. Todos los personajes relevantes de cualquier disciplina pasan por él. De modo que un prostíbulo, que suele ser un lugar marginal, pasa a ser el referente de todos los grandes eventos. Asimismo, después de que estalle la Guerra Civil, la casa/palacio de la abuela de Paquito, más noble, pero también un lugar sin relevancia social, se convierte en la residencia de los militares de todas las guerras internas de España.

Tanto el narrador como algunas de las prostitutas de la Formalita (Sussona y Luna) son personajes aparentemente eternos. Esto le permite a Francesillo ser testigo de la Historia española en su conjunto y a Sussona y Luna forjar sus leyendas. El ennoblecimiento que experimentan las prostitutas, frente al envilecimiento de los militares también responde a un tratamiento trasgresor. En el texto de Umbral las prostitutas son objeto de deseo y misterio, mientras que los militares se dedican a conflictos absurdos y estériles. Las prostitutas se elevan a la categoría de leyendas, mientras que los militares son seres ridículos.

Este trabajo analiza la novela de Francisco Umbral desde la simbología que construye tanto en el cronotopo de Valladolid, que contiene la Formalita y la casa/palacio como centros de una determinada visión de la

Historia de España. Asimismo, se va estudiar en términos psicoanalíticos las proyecciones del narrador que le permiten no solo contar el conjunto de la Historia de forma sincrónica, sino asociar lo normativo y bélico con lo thanático y lo periférico y sensual con lo erótico. No interesan tanto las posibles lecturas políticas, como la técnica narrativa que emplea Umbral para hacer coincidir hechos de diferentes momentos históricos y, en consecuencia, llegar a una visión unitaria de la Historia española que simbólicamente desmitifica personajes históricos y mitifica a otros fruto de la imaginación y del deseo.

1. VALLADOLID, LA FORMALITA Y LA CASA/PALACIO DE LA ABUELA DE FRANCESILLO

Los helechos arborescentes es una de las muchas novelas de Francisco Umbral que transcurren en Valladolid y esto resulta relevante por el valor simbólico que adquiere esta ciudad. Si bien toda ficción dota a un escenario del valor de cronotopo, se dan casos como este en el que la combinación de tiempo y espacio está particularmente elaborada para generar un efecto artístico. En este caso, como se ha comentado, no se pretende retratar con fidelidad Valladolid, sino que sirve como escenario que conecta las vivencias del autor con las del narrador. «Umbral viaja hacia el pasado atravesando diversas fases del desarrollo social, y los enclaves urbanos de Valladolid son los pilares que generan una trama espacial de carácter autobiográfico, y que además intervienen en la construcción de su identidad» (Rodríguez Pequeño, 2010, p. 10). Esta ciudad concentra la memoria del propio Francisco Umbral y la de Francesillo y, por la manipulación del cronotopo, llega a ser la memoria histórica. Así, Valladolid es el punto ante el que desfila la Historia de España para que Francesillo la cuente. La novela lírica produce la paradoja de que «Valladolid es un solo punto en el espacio, y por ese punto transcurre toda la España...» (Haro, 1999, p. 9), porque se convierte en el punto de referencia desde el que la sensibilidad del narrador percibe esta realidad.

Tal como definió Bajtin, «En el cronotopo artístico literario tiene lugar la unión de los elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto. El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en

visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia» (1989, pp. 237-238). En este caso, el mismo autor señaló que Valladolid para su propia vida, como capital de provincia en la postguerra, se convirtió en sus ficciones en un espacio en el que se concentraban todos los conflictos, no solos los vividos. Así, se confunden literatura, trasfondo histórico y memoria del «pasado remoto, mediato o inmediato» del propio autor (Umbral 1980, p. 10).

Dentro de Valladolid se pueden destacar dos lugares centrales: la Formalita y la casa/palacio de la abuela de Paquito, en torno a los que confluyen escritores, políticos, militares... Tanto la Formalita como la casa/palacio son lugares donde se representa en clases la sociedad española. Cada prostituta tiene su propia clase de clientes (93-99) y en cada uno de los patios de la casa/palacio se reúne un tipo diferente de hombres. Francesillo reflexiona sobre esto del siguiente modo: «Parece que hay una sociología en todo, sí, en el gallinero, en la prostitución y en la vida. Parece que hay unas estructuras que se establecen por sí solas y jamás se traicionan a sí mismas» (95). De modo que el texto llega a una síntesis histórica de la diferencia social y del continuo conflicto.

Por ello, la presencia militar es una constante a lo largo de *Los helechos arborescentes*. Hay incluso un soldado que permanece todo el tiempo en la Formalita: el Moro Muza, que vino con Franco. Se narran las rutinas de las prostitutas, que se repiten sin fin, pero varían los hombres a los que atienden y la guerra que hay en curso en cada momento. Francesillo percibe que los militares son los que hacen que las cosas cambien: «...aprendí que la rotación inmutable de las cosas se alimenta, progresa y no cae en entropía gracias al mutante, y el mutante en casa de la Formalita era el moro Muza» (95). Hay una fuerte ironía en esta afirmación, porque en realidad no cambia la situación, sino sus protagonistas. Por ello, se verá más adelante que esta mutación es en apariencia.

Los helechos arborescentes divide a la sociedad española entre aquellos que tienen el poder y los que son excluidos de él y de la Historia. A la Formalita llegan los excluidos:

...le romancier lui-même avoue cette superposition de réel et d'éternel, de vécu et de symbolique, pour chacun des éléments essentiels de son récit. La maison de la Formalita devient la représentation de tous les exclus de l'histoire espagnole : les maures, les mozarabes, les juifs, les gueux. Estebanillo González, Quevedo, Lazarillo de Tormes y apparaissent fréquemment (Castellani, 1988, p. 141).

En cambio, la casa/palacio tiene tres patios para tres clases sociales:

...estos tres patios sucesivos, tan distintos uno de otro, en una graduación hacia la pobreza o el misterio, me han estructurado para siempre la cabeza, supongo, llevándome a ordenar las cosas y entender el mundo como una sucesión de estadios [...] El primer patio tenía fuente, plantas, verdor, hamacas, gatos, silencio [...] En este patio recibía mi abuela a doña Emilia Pardo Bazán y recibía mi abuelo a los de la Institución Libre de Enseñanza [...] El segundo patio era un poco patio de vecindad, corralón de vecindonas, un jaleo de luz y gritos [...] era popular, libre, loco, y en él podía yo jugar con los chicos del servicio [...] El tercer patio era ya lodazal, trastero, refugio de alimañas, salida a la carbonería (104-105).

Castellani (1988, p. 141) sintetiza la distribución por patios del siguiente modo: «La maison-palais de la grand-mère avec ses trois patios réunit, en elle, les trois Espagnes, celle des intellectuels libéraux, celle du peuple et celle des marginaux obscurs». De modo que no importan ni los hechos concretos ni los personajes que aparecen, sino más bien el conjunto ofrece una relación de desigualdad social que se mantiene imperturbable como si fuera la forma natural de la convivencia.

2. EL NARRADOR DE LA HISTORIA

Francesillo contempla cómo la Historia de España se concentra ante sus ojos. Sin que él envejezca, coincide con personajes históricos que abarcan de tiempos anteriores a los Reyes Católicos a principios del s. XX. En la Formalita hay varios personajes que no se sabe si son inmortales o si su aparente longevidad se debe a que, en realidad, no son personajes individuales, sino una sucesión de personajes bajo el mismo nombre. La longevidad de estos personajes es una incógnita para la que hay dos respuestas: de tipo realista y de tipo fantástico. De tipo realista sería considerar que no es que Francesillo viva cientos de años, sino que hay varios

personajes que narran como si fueran el Francesillo. Sin embargo, esta respuesta no es satisfactoria porque el narrador parece en todo momento el mismo individuo. La segunda respuesta, de corte fantástico⁶³⁴⁶³⁵, es defender que el Francesillo es un personaje eterno debido a que este podría desdoblarse en otros muchos personajes. Haro (1999, pp. 9-10) señala algunas de las peculiaridades de este narrador: «El Francesillo sabe, y lo dice, que es muchos francesillos, muchos niños monaguillos y escolares y pícaros y bufones y muertos: puede ser otro personaje del mismo libro, puede dialogar consigo mismo mediante unas advocaciones de su misterio». Aunque de forma no muy explícita, Francesillo se convierte en un archinarrador (Sevilla-Vallejo, 2017, p. 64).

Como se ha comentado al comienzo, Francesillo está planteado como un personaje de «estirpe picaresca que asociamos fonéticamente con Lazarillo, Pablillos, Guzmanillo, Estebanillo o Cortadillo, y más si recordamos que el joven relator de *Los helechos arborescentes* cuenta en la novela que Estebanillo González, «ya famoso por sus andanzas» y cliente del burdel, lo llama así «sabiendo que era Francisco, y, desde entonces, a veces me llamaban Francesillo los clientes o doña Laureana, y hasta me lo siguen llamando algunos hoy en día» (Umbral, 2013, p. 47). Por ello, se ha hablado de esta novela como perteneciente a la neopicaresca, sin embargo, esto solo se daría al nivel de la identificación del personaje con los pícaros, pero no tanto en la estructura de la novela. Esto es de interés porque apunta a que la novela lírica está fuertemente relacionada con la intertextualidad que permite expresar una determinada sensibilidad.

⁶³⁴ Callois define lo fantástico del siguiente modo: «Todo lo fantástico es una ruptura del orden reconocido...» (Todorov, 1981, p. 16). Según Todorov, lo maravilloso presenta elementos que tampoco forman parte de la realidad, pero que no rompen el orden reconocido porque no hacen referencia a él (Todorov, 1981, p. 22). En este caso, se emplea el término fantástico porque Francesillo va en contra del orden que establece la mortalidad de los personajes. Hasta el mismo Franco acaba falleciendo, mientras que Francesillo continúa su narración como un ser que no parece someterse al orden establecido.

Los helechos arborescentes transcurre en una indeterminación temporal. No se dice cuánto tiempo pasa y se suceden hechos y personajes en un orden no cronológico. Tan pronto aparecen hechos y personajes de los ss. XIX y XX, después otros de siglos anteriores y más tarde otra vez de estos siglos. La combinación de la indeterminación temporal y la mezcla de elementos pertenecientes a distintas épocas parecen sugerir que la Historia de España se concentra en un presente interminable. Por ello, podemos ver también que la novela lírica remite a un tiempo circular porque expresa más en este caso la sensación de oposición entre lo thanático y lo erótico que al desarrollo evolutivo y temporal que pareciera recoger en un primer momento. Los hechos y los personajes de cualquier época pueden repetirse en cualquier momento, como si no pasaran nunca.

A lo largo de la novela, Francesillo va descubriendo acerca de la naturaleza del tiempo y su relación con él. Al principio es un mero observador y pretende establecer una cronología de los hechos y personajes con los que se encuentra. Por las noches oye los pasos del Conde de Ribadeo, pero no le ve y quiere situarlo en un momento histórico para poder imaginárselo» (Vadillo, 2017, p. 103). Pero tiene algo que no suele ser una característica de los pícaros, la capacidad para emplear el lenguaje de forma que modele la realidad que vive. «Yo quería colocar al conde/duende en el tiempo, imaginármelo de peluca del XVIII o de levitón del XIX o de sombrero hongo del XX» (109). Esto no quiere decir que siempre pueda conseguir el tipo de narración que hubiera deseado, porque ha de partir de los materiales que le suministra la Historia. Francesillo registra todo lo que ocurre en la Formalita y descubre las repeticiones de la Historia: «pasó en mi vida algo que ya había pasado otra vez, y que recuerdo de habérmelo leído a mí mismo en este libro» (183). Francesillo es lector y escritor de la Historia por el carácter metaficcional con que está escrita *Los helechos arborescentes*.

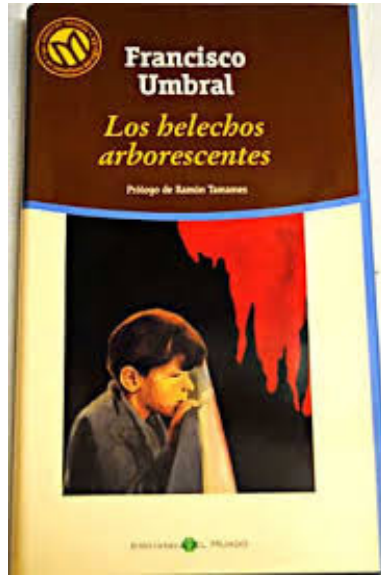


Figura 1. Francesillo observa la amenazante realidad en la que vive. Fuente: <https://www.goodreads.com/book/show/20944949-los-helechos-arborescentes>

Los hechos bélicos coinciden en el cronotopo para reflejar la presencia de lo thanático o de los impulsos de muerte⁶³⁶. La sincronía de los hechos históricos le sigue resultando confusa. Cuando Francesillo llama fascista a don Domenico, se desata la guerra. Todo parece indicar que se trata de la Guerra Civil, pero Francesillo se cruza con un pelotón carlista y con *Los fusilamientos del tres de mayo* de Goya, pertenecientes a la Guerra de Independencia, y alguien grita «Viva la República», a lo que Francesillo se pregunta: «¿Qué república, la primera, la segunda?» (203). El narrador no aprende a sobrevivir a los peligros de la sociedad y al hambre como haría un pícaro, sino que desarrolla su capacidad para entender y refigurar la sociedad en la que vive (Sevilla-Vallejo, 2019).

⁶³⁶ Tal como ha señalado Prelipean, los términos eros y thanatos tienen un significado distinto en diferentes psicoanalistas y ensayistas, pero aquí se van a tomar en su sentido más básico de tendencia a la generación de vida y de tendencia a la destrucción de la misma, respectivamente.

Por ello, más tarde, Francesillo se percata de que la Historia se le presenta de un modo sincrónico para que extraiga una imagen unitaria de esta:

...lo que iba pasando cada día, la Historia de España, que me llegaba asordada y un poco tardía, porque me había despertado yo de pronto a algo así como la conciencia histórica, la noción de presente, lo que estaba pasando, y había hecho ese descubrimiento elemental y esencial de que la Historia está ocurriendo en torno, de que la catedral del tiempo se erige a nuestro alrededor, algo así como la pasión política y la pasión aventurera al mismo tiempo (217).

Gracias a su cualidad de archinarrador o narrador que incorpora las distintas narraciones en la suya, Francesillo se proyecta en innumerables vidas: «...le recordaba de mi otra vida, de mis imaginarias y vividas/ ¿no vividas? Vidas, junto a Núñez de Arce, Emilio Ferrari, Leopoldo Cano, Landrove...» (243-244). Francesillo vive en la Formalita, pero es al mismo tiempo Paquito y vive con su abuela. En cualquier caso, las repetidas proyecciones que experimenta Francesillo permiten que funcione como narrador testigo de la Historia de España que, por la amplitud de su mirada, tiene acceso a la omnisciencia.

3. FORMALITA, SUSSONA Y LUNA

Distintos estudios han resaltado el valor de lo erótico en la obra de Francisco Umbral como una forma de expresión del deseo y de la transgresión frente a la represión de la sexualidad acontecida tras la Guerra civil. En un estudio reciente, Ana Godoy-Cossio analiza la importancia para la obra umbraliana de la niña-mujer como modelo de iniciación en la vida:

las musas/ ninfas/adolescentes están recreadas en diversas situaciones cotidianas de la vida, a semejanza de los retratos de los pintores de diversas épocas. Estos cuadros de las niñas en proceso de convertirse en mujeres avivan los sentidos y estimulan el deseo consciente o inconscientemente. En ellas, el erotismo tiene dos caras: imperceptible y evidente, porque su despertar se explicita de forma natural, como el crecimiento de las flores al cambio de las estaciones (2020, p. 58).

La belleza femenina conlleva el erotismo psicoanalítico, es decir, la llamada a la vida; lo cual se contrapone a la fealdad de lo militar, que va asociado a lo thanático, en otras palabras, a la destrucción de la vida. En el caso concreto de *Los helechos arborescentes*, tendríamos un ejemplo muy claro en Lili, la cual proyecta tanto lo erótico/sensual como la personificación del ángel de la guarda. «El narrador insinúa un erotismo entre inocente y pecaminoso, carnal y espiritual al mismo tiempo» (2020, p. 60).

La Formalita es la dueña del prostíbulo al que da nombre. Parece ser el nombre que ostentan todas las propietarias del prostíbulo a lo largo de los siglos, pero existe una identificación entre ellas que las convierte, en cierto modo, en el mismo personaje: «La Formalita [...] era mujer intemporal heredera de otras Formalitas...» (79). De este modo, la Formalita sería también un personaje esencialmente simbólico como Francesillo, pero funcionaría más como objeto que como sujeto. Acerca de ella no hay apenas detalles ni se conoce su forma de pensar y sentir. Su función es ser la dueña eterna del prostíbulo y guardar el secreto de Sussona, que siempre es apostrofada como la hermosa fembra. Sussona está en la Formalita desde tiempos de los Reyes Católicos y, sin embargo, «nadie la había visto nunca» (32). Sussona está envuelta en misterio propio de lo erótico psicoanalítico. Despierta el deseo por su carácter presente y, al mismo tiempo, indescifrable. Según José Jiménez Lozano, que aparece en la novela como personaje, fue quemada por bruja en 1492. Sin embargo, se dice que ejerció como prostituta desde antes de los reyes Católicos hasta principios del s. XX (32). Parece que en algún momento muere, porque se cuenta la leyenda de que su cuerpo fue escondido en un armario. Sin embargo, Sussona tiene características no solo de lo erótico sino también de lo thanático porque su ideal la convierte en un arquetipo que, en realidad, es inalcanzable y lleva a la muerte (34): «la armonía de las madres primeras, la arquitectura del gran matriarcado, remitido finalmente al mito/tótem/tabú de Sussona, la hermosa hembra, moro-judía, hebreo-morisca de siglos atrás o adelante, puta toledana con la que todos y ninguno habían fornicado, personaje no visto, inquilina sobrenatural de la casa, momia de no sé qué armarios, sarcófagos o desvanes» (95-96). Este personaje cuya representación se

transforma expresa un ideal propio de la imaginación o mito, pero irrealizable en la vida real.

Luna es otra enigmática prostituta, que representa algo más que una mujer concreta: «Luna era el eterno retorno de lo judío en el tiempo, en la vida, en aquella casa» (140). Francesillo no sabe con certeza cuándo llegó a la Formalita. Luna desaparece y regresa cuando hay en el mundo algún movimiento antijudío: «Con la Inquisición, con Franco, con Hitler» (140). Luna tiene sus aposentos en un lugar apartado, que se distingue por su exotismo: «...al otro lado del patio/jardín, reservándose unas habitaciones espaciosas, claras y oscuras al mismo tiempo, un misterio de armas decorativas, sargas ligeras, joyas inexplicables y perfumes femeninos o flores desconocidas que cultivaba en tarros de cristal ve-teado» (140). Es posible que, igual que ocurre con Formalita, Luna no sea siempre la misma, sino que Francesillo identifique a todas las judías como si fuesen Luna (140-141). Existe una conexión entre Luna y Sussona, por la cual la presencia de aquélla hace que Francesillo crea en que Sussona verdaderamente existió (141). Luna representa la leyenda, es decir, el relato de los orígenes de la ciudad en la que viven. Luna no recuerda a Francesillo porque proviene de un tiempo anterior. Le toma como sirviente y, cuando entran en la habitación que ha escogido, los objetos se colocan por sí mismos y Luna le dice a Francesillo que ya no están en la Formalita. Es como si se trasladasen a un tiempo legendario: «Luna vivía dentro de su leyenda» (195). Francesillo siente una atracción de carácter religioso por Luna. Al lavarle los pies piensa que son los de «Cristo femenino» (142) y la adora como a «las láminas de la Historia Sagrada» (144).

Todos estos casos de personajes femeninos que ejercen la prostitución son presentados con un estilo trasgresor: «Umbral parece disfrutar rompiendo el tabú, hablando de lo que -según los tradicionales criterios de urbanidad- no es conveniente hablar» (Mayoral, 2009, p. 4). Las prostitutas son objeto de veneración y amor: «La putain Sussana se métamorphose en l'amante de tous les guerriers, et Gilda es comparée à une Vierge Marie des tableaux de la Renaissance, maîtresse de tous les poètes romantiques, postromantiques, néoclassiques et néoépiques de la ville» (Castellani, 1988, p. 141). Las prostitutas de la Formalita despiertan el

deseo amoroso, incluso cuando nadie las pueda ver, y son asociadas a la nobleza del amor cortés y de la pureza no porque sean vírgenes, sino porque transmiten el eros o vida que no existe en la sociedad thanática que se retrata. En cambio, los soldados, que en principio son héroes, son degradados como aquellos que ejercen el poder de la destrucción. Se produce un doble movimiento trasgresor de convenciones. Por un lado, las prostitutas son presentadas como bellas, sensibles y rodeadas de misterio y misticismo; por otro, los soldados aparecen como seres sucios, brutales y ordinarios.

4. LA MEMORIA CONSTRUIDA

Como se ha señalado, el texto enfatiza la simultaneidad de toda la historia e incluso de la prehistoria. Se concentra en el cronotopo de Valladolid desde el surgimiento de la vida hasta el final de la Guerra civil. Así, la novela comienza del siguiente modo: «Inmensos bosques de coníferas y helechos arborescentes cubrían los continentes, purificando la atmósfera de anhídrido carbónico [...] y yo me quedaba en suspenso, mirando quieto a la nada de la calle, a la calle de la nada...» (17). Es muy revelador el contraste entre la riqueza de vegetación y oxígeno del mundo y el vacío existencial que percibe Francesillo en la sociedad española. La novela narra una sucesión de guerras (la Guerra de Independencia, las guerras carlistas, la Guerra de África, la Guerra de Cuba, la Guerra de Filipinas y la Guerra Civil⁶³⁷) que representan la tendencia a la destrucción y la ausencia de encuentro real entre los personajes que las protagonizan. *Los helechos arborescentes* abre con una referencia a un texto acerca de la Prehistoria, narra la Historia española a través de sus guerras y, a modo de culminación de todo lo anterior, Franco entra victorioso en Valladolid. Esta novela da una visión holística de la Historia de España de una acción constante que solo conduce a la muerte, tanto espiritual como material.

⁶³⁷ También aparece mencionada la Guerra de los Treinta Años, de la que viene Estebanillo González pidiendo limosna (46-47).

La victoria de Franco representa la situación que se describe a lo largo de todo el texto. En la Historia que se cuenta en *Los helechos arborescentes*, España se mantiene dividida en dos bandos, los vencedores y los vencidos. La «extensión temporal se sostiene a veces mediante asociaciones metafóricas, metonímicas o antonomásticas (como la anterior: Franco como represor por antonomasia)» (Mayoral, 2009, p. 91). Del mismo modo que Francesillo en realidad es la unión de muchas vidas vividas o imaginadas y Luna representa a todas las judías, es como si todos los militares se identificaran con la «eterna guerra civil de España» (157). Por ello, en la novela de Francisco Umbral no hay una crítica a las distintas profesiones o clases sociales, como haría una novela picaresca, sino más bien una denuncia a la opresión generalizada y repetida a lo largo de los siglos. «Franco no es sólo una persona concreta y real, sino también [...] un modo de ejercer el poder e incluso de entender la vida. Franco, en este segundo sentido de carácter general, ha existido siempre» (Mayoral, 2009, p. 90).

La Historia de España aparece como una constante guerra interna con diversos matices. Como se ha visto, la Guerra de Independencia es mezclada con la lucha entre monarquía y república. El hombre que va a ser fusilado grita: «Viva la República». Las Guerras de África, la Guerra de Cuba, la Guerra de Filipinas son enfrentamientos de España por mantener sus territorios ultramarinos. Por último, las guerras carlistas y la Guerra Civil reflejan la división de España en dos bandos. Los soldados toman la casa de la abuela de Francesillo: «Le seguimos de vuelta por los tres patios, a través de los varios ejércitos, de las múltiples guerras de España, que tenían allí su retaguardia camastrona» (171). Es posible dividir el texto en cuatro partes.

La primera parte podría llamarse «Descripción de Valladolid, de la Formalita y de la casa/palacio» (17-119). En ella se presentan los conocidos de Francesillo, las prostitutas de la Formalita y la casa/palacio de la abuela de Paquito. Se muestra el entorno en que tiene lugar la novela y los personajes que habitan en él.

La segunda sería «La Guerra Civil en la ficción» (120-145) y tiene comienzo cuando Paquito le llama a don Domenico fascista. En ese momento empieza la Guerra Civil. Se produce una conexión entre la narración literaria y los referentes históricos. Don Domenico es un personaje ficticio, pero se sugiere que es Gil-Robles (103), político que participó en la Guerra Civil. Las palabras cargadas de odio del narrador son el detonante para la Guerra Civil.

La tercera parte sería «La Guerra Civil en la Historia» (146-173). Se repite el grito de «Fascistas», esta vez dirigido a Primo de Rivera, un personaje puramente histórico. Si bien Umbral hace una narración libre de los hechos, a partir de este momento ganan peso los personajes históricos frente a los ficticios. Una vez toman la casa de la abuela de Paquito, los soldados se reparten en los tres patios. En el primer patio están los carlistas, en el segundo los héroes de Cuba, Filipinas y África y en el tercero los soldados de bajo rango de Franco. Se sugiere una degradación histórica. Los carlistas ocupan el patio «literario», los héroes de las guerras coloniales el «corralón» y los soldados franquistas el «lodazal». Después, Francesillo cuenta que el río Esgueva les pertenece a los de izquierdas y el Pisuerga es de los de derechas y los bandos pelean entre sí.

La última parte se llamaría «Síntesis de la Historia» (174-288), porque es en ella cuando Francesillo se da cuenta de que puede ver el pasado, el presente y el futuro y que la Historia tiene un sentido. Finalmente, las derechas vencen. Lo cual está narrado con un gran humorismo. Franco nombra a sus lugartenientes regentes de dominios que en la posguerra ya no pertenecían a España:

Franco había pacificado España y El Imperio, desde el Pazo de Meirás, poniendo a don Agustín de Foxá, conde de Foxá, de virrey del Caribe, tras ganar la guerra de Cuba, a Epifanio Ridruejo, del Banco Español de Crédito, de gobernador de Filipinas, haciendo a Millán Astray capitán de los Tercios de África ... (281).

Si bien, esta sincronía es común al resto de la obra, la broma se advierte cuando Franco asiste al Tedeum en la catedral, rodeado de todos sus lugartenientes. En ese momento, se deshace la fantasía que parece haber construido Francesillo o Paquito: «Franco [...] venía a rescatarme de la

vida y el tiempo, de la intemporalidad donde fui libre [...] venía a situarme, a devolverme a mi clase, mi mundo, mi cronología disciplinaria y estrecha. Francesillo se diluía en Paquito, el niño libre, el niño/liebre de los tiempos se me iba haciendo niño concreto, encorbatado, quieto, sometido a la biografía...» (287). Paquito se acerca a Franco, éste tiene los «ojos vacíos, claros, oscuros, inexpresivos... Acababa de ganar la guerra civil y era ya un anciano de cien o doscientos años [...] fósil y máscara, mito y momia, tótem y tabú, viejo viejísimo» (287-288) y Paquito concluye del siguiente modo: «Pero este hombre está muerto» (288). Franco, como mito guerrero, llega a la cima del poder como representación de la destrucción thanática. Es decir, es tanto la antonomasia del poder como de la tendencia a desaparecer.

Umbral construye en *Los helechos arborescentes* una memoria ficcional en la que la imaginación de personajes literarios y de las prostitutas representa el eros o la vida que permite la escapada de los conflictos y enfrentamientos, que representan el thánatos. Así, se pone de manifiesto que los afanes militares españoles resultan ridículos. El autor toma hechos y personajes reales de distintas épocas, pero los presenta como si hubieran coexistido. «Umbral se burla [...] mediante estruendosos -y, por ende, cómicos anacronismos» (Mayoral, 2009, p. 90). La «intención última de tal transgresión es, ante todo, humorística» (Mayoral, 2009, p. 89). La sincronía histórica parodia las pretensiones grandilocuentes de las conquistas militares. Franco, como representante de las aspiraciones militares, se convierte en un tótem, en un tabú, en un viejo viejísimo, en un emperador muerto.

CONCLUSIÓN

Los helechos arborescentes toma hechos y personajes históricos de diferentes épocas y los presenta de un modo sincrónico, para mostrar la Historia española como una constante guerra interna. Parodia las aspiraciones militares de los soldados y muestra que la Historia es una sucesión de repeticiones. En este contexto, a partir de Paquito surge Francesillo, quien se desdobra en otros personajes, narra con mayor libertad que lo que permite la Historia rigurosa e imagina personajes y situaciones más evocadoras que la dura realidad de la España en que vive Paquito. En

este trabajo, se ha observado las concomitancias y diferencias de la novela lírica umbraliana con la picaresca y la novela de formación. Esto resulta de interés para comprender el propósito que tiene de condensar en torno a la identidad de Francesillo el sentido de los hechos históricos, es decir, desde el simbolismo de la narración y no de los hechos acontecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTÍN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Trad. Helena Kriúkova y Vicente Cazcarra. Taurus.
- CASTELLANI, J. (1988). Recit picaresque et memorie magique dans Los helechos arborescentes. *Ecrire sur soi en Espagne. Modeles et écarts: Actes du IIIe Colloque International d'Aix-en-Provence*. Université de Provence Service des Publications.
- COSSÍO, A. G. (2020). El erotismo de la niña-mujer en el jardín narrativo de Francisco Umbral y Mario Vargas Llosa. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (107), 55-64.
- HARO TECGLEN, E. (1999). «Prólogo- el Francesillo». En Umbral, F (autor). *Los helechos arborescentes*. Planeta.
- MAYORAL SÁNCHEZ, J. (2009). *Transgresión, insolencia y creatividad en la prosa diaria de Francisco Umbral: 1976-2004*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones,
- MARTÍNEZ RICO, E. (2004). *La obra narrativa de Francisco Umbral: 1965-2001*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- RODRÍGUEZ PEQUEÑO, J. y RODRÍGUEZ PEQUEÑO, M. (2010, diciembre). Leer el tiempo en el espacio: la narrativa de Miguel Delibes y Francisco Umbral. *Revista electrónica de estudios filológicos tonos digital*, 20, 1-17.
- PEINADO ELLIOT, C. (2012). La memoria construida: por el camino de Swann en la obra de Francisco Umbral. José Ignacio Díez (ed.) *Los placeres literarios: Francisco Umbral como lector* (pp. 187-196). Fundación Francisco Umbral.

- PRELIPCEAN, A. (2020). Eros y Thanatos en la literatura o la reinención de Freud y de Jung a través de sus discípulos. *ANADISS*, 15(29), 191-196.
- SCHOLES, R. (1979). *Fabulation and metafiction*. University of Illinois.
- TODOROV, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Premia. 2ª edición.
- UMBRAL, F. (1999). *Los helechos arborescentes*. Planeta.
- VADILLO BUEFIL, C. (2017). Neopicaresca y (de) formación en el primer franquismo: "La forja de un ladrón", de Francisco Umbral. *Analecta Malacitana*, (43), 99-130.
- VILLANUEVA, D. (2009). La novela lírica de Francisco Umbral. *Francisco Umbral y su tiempo*. Ayuntamiento de Valladolid.

EL NARCISISMO ANGUSTIADO EN *CUANDO FUIMOS
LOS MEJORES DE AIXA DE LA CRUZ*⁶³⁸

DR. SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

Cuando fuimos los mejores de Aixa de la Cruz presenta de una forma sincera los dolores y las confusiones propios de la adolescencia. Esta novela narra de una manera muy vívida la forma con que en esa etapa se abre la mirada a un mundo lleno de posibilidades y también de situaciones que no se pueden comprender. Esta investigación, se centra en los retos evolutivos y en las heridas del narcisismo que afrontan tanto Katta, la protagonista, como el conjunto de su familia. Para ello, se apoya principalmente en la teoría sistémica, en los trabajos de Erikson y en la teoría antropológica de Bourdieu.

PALABRAS CLAVE

Identidad, aislamiento, espíritu de familia, adolescencia.

⁶³⁸ Este capítulo surge en *Las Desconocidas*. Estudios sobre la construcción de la identidad femenina en la literatura, que forma parte del Grupo de investigación Escritoras y Personajes femeninos (Universidad de Salamanca).

1. LA ADOLESCENCIA CONFLICTUADA

De acuerdo a la teoría de Erik Erikson, la vida se divide en etapas que tienen asignados retos propios. *Cuando fuimos los mejores* cuenta la historia de Katta, una adolescente que está terminando el instituto, la cual vive sus relaciones familiares y sociales con una incertidumbre que la lleva a la angustia de su propio narcisismo. Vamos a introducir cuáles son los retos propios de la adolescencia y la niñez. La adolescencia es una etapa de tránsito en la que la persona deja su forma de actuar y sus identificaciones de la infancia, para abrirse a una forma de conducta y a los referentes adultos (Erikson, 1994, p. 155). Estos cambios hacen que la adolescencia vaya asociada al sufrimiento, de hecho, etimológicamente la palabra significa adolecer o padecer. En un trabajo anterior, analizamos dos relatos en los que se pone de manifiesto el carácter doliente de esta etapa (Sevilla-Vallejo, 2019a). En cambio, la infancia normalmente representa una situación de cierta tranquilidad porque es una etapa en la que la persona establece vínculos en los que confía y, aunque tiene como reto adquirir habilidades, el niño construye su identidad a través de modelos que le ofrecen una guía sobre cómo comportarse. «The fate of childhood identifications, in turn, depends on the child's satisfactory interaction with trustworthy representatives of a meaningful hierarchy of roles» (Erikson, 1994, p. 159). Como se va a ver, la adolescencia supone un cambio porque el sujeto no puede conformarse con los modelos recibidos, sino que debe constituir una forma propia de ser, que incluye un sentir, un pensar y un actuar particulares (Sevilla-Vallejo, 2019b).



Figura 1. Cuando fuimos los mejores. Aixa de la Cruz.
Fuente: <https://biblioteca-virtual.fandom.com>.

Cuando fuimos los mejores de Aixa de la Cruz presenta una situación interesante para la construcción de la identidad, porque su protagonista, Katta, carece de modelos claros. De este modo, desde la infancia tiene que luchar por definir su identidad. Esto conduce a una situación de tensión que hace que su vida resulte muy dolorosa y confusa. En este sentido, son claves las citas literarias que aparecen en el texto. La abuela de Katta recita versos que funcionan como premoniciones de los conflictos que van a vivir los personajes. Así, recita el siguiente fragmento de *Elegía* de Miguel Hernández: «Tanto dolor se agrupa en mi costado, que por doler me duele hasta el aliento» (21). Desde el comienzo, se anuncia que la vida de Katta estará transida por un dolor constante, en principio psicológico, pero que va a llegar a lo físico porque su identidad se ve amenazada en todos sus aspectos, desde los que tienen que ver con angustia de no saber quién es, pasando por la identidad corporal, hasta

la identidad asociada al sitio que ocupa en la sociedad. De hecho, en la novela se relatan distintas experiencias de daño físico de objetos y de cuerpos que simbólicamente expresan cómo la pérdida se va volviendo completa a lo largo del texto. Más adelante se van a señalar algunos casos concretos, aunque habrá otros que no se tratarán y que dejan abiertos futuros estudios.

Como se ha dicho, en la adolescencia, la persona cuestiona sus vínculos y empieza a establecer un sistema de valores propios que le servirá para actuar. El cambio de identidad que tiene lugar en este periodo representa un enorme reto, que tiene al individuo en tensión para mantener las defensas de su yo frente a una creciente intensidad de impulsos (Erikson, 1994, p. 156). Se espera socialmente que el adolescente fragüe una personalidad que le lleve a tener un yo estable y adaptado al contexto social, aunque no es tarea sencilla:

Identity formation, finally, begins where the usefulness of identification ends. It arises from the selective repudiation and mutual assimilation of childhood identifications and their absorption in a new configuration, which, in turn, is dependent on the process by which a society (often through subsocieties) identifies the young individual, recognizing him as somebody who had to become the way he is and who, being the way he is, is taken for granted (Erikson, 1994, p. 159).

De este modo, se produce un distanciamiento de las identificaciones familiares para construir una identidad propia que redefine la relación con los otros miembros de la familia. El adolescente toma como modelos a sus padres u otros adultos y, al mismo tiempo, debe encontrar una forma propia de ser. «Being firmly convinced that he is a person on his own, the child must now find out what kind of a person he may become. He is, of course, deeply and exclusively “identified” with his parents, who most of the time appear to him to be powerful and beautiful, although often quite unreasonable, disagreeable, and even dangerous» (Erikson, 1994, p. 115). *Cuando fuimos los mejores* de Aixa de la Cruz presenta de una forma sincera los dolores y las confusiones propios de la adolescencia. Esta novela narra de una manera muy vívida la forma con que en esa etapa se abre la mirada a un mundo lleno de posibilidades y también de situaciones que no se pueden comprender. En el caso de Katta, su

padre no está presente y ninguna de las figuras femeninas que podrían servir de modelo lo ejerce en sentido positivo, sino más bien en sentido negativo. Más adelante, se explicará la naturaleza del modelado. Así, al comienzo de la novela ocurre algo que parece intrascendente, pero que marca firmemente la trayectoria de toda la familia: «la olla express, saturada de espinacas» salta por los aires (15) y La tía Abril exclama «¡Desastre de familia!» y recoge «los restos con las manos, llorando» (16).

Esto es descrito en principio como una anécdota sin importancia, que provoca la risa de Jorge, uno de los hermanos de Katta. Sin embargo, la misma Katta se asombra de recordar aquel hecho, que es el primer paso de una serie de desgracias familiares. Es decir, lo que en un primer momento parece una situación cómica en realidad sirve para mostrar la fragilidad de la familia de Katta. Las palabras de la tía Abril marcan una narrativa familiar de los problemas que van aumentando cada vez más (Montesano, 2012, p. 7) porque se convierte en el desencadenante del suicidio de la tía Abril y, a raíz de esto, cada personaje evita enfrentar la situación de un modo diferente. En lo que se refiere a las mujeres adultas, que podrían servir de modelos a Katta tras la muerte de la tía Abril, la abuela encuentra un escondite simbólico, la lectura; la madre opta por un escondite más material, se mete en su habitación durante meses; y la tía Nuria aparece lo menos posible por la casa, hasta que acaba por marcharse. Más adelante, se va a señalar cómo Katta y sus hermanos, que reciben estos modelos negativos, también evitan afrontar la pérdida.

El distanciamiento propio de la adolescencia siempre resulta conflictivo porque los padres ejercen una autoridad ambivalente, que debe ser reajustada y el o la adolescente puede sentirse desorientado sobre quién es realmente. «They are sometimes morbidly, often curiously, preoccupied with what they appear to be in the eyes of others as compared with what they feel they are, and with the question of how to connect the roles and skills cultivated earlier with the ideal prototypes of the day» (Erikson, 1994, p. 128). Sin embargo, Katta pertenece a una familia especialmente problematizada porque cada uno de sus miembros huye o evita enfrentarse a los retos de su sistema familiar. Pierre Bourdieu explica que la familia tiene dos funciones, la activa y la coercitiva. Por una parte, es: «agente activo, dotado de voluntad, capaz de pensar, de sentir y actuar

y fundada sobre un conjunto de presupuestos cognitivos y de prescripciones normativas concernientes a la manera correcta de vivir las relaciones domésticas: universo de donde están suspendidas las leyes ordinarias del mundo económico, la familia es el lugar de la confianza (*trusting*)» (2). Y, por otra parte, hay que tener presentes «las relaciones de coerción entre los miembros del grupo familiar funcionando como campo (y por tanto, de la historia que hay detrás de este estado de cosas), estructura que está siempre presente en las luchas al interior del campo doméstico» (7). Como ya se ha empezado a esbozar, la familia de Katta no es especialmente coercitiva, no impone muchas restricciones, pero el problema es que prácticamente carece de la función activa, no se establece una forma de pensar y actuar que permita resolver los problemas que se presentan.

Este trabajo analiza *Cuando fuimos los mejores* de Aixa de la Cruz desde el punto de vista de la teoría sistémica, de los retos evolutivos de Erikson y de la teoría antropológica de Bourdieu para entender los conflictos que se presentan en la familia de Katta. En este caso, la protagonista vive una situación de precariedad porque, frente a la tensión entre el encuentro y la separación que caracteriza toda adolescencia, carece de referentes o tiene referentes poco adecuados. En este sentido, Aixa de la Cruz es especialmente interesante por ser una de las narradoras actuales jóvenes que más se identifica con la lucha feminista, de lo que da testimonio tanto en sus conferencias como en sus novelas. Esto nos permite acercarnos a la construcción de la identidad femenina que, como hemos estudiado en el caso de *ENC o el sueño del pez luciérnaga* de Izara Batres, se complica más por carecer de modelos activos (Sevilla-Vallejo, 2021). En una entrevista, Aixa de la Cruz señala que las mujeres están en la periferia cultural, de modo que la novela femenina ha de indagar en la identidad. La mujer parte de ser el objeto, otro o persona observada por quien tiene habitualmente la iniciativa discursiva, que funciona como yo o sujeto. «Aquello que designamos como lo “femenino”, lejos de ser una esencia originaria, se aclara como un “otro” sin nombre, con el que se enfrenta la experiencia subjetiva cuando no se detiene en la apariencia de su identidad... enfrentamiento con una alteridad innombrable – roca viva del goce así como de la escritura» (Kristeva, 2004, p. 80). La

identidad de la mujer es un misterio, lo cual despierta la imaginación. El aspecto más positivo de esta situación según la autora es que precisamente el carácter periférico es lo que permite poner en acción la imaginación y así crear literatura (De la Cruz, 2020, 2’).

LOS RETOS FAMILIARES DESPLAZADOS

Cada familia debe definir qué significa ser padres (u otras figuras que ejerzan funciones parentales, como en la novela están llamadas a ser la abuela y la tía Nuria) y qué significa ser hijos. Entre las funciones activa y coercitiva se produce siempre una tensión que hiere a sus miembros en la convivencia y estos deben buscar la manera de curar o suturar estas heridas simbólicas. Según Giberti, «resulta inviable mantener una descripción saturada y suturante de lo que se denomina familia, dado que las prácticas que la sostienen –amor, reproducción, violencias, crianzas de los hijos, producción doméstica, etc.– se caracterizan por las diferencias respecto del modelo propuesto como insustituible» (En Fumis, 2013, p. 4). En el caso específico de la adolescencia, esto resulta especialmente importante. Se hace evidente que los padres (u otras figuras referentes o significativas) ejercen una autoridad ambivalente, tanto activa como coercitiva, que debe ser reajustada y el adolescente puede sentirse desorientado acerca de su propia identidad y qué se espera que sienta, piense o haga. Por ello, los adolescentes están especialmente preocupados por la imagen que proyectan: «They are sometimes morbidly, often curiously, preoccupied with what they appear to be in the eyes of others as compared with what they feel they are, and with the question of how to connect the roles and skills cultivated earlier with the ideal prototypes of the day» (Erikson, 1994, p. 128).

Así ocurre en el caso de Katta, que se presenta como rebelde, pero esa posición responde más a la imagen que espera que los demás vean que a una clara conciencia sobre qué quiere lograr. Se puede observar que Katta construye su identidad en negativo, es decir, criticando aquello que no le gusta, pero no tiene muchos referentes positivos para escoger con qué identificarse y cómo construir su propia identidad. Como se ha dicho, las figuras de referencia familiar, modelos (la tía Abril, la abuela, la madre y la tía Nuria) o figuras significativas (Toledo, 2012) con las

que convive se caracterizan por su ausencia. Tanto la abuela como la madre apenas captan la atención de Katta como narradora. Los únicos personajes que aparecen descritos con admiración son la tía Abril, que le fascina porque parece que ve el futuro en las cartas, aunque bien puede que simplemente sugiera a sus clientas, demasiado simples para darse cuenta; y la tía Nuria, por su juventud y su atractivo. No obstante, ambas se marchan, la tía Abril a través del suicidio y la tía Nuria con un hombre no tanto por amor como por escapar de la casa. Y nuevamente la abuela expresa simbólicamente esta reacción y también anticipa los malos resultados que tendrá con un poema de Miguel Hernández, conocido con el nombre de su primer verso, *Déjame que me vaya*. El siguiente fragmento es muy significativo: «Déjame que me vaya, madre, a la guerra, déjame blanca hermana, novia morena. ¡Déjame!» (65). En estos versos se expresa veladamente que la tía Nuria se marcha con un hombre que es violento porque la petición para irse aparece vinculada a la guerra. Asimismo, la oposición entre lo blanco y lo moreno parece también indicar el contraste entre el ideal que espera tía Nuria y la amargura que va a provocar su decisión. Se va a ver más adelante cómo este contraste se repite en una experiencia amorosa dolorosa de Katta.

Las familias son sistemas en el sentido de que son colectivos en los que sus miembros están interrelacionados y, por lo tanto, el cambio de unos afecta a los otros. Tal como ha estudiado Minuchin (2003), se puede entender a una familia como una estructura, que debe tener la capacidad de ajustarse cuando hay cambios tanto internos como externos que demandan la transformación de parte de la estructura, sin perder ciertos aspectos centrales que constituyen la identidad de la misma, porque la identidad proporciona seguridad y un marco de referencia a todos los miembros. Sin embargo, si los cambios que hay que realizar suponen modificar la misma identidad de la familia, se produce un fenómeno de resistencia para mantener las pautas que han definido al sistema con anterioridad. En el caso de *Cuando fuimos los mejores*, nos encontramos con una familia que, como sistema, tiene una identidad muy frágil, de modo que, en lugar de afrontar los problemas que experimentan, tratan de ignorarlos. Katta y sus hermanos no saben cómo expresar el malestar que sienten por su propio crecimiento y por los problemas que hay en

la familia. A partir de la muerte de la tía Abril, la vida familiar transcurre en el silencio sepulcral (49). Los tres hermanos encuentran sus propias huidas para no sentir la soledad en la que viven. Katta evita la tensión a través del alcohol y de otras sustancias, Illargi se obsesiona con la muerte y Jorge traslada su agresividad al exterior. En una ocasión, este rompe unas porcelanas adrede. Su madre en lugar de mostrar enfado o de tratar de conocer el motivo que le ha impulsado a hacer eso, se limita a recoger los pedazos con la misma tristeza con la que la tía Abril recogió las espinacas. Y es Katta la que da la interpretación a la conducta de su hermano: «Como en esta puta casa no se puede hablar, Jorge rompe cosas para que algo haga ruido por él» (66-67). En *Cuando fuimos los mejores* el silencio representa la ruptura de la comunicación entre los personajes y cada uno da una respuesta a este que no acaba con la separación que hay entre los miembros de la familia.

EL NARCISISMO ANGUSTIADO

A continuación, vamos a ver cómo la organización sistémica disfuncional de la familia de Katta provoca que su identidad personal se vea puesta en peligro. La familia es un espacio donde se ponen en juego las identidades de sus componentes en un proceso de negociación. Según Domínguez, hay que pensar la familia «no como una institución social, ni como el lugar de constitución de una estructura psíquica, sino como el sitio donde se ponen en juego relatos y se negocian posiciones de poder discursivo e interpretativo» (En Fumis, 2012, p. 1297). Sin embargo, no se puede obviar que tiene una importancia trascendental para la identidad de la nueva generación especialmente. Por ello, se va analizar la influencia de la familia, aunque no de forma exclusiva, porque el instituto también tiene un peso en la formación de la identidad de Katta.

La adolescencia es una edad especialmente afectada por la angustia como reacción a la incertidumbre que se abre. Podemos distinguir tres fuentes de la angustia:

- a. La angustia de lo Uno: la unidad amenazada, reconstituida, ligada al Otro, contra un fondo de vacío, donde la forma reúne objeto parcial y objeto total.

b. La angustia de la pareja, en que las figuras de la simetría, de la complementariedad, de la oposición en la diferencia de lo Uno y de lo Otro [...] remiten al fantasma de la unidad totalizadora de la pareja, buscada siempre y siempre imposible.

c. La angustia del conjunto: por medio de este concepto me propongo, tras haber evocado las figuras de lo Uno, del Dos, abordar no el problema del tercero, sino de la dispersión, de la fragmentación; conjunto finito o infinito donde se reencuentran la angustia del *infans* y la angustia del superyó, en la medida en que este último, nacido del ello, se convierte en “potencia del destino” (una vez consumada la institución de la categoría de lo impersonal).

(Green y Etcheverry, 1986, pp. 85-86)

En otras palabras, el adolescente se enfrenta a la angustia de decir qué le define como sujeto; de entrar en relaciones de intimidad con otras personas, particularmente con aquella persona con la que se relaciona desde el deseo sexual; y de relacionarse de un modo propio con la sociedad, respectivamente. En el caso de Katta, ya se ha comentado que tiene muchas dificultades para construir una imagen de sí misma como alguien unificado. Por ello, su relación de pareja también resulta confusa. Igual que su tía Nuria, se empareja con un hombre que la trata con bastante violencia y con poco cariño. Katta en un principio desprecia a Iraultza, un chico que se comporta de manera abusiva, pero se deja llevar por él porque le permite evadirse de la realidad de su familia. No solo abusa de ella, sino que se relaciona con ella como si fuera una propiedad, pero para Katta es preferible el desprecio de este chico a la indiferencia de su familia. Ella es consciente de ello, pero no encuentra la forma de enfrentarse ni a sus problemas familiares o angustia de conjunto ni a los problemas de la relación con Iraultza o angustia de pareja. Esto resulta evidente cuando Iraultza acuerda con un camello una rebaja en el precio de la droga que compra a cambio de que este se quede a solas con ella:

Si es que llega a comprender que la están ofreciendo a cambio de una rebaja en el gramo de *speed*, poco le importa. Lo único que ahora ansía es beber, y beber aún más, para olvidar que esta noche se ha dejado tocar por alguien a quien aborrece, para evitar decirse a sí misma que acaba de sellar un pacto humillante (54).

Pese a su imagen rebelde, como no ha formado una identidad propia, su relación se vuelve de sometimiento. No ha tenido buenos modelos o consejos sobre cómo comportarse con los chicos. El único modelo es el de su tía Nuria, que más bien le ofrece una imagen carente de recursos (o modelo negativo). Katta reproduce la conducta de sometimiento que aprende de su tía porque acaba teniendo como novio al chico que menos la aprecia y más la domina. En su caso, se puede aplicar lo que dice Kristeva, «la no-constitución del objeto (del exterior) como tal vuelve inestable la identidad del yo (moi), el cual no podría plantearse sin ser diferenciado de otro, de su objeto» (2004, p. 85). Katta no sabe defenderse de los abusos de Iraultza porque este le ofrece la huida de la angustia de lo Uno y del conjunto que no sabe afrontar. Sin embargo, la angustia de la pareja va en aumento.

Los encuentros sexuales que tiene con Iraultza se parecen más a violaciones que a actos de amor porque en ellos está siempre presente la dominación de él y la despersonalización de ella. Y toda la relación entre estos personajes responde a la relación entre el señor y el esclavo, porque él tiene una libertad de movimientos que anula toda respuesta por parte de ella (Beauvoir, 1949, pp. 5 y ss.). Iraultza aprovecha que ella se evade de la realidad, a veces con sustancias y otras veces simplemente no queriendo pensar en lo que le ocurre. Esto le ayuda a dominarla. Él emplea los silencios y la inactividad de Katta «para sentirse superior, [para] arrastrarla hasta su cama sabiendo que ella ni siquiera hablará» (101). Katta queda aquí cosificada como algo que él manipula. Y ella siente que se reduce a su lado: «Se lo arranca todo, hasta la piel, y en el punto de la esquina blanca que contempla comienzan a dibujarse círculos negros como de moscas trituradas» (101). Ella va perdiendo su propio cuerpo y, en esta cita, encontramos el mismo contraste blanco-negro que aparecía en los versos de *Déjame que me vaya*, con los que señaló la violencia del novio de la tía Nuria hacia esta. Como se va analizar más adelante, este juego de colores parece remitir a la pérdida de los ideales acerca del amor, lo que va a contribuir a una postura melancólica frente a la existencia.

Cuando fuimos los mejores responde al modelo de novela femenina definido por María Moliner. Esta investigadora señala que la novela femenina se apoya sobre la importancia cada vez mayor de la novela psicológica (1994, p. 90). Esto coincide plenamente con la visión que tiene la propia autora de su obra porque, como ha señalado en distintos medios, ella como autora parte de la indagación en la propia experiencia de ser mujer y del conflicto que esto presenta. El género tiene unas implicaciones en la relación que establece «el sujeto o sujetado a la norma social a través de un *medium* que posibilita y a la vez domina su campo de acción: el lenguaje-ideología» (Solorza, 2008). En este sentido, por mucho que nuestra sociedad haya ganado en conciencia sobre la igualdad, el problema está en haber definido horizontes de expectativas para ambos géneros que provocan estereotipos (Sevilla-Vallejo y Guzmán-Mora, 2019). En palabras de la autora, el género se manifiesta como algo construido y opresor (De la Cruz, 2019, 19'). Así, se podría decir que permanece en el imaginario social que «toda mujer es a la vez un ser de deseo, es decir hablante, y un ser de reproducción, es decir un ser que se separa de su hijo» (Kristeva, 2004, p. 115). En ninguna de estas facetas, la madre de Katta consigue ayudarla. Acerca del carácter hablante, pasa un tiempo en el que o bien permanece en su cuarto o, como hemos visto, evita comunicarse y, a raíz de ir al psicólogo, empieza a preguntarle por su día o a compartir sus sentimientos pero sin que esto verdaderamente establezca un diálogo. Unas veces por omisión y otras por verbosidad no transmite sus verdaderos deseos. En cuanto a su carácter reproductor, más allá de dar la vida a Katta, no parece ser capaz de espolear en ella ningún tipo de interés ni le enseña habilidades o actitudes necesarias para vivir.

Como se comentó al comienzo de este trabajo, la identidad de Katta está amenazada de forma constante. Todo sujeto tiene rasgos narcisistas por los que se precia a sí mismo al considerar que le distinguen de otras personas. Si esto está generalizado hablaríamos de una personalidad narcisista que en lo Positivo da lugar a que el sujeto engrandezca su propia imagen y en lo Negativo a que niegue aquellas partes de su vida que ponen en peligro su identidad. El narcisista construye aspectos de identidad que no se corresponden con la realidad y que le sirven de defensa

para no enfrentarse a la no existencia (Fiorini, 1999, p. 36). Esto es muy relevante porque la personalidad narcisista se defiende de la melancolía, que es la incapacidad para conservar los aspectos deseables de la vida. La forma con la que narra Katta no deja prácticamente espacio al narcisismo, más allá del atractivo y la aparente rebeldía, con lo que las pérdidas se trasladan en una melancolía constante. Katta (y el resto de su familia) tiene «la conciencia o la vaga sensación de ser incapaz de hacer algo, así como la carencia de una relación satisfactoria con el medio ambiente» (Bleuler, 2003, p. 220). En este sentido, tienen una influencia muy grande las palabras de la tía Abril «¡Desastre de familia!», que dan un espíritu de familia derrotista que se traslada a la percepción de Katta de impotencia.

Como se ha mencionado, la familia no es el único agente que influye en la identidad del adolescente. Participan todos los sujetos y colectivos que resulten significativos en la experiencia del adolescente. En *Cuando fuimos los mejores* las influencias mejor descritas son la familia y el instituto. En este, tanto Katta como sus compañeros deben mantener una imagen ante los demás, lo que les lleva a actuar conforme al rol que desempeñan. Pero son muy raras las veces que verdaderamente se comunican. Por ello, se puede ver que no solo la familia es un espacio de coerción, sino que el instituto tiene bastantes más reglamentaciones que inducen comportamientos repetitivos que poco tienen que ver con la identidad real de los profesores y los alumnos. Tanto es así que estos asumen sus roles de forma acrítica: «Hay ciertas normas estudiantiles, no oficiales, en el instituto de Kattalín. En los lavabos, por ejemplo, no entran profesores, el sello del instituto se falsifica con un poco de carboncillo y fotocopidora y la coca la pasa más barata el Tobi aunque el mejor costo es de Gorka...» (74). Esta enumeración continúa con el mismo estilo impersonal que resalta que está codificado no solo el comportamiento normativo, sino también el comportamiento supuestamente rebelde hasta el punto de que profesores y alumnos parecen carecer de cualquier tipo de libertad.

En este contexto, Katta trata de buscar el sentido de los días en el instituto y de la vida en su conjunto, pero, ante la falta de respuesta, evita la incertidumbre nuevamente a través de sustancias: «Se pregunta hacia

dónde conducen los días y aspira con más fuerza el humo de su porro» (75). Esta oración coordinada es especialmente interesante porque presenta cómo la búsqueda y la huida se dan simultáneamente. El abuso de las sustancias lleva a Katta en último término a perder el control y a llevar a los límites a su cuerpo. Así, del día en que cumplió quince años, «Kattalin siempre recordará ese instante en el que uno se vuelve mortal y pierde la capacidad de vivir cada día como si fuese el último» (107). Ella su cumpleaños bebiendo como si eso no le afectara, hasta que se desmaya. Incluso, antes de desmayarse provoca a Cristina, una compañera con la que mantiene una relación ambivalente, quien responde apagando un cigarrillo en su piel. Sería este un ejemplo de cómo en su vida social también busca evitar sus angustias, pero eso aumenta su dolor psicológico y físico. En la siguiente cita, se observa que el desmayo es el punto máximo de su desconexión de la realidad: «No piensa en nada parecido a la muerte porque durante horas, no piensa. No sueña con rostros desfigurados, ni mezcla realidad –tortazos en sus mejillas, gritos, ambulancias– con pesadilla. No ve luces blancas, no siente a Dios, como la muerte, acechando por si cae. No hay nada. Sencillamente eso. Durante horas, pierde la certeza de que algo, siempre se supone que nos aguarda» (109-110). Katta evita la angustia de la vida para entrar en una situación que se parece más a la falta de tensión de la muerte. Aunque no hay espacio para desarrollarlo en este trabajo, se puede apuntar que, en términos psicoanalíticos, lo thanático parece ir ganando terreno a lo erótico en algunos momentos.

Katta es un personaje claramente melancólico, pero en *Cuando fuimos los mejores* encontramos otros adolescentes que también lo son, posiblemente porque comparten la angustia de la unidad y por la demanda de relacionarse con la pareja y con el conjunto y, al mismo tiempo, sentir cómo las seguridades de la infancia, si las hubo, se deshacen. Poco después de la discusión entre Katta y Cristina, ambas se encuentran en el baño del instituto. Cristina le pregunta qué tal se encuentra y después le pregunta si no «lo echa en falta» (122). Katta no sabe si se refiere a algo concreto, como la relación con Iraultza, pero Cristina se refiere a que antes todo era mejor, sin embargo, ambas se dan cuenta de que no hubo un tiempo mejor, sino que el recuerdo es más bien una

idealización: «...aunque ahora todo sea una mierda, pasarán los años y creeremos haber dejado lo mejor en estos días, ¿sabes? Diremos... buah... en el 2001, entonces sí que fuimos los mejores» (122). Es muy interesante cómo la oración concesiva, que marca los males que se experimentan, no impide el futuro en el que se recordará ese momento como mejor de lo que fue. Esto es muy propio de un narcisismo angustiado o una identidad que se construye en torno a la pérdida, sin los velos habituales del narcisismo como defensa frente a las carencias.

Cuando fuimos los mejores presenta un recorrido hacia una derrota, en la que algunas desgracias y otras pequeñas pérdidas del día a día transmiten la angustia de la protagonista. La primera desgracia, aparentemente carente de importancia, de la olla express, se sigue de toda una serie de pérdidas psicológicas y físicas, que cierra con la desaparición del propio hogar de la familia. La tía Nuria regresa a casa y ella, la madre y Katta deciden disimular que sus problemas bebiendo primero en casa y luego en una terraza (120). Allí Nuria y Katta cantan la canción *Cuando fuimos los mejores* de Loquillo y, al regresar a casa, se enteran de que se ha quemado todo y, poco después, Iraultza participa en una pelea que acabará en una nueva tragedia. Entonces, Katta ansiará «volver a casa; pero ya no existe. Todo aquel año se ha desvanecido, intentando no dejar rastro para que pueda empezar de cero, no teniendo absolutamente nada» (131). Ante la pérdida completa no ya de la casa y de un novio, sino del sentido mismo de lo vivido, la única alternativa es volver a empezar a construir la identidad. Pese a todo, la novela no termina con este dramatismo, sino con una nueva situación cómica, la pelea de sus dos hermanos en una representación escolar. Así *Cuando fuimos los mejores* presenta el dolor de la adolescencia, tanto desde sus aspectos más trágicos como algunos momentos más humorísticos porque se acerca a la cotidianidad de la adolescencia, pero con la profundidad de la angustia que la caracteriza.



Figura 2. Cuando fuimos los mejores. Loquillo y trogloditas. F
Fuente: <https://www.discogs.com>.

CONCLUSIÓN

Cuando fuimos los mejores presenta el conflicto de una adolescente y de su familia por adaptarse a las constantes pérdidas. Es muy interesante el retrato que hace Aixa de la Cruz de la adolescencia como un periodo de ideales y confusión, donde prima lo segundo por la falta de referentes. La familia de Katta no enfrenta el cambio, sino que lo niega, lo cual repercute en la angustia de la identidad de la protagonista para definirse de forma unitaria, para construir una intimidad positiva con una pareja y para relacionarse con el conjunto de la sociedad en la que vive. A estos motivos de angustia propios de la adolescencia se suman las dificultades de lo femenino para definirse por ser sujeto periférico, en palabras de la propia autora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUVOIR, S. de, n. d. (1949). *El segundo sexo*. Recuperado de: <https://bit.ly/2WxQGxJ>
- BLEULER, E. (2003). *Demencia precoz. El grupo de las esquizofrenias*. Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1997). Espiritu de familia. Comps. M. Neufeld, M. Grimberg, S. Tiscornia y S. Wallace. Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Eudeba.
- DE LA CRUZ. A. (2007). *Cuando fuimos los mejores*. Almuzara.
- DE LA CRUZ. A. (2019). IDENTIDAD Y GÉNERO (AIXA DE LA CRUZ). RECUPERADO DE: [HTTPS://BIT.LY/3PDVL3M](https://bit.ly/3PDVL3M)
- DE LA CRUZ. A. CONVERSACIÓN ENTRE LUCÍA BASKARAN Y AIXA DE LA CRUZ (2020). RECUPERADO DE: [HTTPS://BIT.LY/3QXOTJQ](https://bit.ly/3QXOTJQ)
- ERIKSON, E. H. (1994) Identity, Youth and Crisis. Norton.
- FIORINI, H. (1999). *Nuevas líneas en psicoterapias psicoanalíticas: teoría, técnica y clínica. Seminarios en ACIPPIA-Madrid*. Editorial Psimática.
- FUMIS, D. (2012) Ficciones de familia: el cuerpo de la infancia. Notas sobre El palomo cojo de Eduardo Mendicutti. *V Congreso Internacional de Letras*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LMlerv> .
- FUMIS, D. (2013). Vínculos familiares, zonas disruptivas. Configuraciones fraternales y filiales en El mundo de Juan José Millás y El palomo cojo de Eduardo Mendicutti. *III Congreso Internacional Cuestiones crítica*. Recuperado de: <https://bit.ly/34uSsx9>
- GREEN, A., ETCHEVERRY, J. L. (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Amorrortu.
- KRISTEVA, J. (2004). *Poderes de la perversión: ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline*. Siglo XXI.
- MINUCHIN, S. (2003). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.
- MOLINER, M. (1994). Una reflexión acerca de la psique de la mujer contemporánea a través de la voz femenina en la literatura. Las mujeres de Mercé Rodoreda. *Asparkia: investigació feminista*, 87-100.

- MONTESANO, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de psicoterapia*, 89(23), 5-50.
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2019a). La identidad doliente de la adolescencia en *La señorita Cora* de Julio Cortázar y en *El palomo cojo* de Eduardo Mendicutti 44(1), 155-179.
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2019b). La lectura viva. Criterios psicológicos y didácticos para fomentar el descubrimiento en los textos. María Isabel de Vicente- Yagüe y Elena Jiménez Pérez (eds.). *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 241-250). Síntesis.
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2020). Identidades sincréticas en la novela *Entre dos oscuridades* (1979) de Carmen Kurtz. *Bulletin of Contemporary Hispanic Studies*, 2(2), 161-177.
- SEVILLA-VALLEJO, S., GUZMÁN-MORA, J. (2019). El estereotipo mutuo: erotismo en la narrativa de Carmen Kurtz. *Siglo XXI. Literatura y culturas españolas* 17, 107-124.
<https://doi.org/10.24197/sxxi.o.2019.107-124>
- SOLORZA, P. S. (2008). Género, cuerpo y escritura: la contingencia de las prácticas. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 39, 1-15.
- TOLEDO JOFRÉ, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, 506, 43-56.

